

VEIGA-NETO, Alfredo (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau.

VEIGA-NETO, Alfredo (2003). Faces da diferença (entrevista). Ponto de Vista, Florianópolis (SC), n. 5, p. 207- 216. Acesso em novembro de 2011. Disponível em <[www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/11\\_entrevista.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/11_entrevista.pdf)>.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C (2010). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. Revista digital – ETD. Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/etd/>>.

## 6.2.

### **Título:**

**Letramentos, formação de professores e mediação pedagógica no ensino superior**

### **Autor/a (es/as):**

#### **Coordenador/a:**

Gomes, Suzana dos Santos [Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil]

### **Resumo:**

Os estudos sobre formação de professores têm se intensificado nos últimos anos, apontando para a necessidade de concebê-la em sua complexidade. Com o intuito de aprofundar a compreensão dessa formação, esse simpósio tem por objetivo apresentar resultados de investigações sobre a formação inicial de professores em Instituições de Ensino Superior. Assim, a problemática desse simpósio está organizada a partir da articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário. Nessa direção, enfatiza-se ainda que na formação para a docência é imprescindível desenvolver práticas que qualifiquem a leitura indispensável à produção acadêmica. Por esse motivo, a formação de professores vem se constituindo em elemento-chave em projetos de reforma de sistemas educacionais em diferentes países do mundo. Nesse sentido, constata-se que o exercício cotidiano da profissão docente exige uma série de competências, entre elas: a compreensão leitora, o letramento digital, a mediação do trabalho pedagógico, dentre outros. Esse simpósio pretende promover discussões sobre práticas de formação inicial que contemplem os desafios formativos do campo pedagógico. O trabalho de Vicente, sobre a formação de professores na Argentina analisa o perfil dos ingressantes no Ensino Superior na última década. A autora destaca as estratégias sócio-laborais de protagonismo que os sujeitos desenvolvem e a emergência de uma

proposta mediadora do ingresso nesse nível de ensino. Gomes, por sua vez discute o processo de formação de pedagogos na modalidade a distância e analisa os impactos provocados pelo letramento digital adquiridos pelas alunas na formação inicial e seu uso na prática docente. A Educação Literária dos Professores discutida por Martins apresenta propostas metodológicas no campo da literatura destinadas a capacitar professores na formação inicial para o exercício da profissão docente. Já o trabalho de Gonçalves e Ferreira investiga a formação de professores leitores e considera relevante compreender a subjetividades leitora de alunos universitários, suas vivências, expectativas sociais e culturais. Finalmente, Vieira realiza estudos sobre a compreensão leitora de alunos de cursos de licenciaturas e destaca a formação inicial no Ensino Superior como espaço de construção das práticas de letramento. Nessa perspectiva, acredita-se que as reflexões referentes ao conjunto das pesquisas aqui apresentadas sejam capazes de colaborar para as discussões que perpassam o campo universitário e, conseqüentemente, da formação inicial docente.

#### **Palavras-chave:**

Formação de professores, ensino superior, letramentos, leitura, mediação pedagógica.

#### **6.2.1.**

#### **Título:**

**A formação de pedagogo a distância: uma análise sobre o letramento digital e o uso das tecnologias na prática docente**

#### **Autor/a (es/as):**

Gomes, Suzana dos Santos [Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil]

#### **Resumo:**

Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa que pretende analisar o processo de formação de pedagogos a distância mediatizado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Elucida as mudanças ocorridas no campo da educação brasileira e o impacto causado pelas tecnologias, bem como a importância do letramento digital na formação docente. A coleta de dados se deu em um Curso de Pedagogia a distância ofertado por uma Instituição Federal de Ensino Superior. Para tanto, buscou-se fundamentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, especialmente em Vygotsky e Bakhtin. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a observação das alunas nos Encontros Presenciais, questionários e entrevistas. O quadro teórico foi pautado em pesquisas sobre formação de professores e letramento digital e entre os autores, destacam-se Barreto (2002), Arruda (2004), Coscarelli (2005) e Buzato (2006). No contexto da educação, pós Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Pedagogia, surgem preocupações formais sobre as condições de formação do pedagogo. Nesse sentido, considerou-se importante refletir sobre o projeto que forma o pedagogo e as capacidades necessárias para atuação na Educação Básica. Os resultados destacam os impactos provocados pelo uso das tecnologias digitais na formação inicial, e, além disso, como essas alunas pensam as tecnologias digitais no ambiente escolar e que possibilidades vêm para o seu uso na prática docente.

### **Palavras-chave:**

Formação de professores, pedagogia, educação a distância, letramento digital.

## **1. Introdução**

O cenário educacional contemporâneo se caracteriza por uma forte tendência: a retomada e o desenvolvimento da Educação a Distância (EAD) sob novas perspectivas. Com o desenvolvimento atual das tecnologias, principalmente com a possibilidade de comunicação propiciada pela rede mundial, a internet, onde computadores estão conectados em diferentes localidades, a EAD ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

Acredita-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) possam auxiliar a resolver o problema crucial da educação, a saber, o ensino excessivamente tradicional – promovendo maior integração e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino (Litwin, 2001; Silva, 2001; Gomes, 2011).

Outro fator que impulsionou a expansão da EAD foi a crescente demanda por formação da população em geral, uma exigência do modelo social e econômico e do movimento da globalização. Infelizmente, no Brasil, a democratização do acesso à educação, principalmente à educação superior, ainda se constitui em um grande desafio. Espera-se que a modalidade a distância possa se apresentar como uma das alternativas para responder a tal desafio.

Com o crescimento do potencial interativo das tecnologias e considerando a educação como um todo, a EAD surge como uma forma de acesso e democratização do ensino e do conhecimento. Além de atender a um grande número de pessoas dispersas geograficamente, essa modalidade de ensino tem o desafio de conseguir atender aos anseios do sistema educacional e de promover a inclusão no ensino superior.

Constata-se que nos últimos anos a EAD no Brasil tem um crescimento de matrículas muito maior que o ensino presencial, ou seja, estudar virtualmente tem se tornado uma possibilidade para muitos. Isto evidencia a importância do ensino à distância como possibilidade de autoaprendizagem.

Neste contexto, em que a possibilidade de cursar uma graduação à distância é crescente, torna-se eminente considerar que as tecnologias mudam completamente o cenário dos ambientes de aprendizagem para todos os cursos oferecidos nesta modalidade.

É diante de tal contexto que surge uma preocupação formal quanto aos determinantes para o processo de formação do futuro pedagogo. Reelaborar estes conjuntos de conceitos para reflexões sobre a educação que forma o acadêmico e a responsabilidade de formação docente para atuação no contexto escolar, para o qual ele está sendo preparado, como profissional midiático pelas TDIC's.

Nesse panorama, torna-se importante destacar que a criação do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, é resultado de um processo histórico que teve sua origem na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que coloca a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil como uma prioridade nacional.

Além disso, o cenário contemporâneo midiático demanda um pedagogo criativo, competente e comprometido com o advento das tecnologias, capaz de interagir em meio à sociedade do conhecimento; para tanto, é necessário tanto repensar a educação quanto buscar os fundamentos para o uso das tecnologias e das novas linguagens que causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade.

## **2. Os desafios da formação do pedagogo na modalidade a distância**

Com base no Parecer CNE/CES N° 5/2005, que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, pode-se concluir que se trata de um curso destinado a formar profissionais cujas competências pressupõem sólida base teórica e capacidades pedagógicas compatíveis com a responsabilidade social que lhe é confiada (Tardif, 2007).

No entanto, a Resolução CNE/CP N° 1, de maio de 2006, provoca inquietações ao definir uma carga horária mínima de 3.200 horas, sendo que destas, 300 horas são destinadas ao cumprimento de estágio obrigatório e 100 horas são destinadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento, divididas com outras atividades formativas que subtraem do futuro professor um tempo de estudo necessário para suprir lacunas de sua formação.

Torna-se importante lembrar que a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício da docência na primeira etapa do Ensino Fundamental é bastante recente no Brasil e faz parte do conjunto de reformas educacionais promovidas pela LDB9394/1996. Tais reformas são resultantes dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início da década de 1990,

orientadas pela ótica da reconstrução do campo educativo em função da lógica do campo econômico.

Nesse sentido, o Censo do Ensino Superior (2008) revelou que o Curso de Pedagogia concentra o maior número de alunos em todo o país: 5,4% do total de matrículas, o que, em números absolutos, significa um total de 278.677 alunos. Destes, apenas 33% estudam em instituições públicas, e 67% estudam em instituições privadas que atendem à maior parte de seus alunos – 70% em cursos noturnos.

Para compreendermos essa realidade educacional, é preciso considerarmos as características socioeconômicas e culturais daqueles que buscam ser professor da primeira etapa da Educação Básica das escolas públicas brasileiras.

Libâneo (2001) em seus estudos sobre a formação do pedagogo, afirma que o Curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogo no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

O autor defende a atuação desse profissional em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais, tais como: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área de saúde; as empresas; os sindicatos e outros espaços que a presença desse profissional se fizerem necessárias.

Assim, o pedagogo no campo profissional, segundo Libâneo (2001:14-15),

*[...] desenvolverá funções de formulação e gestão de práticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividades educacionais, inclusive os não-escolares.*

Nesse cenário, a atuação do pedagogo também se modifica, e sua profissão ganha destaque, pois cada vez mais se abrem os espaços de atuação. Torna-se necessário que o pedagogo adquira um perfil com saberes que o subsidiem no fazer pedagógico. Saberes, estes, que darão sustentação ao seu trabalho e à sua própria identidade que se configura de acordo com sua atuação pedagógica.

Como se pode observar, a construção desse perfil caracteriza-se por um processo dinâmico e complexo que envolve o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e pela abrangência da concepção do pedagógico como sujeito do conhecimento, hábil a construir saberes e habilidades profissionais que o levam a reconhecer, com base nas contribuições de Pimenta (2002: 77) que,

*Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas conjugadas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado de cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.*

Nessa perspectiva, o pedagogo, inserido nos espaços de educação formal e não-formal, poderá contribuir para o processo geral da construção da sociedade, incluindo nesse projeto sua vontade, decisão pessoal, sensibilidade, ao desenvolver sua prática política, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

No contexto da EAD surge uma preocupação formal quanto aos determinantes para a formação do pedagogo: reelaborarem conceitos para uma atuação do pedagogo midiaticizado pelas TDIC's.

Para tanto, defende-se um processo de formação capaz de despertar no futuro pedagogo a capacidade de investigação, o uso das tecnologias digitais que melhoram a formação global e o desempenho profissional, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que orientam para o fortalecimento da identidade dos Cursos de formação de professores, tendo a docência como base comum de formação, a teoria e a prática como unidade indissociável na formação do profissional para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Para Brzezinski (1986: 12), é necessário que o professor,

*[...] tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz [...] conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas, de um educador que tenha na sua formação, uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade.*

Assim, com o intuito de oferecer uma discussão e com o foco na formação por meio da EAD, que ganha uma nova conotação com o artigo 80 da LDB 9394/1996 – o poder público encontrará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os

níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada; nasce aí uma nova trajetória para o Curso de Graduação em Pedagogia, dentre outros, até o momento relativamente estáveis, definidos como presenciais, ingressando um novo mundo o da possibilidade da EAD.

Com o objetivo de regulamentar o Art. 80 da LDB 9394/96, o Executivo Federal baixou o Decreto no. 2.494/98, em 10 de fevereiro de 1998, que recebeu incentivos do poder público para atuação em todos os níveis e modalidade de ensino. Esse decreto dá um norte à EAD, fixando diretrizes gerais para sua implementação, decretou também a validade nacional dos diplomas e certificados de cursos a distância, ou seja, um diploma de um curso de EAD passa a ter o mesmo valor que um diploma de curso presencial.

Posteriormente, o Decreto no. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, e o Decreto no. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, tornam a regulamentar o Art. 80 da LDB 9394/1996 de forma concreta e detalhada, e estabelecem normas para a EAD; tratam, principalmente, do credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos destinados a essa modalidade de ensino. Esses decretos apresentam também, detalhadamente, as exigências para os processos de renovação do reconhecimento de cursos, de identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas ações corretivas, de formação de parcerias, convênios e acordos, entre outros.

Torna-se importante destacar que, em meados dos anos de 1990, algumas universidades públicas no Brasil se propõem a ensaiar suas primeiras experiências em EAD, com grande diversidade de propostas, visando a responder a problemas específicos. De modo geral, essas universidades começam a desenvolver projetos regionais com características locais, que buscam maior adequação às necessidades e ao tipo de população a ser atendida com maior inserção na realidade cultural local, formulando, assim, um novo discurso de EAD, mais focalizado nos sujeitos do que nas demandas de mercado.

Constata-se com base nas mudanças, revisões e aperfeiçoamento que tem passado a legislação da EAD no Brasil que o Ministério de Educação (MEC) acredita no potencial transformador desta modalidade e tem se posicionado em defesa de sua qualidade.

### **3. A Formação do pedagogo a distância em uma instituição de ensino superior**

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Graduação em Pedagogia a Distância. A coleta de dados se deu em um dos nove (09) pólos ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IFES) denominado Pólo Paulo Freire<sup>11</sup>, que funcionou em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a cargo da Diretoria de EAD do MEC, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

---

<sup>11</sup> Adoção de nome fictício para preservar o nome da instituição.

À época da pesquisa, o curso contava com um (01) coordenador; uma (01) secretária; duas (02) tutoras locais responsáveis pelo acompanhamento presencial dos alunos; um (01) tutor a distância, auxiliar no processo educacional da plataforma *moodle* e um (01) professor formador, profissional este responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades do curso dos trinta e seis (36) alunos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); a observação de alunos nos Encontros Presenciais, questionário respondidos pelas (36) trinta e seis alunas do curso e entrevista semi-estruturada aplicada para dez (10) alunas.

Buscou-se fundamentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, especialmente as contribuições de Bakhtin. Essa opção implicou considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, a partir da dimensão histórica e social em que estes se inserem. Bakhtin considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado (Bakhtin, 1952-53: 395).

Bakhtin/Voloschinov (1929) observaram que o processo de interação social e a construção dos conhecimentos pressupõem o outro, de modo que é no tecido das relações interdiscursivas construídas no campo da pesquisa que o objeto de estudo vai se constituindo. Nessa medida, o termo *campo de pesquisa* corresponde à construção de um quadro que ajude o pesquisador a se situar (Amorim, 2001: 224). Por esse motivo, nessa análise partiu-se do ato de ouvir as vozes que compuseram o campo de pesquisa, espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através *das* e *nas* interações.

Além disso, a teoria da Bakhtin pode ser um ponto de partida para se pensar o letramento digital. Embora este autor tenha escrito seus textos numa época em que a internet e a EAD eram algo ainda impensável, seus conceitos podem ser adaptados para a compreensão dessa realidade.

No contexto específico da esfera das tecnologias digitais, as categorias bakhtinianas podem ajudar numa compreensão das suas características. Para Bakhtin (2003), a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa *na* e *pela* interação entre dois ou mais interlocutores, e o que se pode fazer na internet é interagir com o outro via linguagem. Assim, nessa pesquisa foi importante reler alguns de seus conceitos, como: *interação verbal*, *dialogismo*, *alteridade* e *compreensão ativa*, a fim de compreender a nova realidade da EAD.

Os resultados obtidos nessa pesquisa coincidem com algumas tendências de estudos de abrangência nacional sobre a formação de professores realizadas por Barreto & Gatti (2009). Nesse sentido, no Curso de Pedagogia, em sua maioria absoluta, 97% são mulheres e concentram na faixa etária acima de 40 anos, 33% e entre 20 e 30 anos, 22%. Duas razões explicam a idade dos candidatos: a primeira é que grande parte deles já atuavam como docente



e, por exigência legal, buscavam um diploma de ensino superior; a segunda é que, apesar dos baixos salários, a profissão de professor representa, ainda, uma via de ascensão social.

Também de acordo com Barreto & Gatti (2009: 18) “do total dos empregados registrados em 2006 [...], 8,4% deles destinavam-se a professores [...] sendo que [...] nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da Educação Básica”.

Torna-se importante considerar que cerca de 80% destes postos de trabalho concentram-se no setor público; assim, pode-se concluir que a estabilidade do emprego é outro forte atrativo para o ingresso na profissão. Também nessa pesquisa todos os alunos trabalham e pertencem a extratos de renda baixa e média baixa: 61% detêm renda familiar mensal entre 2 e 3 salários mínimos, e 33% de um salário mínimo. A escolarização básica da maioria, 89%, se deu em escolas públicas, sendo que 39% dos respondentes estavam há pelo menos 10 anos sem estudar quando ingressaram no curso.

Esses dados, à luz da pesquisa de Barreto & Gatti (2009), atestam que os alunos que chegam ao ensino superior no Brasil trazem consigo as marcas da fragilidade de sua formação anterior, realizada em sua maioria em escolas do sistema público. As graves lacunas de aprendizagem deixadas na sua escolarização básica se expressam de forma mais evidente nas dificuldades associadas à leitura, à interpretação de texto e à expressão escrita, o que certamente tem impacto, entre outros fatores, sobre a qualidade de formação oferecida e assimilada nos cursos de graduação.

Constata-se que este aluno das camadas populares, que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas oportunidade de acesso a experiência e contextos culturais e científicos, almeja ser professor nas escolas públicas de ensino fundamental, uma vez que os alunos oriundos da classe média alta são cada vez menos atraídos por esta profissão.

Sendo assim, o desafio imediato dos cursos de formação de professores é tentar minimizar os efeitos do círculo vicioso de queda de qualidade do ensino. Além de garantir professores universitários bem formados e politicamente comprometidos. Essa tarefa depende da formulação e execução de projetos pedagógicos e curriculares que levem em conta as características desses alunos.

#### **4. Letramento Digital e o Uso das Tecnologias na Prática Docente**

O crescente aumento na utilização das ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, e outros) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos investigam uma modalidade de letramento, denominada *letramento digital*.

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aluno contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelecer novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal Xavier (2002), Tapscott (1999) e Barton & Hamilton (1998).

Para Xavier (2002) e Landow (1992), o uso do hipertexto e da internet na escola afetará de forma determinante o ensino, a aprendizagem e os programas escolares. A utilização dessas tecnologias como instrumento pedagógico desafia os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à escrita e à leitura.

A análise dos dados à luz da perspectiva de letramento digital possibilitou identificar impactos na vida pessoal e profissional das alunas professoras. Identificou-se pluralidade quanto ao contexto de uso e apropriação. Algumas alunas se apropriaram dos recursos tecnológicos principalmente em suas vidas pessoais. Outras se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, no que se refere à sua capacitação como docente ou no uso dos recursos tecnológicos na preparação de suas aulas. Identificou-se pequena apropriação desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu, segundo a maioria, da falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que elas atuavam.

No que diz respeito a vida pessoal, os maiores impactos refletiram-se em decisões práticas: 68% realizaram investimento na compra de computadores, assinatura de serviços prestados por provedores de internet banda larga e utilização de meios de comunicação síncrona e assíncrona via internet, 32% dos alunos dependiam, para realização do curso, do uso dos computadores do Pólo ou disponíveis no serviço ou, ainda, recorriam ao parentes ou amigos para obter acesso ao recurso.

Na vida profissional, observou-se que 65% das alunas-professoras que só usavam os recursos do computador e internet na vida pessoal passaram a usá-los profissionalmente na preparação de aulas, na busca de atividades e textos para serem inseridos em suas atividades e avaliações. No entanto, apenas 25% envolveram seus alunos em atividades utilizando os recursos tecnológicos. Além disso, por meio da entrevista, identificou-se que o uso de recursos tecnológicos mostraram-se mais presentes no discurso do que nas ações das alunas professoras, motivado por várias situações, entre eles, a inexistência de laboratórios nas escolas, a ausência de internet banda larga, como também, o número reduzido de computadores nos laboratórios das escolas e, ainda, 10% declararam não utilizar o computador e a internet no ambiente profissional.

Quanto ao impacto no processo de letramento digital, identificou-se que 87% das alunas professoras afirmaram que o curso teve influência significativa no processo de letramento digital. No questionário, elas informaram inicialmente usar o computador apenas para editar textos, e a internet apenas para entrar em sites de relacionamento. Ao final do curso, observou-se que

essas alunas foram capazes de desenvolver todas as atividades, demandando auxílio do tutor a distância ou local apenas esporadicamente.

O impacto foi moderado para 9% das alunas professoras. Elas avançaram na diversidade dos recursos que passaram a utilizar na fase final do curso. Para 4%, o curso teve influência pequena no processo de letramento digital das alunas professoras porque as mesmas competências informadas por elas, antes do curso, foram identificadas com pequeno crescimento na fase final da pesquisa.

Os dados também revelaram o impacto positivo da formação obtida no Curso de Pedagogia a Distância no processo de letramento das alunas. As palavras de uma aluna<sup>12</sup> ilustram esse impacto,

*Esse curso foi muito importante para mim. Ele foi a oportunidade que tive de realizar um curso superior. Eu cresci muito e sei que posso desenvolver mais ainda e atuar na escola. Eu descobri a minha identidade docente. Quero ser professora e ensinar muita coisa para as crianças (Sandra, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Quanto ao contexto de uso e de apropriação, 35% se apropriaram dos recursos tecnológicos principalmente para suas vidas pessoais, 46% se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, especificamente na preparação das aulas, 9% se apropriaram desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu do incentivo e reconhecimento das instituições públicas ou particulares em que atuavam.

*É o que se pode ver nos depoimentos abaixo:*

*Foi uma maneira de realizar um sonho, pois eu não teria condições de fazer um curso presencial. Eu não podia pagar e a minha família não podia me ajudar. Então essa conquista me ajudou muito (Paula, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

*E ainda,*

*Eu consegui estudar sem sair de casa todo o dia. Consegui cuidar dos meus filhos e utilizar melhor o meu tempo. Foi isso que me ajudou. Do contrário eu não teria feito um curso superior (Ana Maria, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Os depoimentos das alunas atestam que a modalidade a distância se constituiu como importante oportunidade de realização de um curso superior. Outro fator positivo apontado pelas alunas diz

---

<sup>12</sup> Adoção de nomes fictícios para as alunas para preservar a identidade das mesmas.

respeito à flexibilidade e à organização pessoal. Os Encontros Presenciais aconteceram mensalmente, as atividades do curso, definidas pelo cronograma podiam ser realizadas em locais e em horários diferentes.

Entretanto, algumas alunas destacaram as dificuldades que sentiram na realização do curso: de acordo com elas, essa modalidade de ensino exige do aluno a capacidade de organização, disciplina e compromisso. É o que revela esse depoimento,

*Olha, eu senti muita dificuldade porque a gente não tinha um professor ali na sua frente o tempo todo ensinando a matéria. A gente recebia a orientação de estudo e tinha que se organizar, reservar o tempo para cumprir as tarefas, entrar no moodle e participar dos fóruns de discussões. Hoje eu vejo que valeu a pena, apesar de ter passado alguns apertos (Marta, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

*Nesse outro depoimento a aluna assim se posiciona,*

*Ah, sabe, eu passei muito aperto. No início não foi fácil, mas consegui. Mas se tivesse jeito de escolher é claro que seria melhor fazer o curso presencial. A questão é que eu não podia. Esse curso a distância para mim foi uma saída (Selma, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Fica evidente no discurso das alunas que o curso a distância foi uma oportunidade que tiveram para a realização do curso superior, ou seja, está foi a única opção de formação inicial compatível com a realidade delas. Assim, pode-se afirmar também que as alunas utilizam a modalidade presencial para avaliar o curso a distância. Essa postura é natural, pois cursaram a Educação Básica nessa modalidade. Desse modo, a EAD é vista como uma opção de ensino, uma alternativa. Se pudessem escolher, optariam pelo curso presencial.

Sobre o domínio das TDIC's, as alunas afirmam que era fundamental ter e utilizar os equipamentos e as ferramentas digitais. Os alunos que não possuíam esses equipamentos em casa recorriam a outros estabelecimentos que dispunham de computador conectado à internet de acesso gratuito (escola, trabalho, pólo, família, etc.) ou aqueles de acesso pago (*lan house*, casa de amigos, etc.).

Outro aspecto positivo destacado pelos alunos é a flexibilidade nos horários de estudo. Para ser aprovado num curso presencial o aluno tem que cumprir uma frequência mínima. Já no curso a distância, com base no cronograma da disciplina o aluno tem que se organizar. A participação é registrada pelas ações que ele desenvolve no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja, ao entrar no ambiente todas as ações realizadas pelo aluno e pela equipe de tutoria ficam registradas: entrou no ambiente? Quanto tempo permaneceu? O que fez? Participou do Fórum de discussão? Atualizou o blog da monografia? Postou alguma atividade? Dentre outros.

Também na visão dos alunos, a EAD tem uma metodologia diferente. O aluno é incentivado a reconstruir seu conhecimento, utilizando as mais diversas ferramentas. No entanto, alguns alunos declararam sentir falta da presença do professor, principalmente antes das avaliações. É o que se pode ver no depoimento de uma das alunas,

*Olha, tem hora que faz muita falta, viu. Você ter o professor ali, explicando a matéria. Dá mais segurança nas avaliações. Por isso que a vídeo-aula é importante. Você assiste uma, duas vezes. Se precisar assiste de novo. (Ester, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Como se pode observar, os depoimentos das alunas do Curso de Pedagogia a Distância chamam atenção para um aspecto importante – o papel mediador do professor no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma contribuição fundamental, insubstituível. Como mediador, cabe ao professor instigar o aluno, provocar reflexões sobre o objeto de ensino, promover contextos favoráveis a aprendizagem seja ela a distância ou presencial.

Na análise dos dados verificou-se que os alunos da modalidade a distância reconheceram que ao longo da sua formação desenvolveram capacidades, criaram vínculos com a instituição e por isso eles se manifestaram extremamente gratos pela experiência vivida. Esses alunos revelaram, também, que se tornar pedagogo foi a realização de um sonho, foi um necessário investimento, dedicação e o apoio de muita gente.

*Uma aluna descreve assim a sua conquista,*

*Era um sonho que eu tinha. Sempre gostei da escola. Na minha infância eu brincava de aulinha. Eu falava com todo mundo que eu queria ser professora. E agora estou aqui. Antes de concluir o curso passei no concurso público e já estou lecionando na rede particular de manhã e a tarde na rede pública. (Vilma, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

*E outra aluna lembra que,*

*Quando eu decidi ser pedagoga eu sabia que não ia ser fácil. Já tinha mais de 10 anos que eu tinha terminado o Ensino Médio. Eu demorei esse tempo todo porque eu não podia pagar uma faculdade particular. Eu queria dar aula e trabalhar na escola mesmo com todos os desafios que a gente sabe que tem. Mas eu fui e consegui. Quem faz Pedagogia a Distância tem que dedicar muito porque infelizmente tem muita gente que tem preconceito. Até que hoje eu entendo a postura dessas pessoas porque tem muito curso a distância que deveria ser fechado mesmo. Mas o nosso curso é sério. É*

*apertado. A gente tem que estudar mesmo. E todo mundo aqui na região sabe disso.  
(Inês, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Os depoimentos das alunas chamam atenção para algo que aconteceu na implantação da EAD em muitas localidades no Brasil. A EAD foi assumida pela rede particular e, em muitos casos, a proposta de formação de professores não tinha caráter formativo o que, por esse motivo, desqualificou o professor em exercício, consistindo numa forma de aligeirar e baratear a formação. A expansão de cursos e o crescente envolvimento das IES com EAD, sobretudo na formação de professores mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional.

## **5. Considerações Finais**

O contexto da Educação a Distância surge com uma preocupação formal quanto os determinantes para a formação do pedagogo. Este trabalho é parte de um estudo que investiga a formação do pedagogo e a responsabilidade deste na atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; também procura analisar a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nesse contexto.

A análise aqui exposta apresenta uma experiência de uma Instituição de Ensino Superior que oferece EAD na qual o Pedagogo está sendo preparado como professor midiaticizado pelas TDIC's. As constantes mudanças, revisões e aperfeiçoamento que tem passado a legislação da EAD no Brasil demonstram que o MEC acredita no potencial transformador da modalidade e se posiciona na defesa de sua qualidade.

O contexto do Curso de Pedagogia a Distância, Pólo Paulo Freire, investigado nessa pesquisa, revelou indícios de compromisso com um projeto formativo de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em consonância com as finalidades de uma sociedade envolvida no uso das tecnologias digitais.

Sendo assim, a urgência motivacional dos sujeitos para se apropriarem do letramento digital o quanto antes não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países emergentes. A aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e social.

Coerente com essa perspectiva, os professores da educação e da linguagem precisam desenvolver procedimentos pedagógicos em seus variados espaços educacionais, sala de aula, laboratórios de informática, por exemplo, para enfrentar os desafios que estão colocados: letrar

digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuarem adequadamente na sociedade do conhecimento.

Este texto retrata a dimensão teórico-prática sobre o processo de introdução das tecnologias no contexto educacional e seus impactos na formação de profissionais para a educação, especificamente de pedagogos da modalidade a distância.

Compreende-se também que, amparada por uma legislação específica, a EAD vem se consolidando no país enquanto modalidade de ensino, embora marcada por uma enorme desconfiança sobre suas possibilidades no contexto educacional, principalmente pelo fato de mesma não se caracterizar como algo novo na história da educação brasileira, anteriormente massificada pela produção em massa e pelo excesso de tecnologia, intensificou a exclusão e o tecnicismo, amparada ainda pelo setor empresarial muitas vezes a serviço de uma formação aligeirada e quantitativa.

Apesar das críticas e da rejeição de muitos, é impossível ignorar os benefícios que a Educação a Distância pode promover no contexto educacional: ela pode contribuir para o surgimento de um novo aluno, de um novo professor e de uma nova escola. Por tudo isso, o futuro da EAD não está exclusivamente nas tecnologias ou equipamentos utilizados, mas no processo de formação dos profissionais que pretendem atuar nesse contexto.

Reconhece-se que educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores para o domínio dos processos de comunicação na relação pedagógica e o domínio das TDIC's. Nessa direção, defende-se, também, uma apropriação crítica das tecnologias no cotidiano escolar, pois a meta do processo de inclusão digital deve ser a sua utilidade social, aspecto central do letramento digital.

Defende-se, portanto, uma mudança no modo de lidar com as tecnologias, não apenas como um instrumento solucionador imediato de problemas, mas um conjunto de ações integradas e abrangentes que, através de uma apropriação crítica, provoque mediações comportamentais perante a própria tecnologia, mostrando como o uso de computadores e de outras tecnologias pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e na sua melhor capacitação para a vida social.

Concluindo, espera-se que esta pesquisa possa oferecer alguns indicadores para novas reflexões sobre a Educação a Distância, uma modalidade que está presente em nosso país e no mundo, e que se encontra em franca expansão. E mais, espera-se que estes resultados preliminares possam subsidiar o fortalecimento de uma modalidade híbrida, semipresencial, na qual os futuros professores realizem atividades presenciais e a distância, que consolidem uma aprendizagem interativa mais efetiva.

Finalmente, espera-se que os aspectos positivos aqui identificados possam servir de subsídios para mudança no planejamento, gestão e avaliação de Cursos de Pedagogia na modalidade a distância e, além disso, que seja oportunidade para instigar e promover maior articulação e parceria com os Cursos de Pedagogia presenciais.

### Referências bibliográficas

- Amorim, G. (2008). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro.
- Bakhtin, Mikhail. (1952-53/2003). O enunciado como unidade da comunicação discursiva. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail. & Volochinov, N.V. (1929/1992). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec.
- Barreto, Elba Siqueira de Sá & Gatti, Bernadete Angelina. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: Unesco.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London, Routledge.
- Brasil. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Retirado em Fevereiro 14, 2011 de [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- Brasil. Ministério de Educação. *Resumo técnico do Censo da educação superior de 2008*. Retirado em Março 07, 2011 de [http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf)
- Brasil. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006. Retirado em Março 10, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>
- Brasil. *Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.2006. Retirado em Fevereiro, 8, 2011 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto n. 2.494/98*. Brasília, 1998. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec2494.htm>.
- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto 5.622*. Brasília: D.O.U. de 19/12/2005. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)



- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto n. 6.303*. Brasília: D.O.U. de 12/12/2007. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>.
- Brzezinski, Iria. (1986). *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB*. Campinas: Papyrus.
- Gomes, Suzana dos Santos. (2011). Formação de Professores e Letramento Digital. In: *Núcleo Pr@xis*. Ciclo de Palestras. Debates em foco: Construindo redes, educação e tecnologia, 29 de setembro. (mimeo)
- Landow, George. (1992). Hypertext, Metatex, and electronic canon. In: Tuman, (ed.). *Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writing with computer*. London: University of Pittsburgh Press.
- Libâneo, José Carlos. (2001). Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas. In: *Educar*, (pp. p. 153-176). Curitiba, n. 17.
- Litwin, Edith. (2001). *Educação a Distância*. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, Selma Garrido. (org.). (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2001). *Sala de aula interativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet.
- Tapscott, Don. (1999). *Geração Digital*. São Paulo: Macron Books.
- Xavier, Antonio C. S. (2002). *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

### 6.2.2.

#### **Título:**

**La formación de profesores en argentina: el ingreso a la educación superior como estrategia socio-laboral**

#### **Autor/a (es/as):**

Vicente, María Eugenia [Universidad Nacional de La Plata – (UNLP), Argentina]

#### **Resumo:**

La presente comunicación propone comprender el ingreso a la carrera de formación docente en tanto elección que responde a determinadas estrategias y en el marco de trayectorias reales, reconociendo que los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo. En la primera parte, presentamos las características del perfil del ingresante a la formación docente en Argentina en la última década. En segundo lugar, describimos las principales estrategias

socio – laborales que los sujetos desarrollan a lo largo de sus trayectorias y que tienen como protagonista la elección del ingreso a la educación superior. Finalmente, ofrecemos herramientas conceptuales y criterios analíticos que se ponen en juego al momento de abordar una propuesta de ingreso en las instituciones de educación superior

### **Palavras-chave:**

Trayectorias, Ingreso, Estrategias Socio-Laborales, Formación, Educación Superior.

## **1. Ingreso y educación superior: discusiones**

Las discusiones sobre políticas de Ingreso a la Educación Superior giran en torno a la oposición entre *acceso democrático* o *directo*, y *acceso selectivo* o *restrictivo*. Quienes defienden el acceso democrático esgrimen que se trata de una política de justicia e igualdad social, abogan por la democratización del acceso al nivel superior, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. En contraposición, aquellos/as que sostienen la importancia de la selectividad, argumentan la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos/as pocos/as (Duarte, 2005).

Particularmente, gran parte de las instituciones de educación superior no universitaria no sólo carecen de restricciones de admisión sino que favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos (becas, etc.). Las restricciones prácticamente nulas de las instituciones no universitarias se explica no sólo por el bajo costo de los aranceles (en los sistemas no gratuitos), sino en la oferta curricular que le permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela, y en la importante dispersión geográfica de la oferta, que no hace necesario el traslado para cursar estudios (Kisilevsky, 2002)

No obstante, la relación directa entre acceso irrestricto e igualdad de oportunidades es cuestionada por algunos sectores que argumentan desde los altísimos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras.

En este sentido, es cierto que hoy más jóvenes ingresan a la educación superior; es cierto también que inician jóvenes que antes no accedían al nivel de educación superior y que provienen de hogares donde ellos/as representan la primera generación familiar que accede a la Educación Superior. Pero también es cierto que la cantidad de egresados es significativamente menor que quienes permanecen en el nivel.

<b>Educación Terciaria</b>	<b>Quienes estudian</b>	<b>Quienes Egresan</b>
----------------------------	-------------------------	------------------------

<b>Año 2000</b>		
% de egresados varones	32,8	2,5
% de egresadas mujeres	--	6,6
% egresados ambos sexos	--	4,7
Promedio de Edad	22,3	42,5
% de jefes y cónyuges	13,3	82,2

**Fuente:** elaboración propia en base a datos de SITEAL.

El ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo (Chiroleu, 1998), pues la igualdad de oportunidad otorgada a todos/as los/as candidatos/as para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios superiores, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares. Es posible distinguir entre un *acceso formal* a la institución, y un *acceso real* al conocimiento, sólo posible a partir de condiciones mínimas de la calidad de la educación que permitan desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje.

Sigal (1993) ha empleado los conceptos de *selección explícita* y *selección implícita* para analizar estas diferencias. La primera es puesta de manifiesto en el momento de la admisión, y la segunda, diluida a lo largo de la formación con mayor concentración en los primeros años. Si al nivel educativo superior ingresan alumnos/as que no poseen las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, pues el acceso resulta sólo ilusorio:

*[...] nadie puede suponer razonablemente que ingreso irrestricto signifique que todos pueden seguir estudiando lo que quieran y como quieran. Ya tenemos experiencia en la aplicación de políticas de este tipo y todos sabemos que traen aparejado un congestionamiento brutal en el primer año, con un deterioro completo de las condiciones básicas del proceso de aprendizaje y, finalmente, una selección por el fracaso que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto (Tedesco en Duarte, 2005)*

Sucede que quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los y las jóvenes “destinatarios/as” originariamente de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios

superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que estos/as jóvenes, una vez egresados/as de su escuela secundaria, puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria en el nivel superior sin dificultad.

Por su parte, los *otros* (Bracchi, 2004), es decir, aquellos que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el *capital cultural* “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su trayectoria socio - educativa una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el nivel superior. En este sentido, el ingreso irrestricto –pretendida como política igualitaria- posterga la selección.

## **2. El sujeto de la formación: ingreso y trayectorias**

Siguiendo los lineamientos del Proyecto de Mejora Institucional 2010 – 2011<sup>13</sup>, cuando se habla de “formación”, se hace referencia a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios, en un tiempo y espacio determinados, para llevar a cabo una determinada práctica profesional.

Planteada en estos términos, la formación supone pensarla como un recorrido, como trayectoria personal y grupal, que se despliega en un determinado contexto, con distintos recorridos no necesariamente lineales.

El trayecto formativo de los estudiantes de educación superior comienza con su ingreso en una institución; sin embargo, las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias, que no presentan ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sino más bien encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden (Nicastro y Greco, 2009). Ello conduce a la construcción de diversos tipos de trayectorias, que difieren de las lineales. Las llamadas, por ejemplo, trayectorias ascenso-descenso-ascenso, trayectorias interrumpidas (uniregresionales y multiregresionales) y trayectorias oscilatorias (Velázquez Reyes, 2007).

En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural.

En este sentido, la formación en tanto trayectoria, centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. El punto

---

<sup>13</sup> Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado 2010-2011. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, y Dirección de Educación Superior.

nodal aquí es que el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel de escolaridad, entendidos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica (Terigi, 2010).

Si fuera por las trayectorias teóricas, es decir, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. No obstante, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema... siguiendo otro cauce.

Estas trayectorias anteriores y/o paralelas, reales o no encauzadas, muchas veces ocasionan que en este proceso de incorporación a una institución de nivel terciario el estudiante deba enfrentarse con múltiples inconvenientes de todo orden lo que los lleva, muchas veces, a abandonar los estudios. O a una dislocación entre el perfil del ingresante y el perfil del egresado que se pretende lograr.

### **2.1. Las trayectorias de los ingresantes: configuraciones en el nivel terciario en general**

Estas trayectorias no encauzadas alteran el orden lineal de la vida caracterizado por el estudio, la formación laboral, la inserción en el trabajo, el matrimonio y la tenencia de hijos (Machado Alfonso, 2006). Más bien, las trayectorias reales se configuran a partir de un conjunto de variables estructurales. Entre quienes adhieren a esta idea, Bendit (2008) indica que independientemente de la cultura que les ha tocado vivir, el rumbo que tomen, depende todavía sustancialmente del capital económico, social y cultural del que dispongan, del apoyo que les sea proporcionado a sus familias y de las oportunidades o restricciones vinculadas al género y a la procedencia social. Se trata de un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico (Casal y otros, 2006).

Al respecto, Kisilevsky (2002) aporta determinados datos a partir de ciertas variables estructurales, como son: espacio territorial, escuela secundaria de origen, condición laboral, forma de financiamiento de los estudios, nivel de escolaridad de los padres.

El autor indica que la exigencia de desplazamiento geográfico para realizar estudios terciarios contiene un dispositivo de selección, que facilita u obstaculiza la distribución de estudiantes hacia el circuito universitario o al de los institutos terciarios.

El cambio de ciudad en el pasaje entre el nivel medio y el superior constituye un rasgo distintivo en cada subgrupo. Apenas el 10% de los alumnos de institutos estudia en un lugar diferente de aquél en donde finalizó la escuela secundaria. Esto se explica, en parte, por la distribución de la oferta de este tipo de educación en 1700 instituciones, a diferencia de la universitaria, que abarca sólo 90 instituciones en todo el país. También daría cuenta de la existencia de mecanismos de selección previos que –condicionado por el nivel socioeconómico–, reducirían las posibilidades de traslado para estudiar.

Respecto de la escuela secundaria de origen, se constata la existencia de circuitos privados y públicos en el nivel superior. Una gran proporción de los que egresaron de un tipo de escuela secundaria optan por un instituto o universidad que pertenece a ese mismo tipo de gestión o circuito. Así, el 73% de los que asisten a terciarios públicos provienen de secundarias públicas. En cuanto a los que asisten a terciarios privados, se observa que provienen en el 57% de los casos de escuelas medias públicas.

Escuela secundaria	Tipo de terciario		
	Público	Privado	Total
<b>Pública</b>	73,3	57,5	68,4
<b>Privada</b>	26,4	42,5	30,9
<b>N/C</b>	0.3	0.0	1.7

**Fuente:** Elaboración Kisilevsky (2002) en base a EPH-Módulo Educación 1998.

Por su parte, el análisis de la **condición de actividad** indica que los estudiantes universitarios trabajan en una proporción menor que los de nivel superior no universitario, y al mismo tiempo los del segundo grupo buscan trabajo en un porcentaje más elevado. El autor asevera que, si dispusiéramos de este indicador (con significatividad estadística) por aglomerado, seguramente podría verse que estos valores se relacionan con las tasas de ocupación y de desocupación provinciales. Esta información se correlaciona con la forma de financiar los estudios, dado que la proporción de los que no trabajan (desocupados o inactivos) presenta valores similares a quienes sostienen sus estudios con aporte familiar.

El **nivel de instrucción de los padres** también es más alto en los estudiantes universitarios: el 27,4% tiene padres que transitaron por las aulas de nivel superior, a diferencia del otro grupo, cuyos valores no llegan al 10%.

<b>Condición de actividad</b>	<b>Porcentaje</b>
Ocupado	56,8
Desocupado	12,9
Inactivo	30,3
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>Forma de financiar los estudios</b>	<b>Porcentaje</b>
Con aporte familiar	64,2
Con trabajo personal	22,6
Con trabajo familiar y aporte personal	9,6
Con aporte familiar y beca de estudio	1,6
Con beca de estudios	0,4
N/C	0,7
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>Nivel educativo de la madre</b>	<b>Porcentaje</b>
N/C	6,1
Primaria Incompleta	1,1
Primaria Completa y Secundaria Incompleta	46,1
Secundaria Completa	33,4
Superior	6,1
Universitaria	7,1
<b>Total</b>	<b>100</b>
<b>Nivel educativo del padre</b>	<b>Porcentaje</b>
N/C	22,6

Primaria Incompleta	0,2
Primaria Completa y Secundaria Incompleta	33,3
Secundaria Completa	32,7
Superior	2,5
Universitaria	8,6
<b>Total</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración Kisilevsky (2002) en base a EPH-Módulo Educación 1998.

En **síntesis**, y poniendo en juego las diferentes dimensiones estructurales que condicionarían las trayectorias de los ingresantes a la educación superior, Kisilevsky (2002) indica que la escuela secundaria de procedencia así como el traslado de ciudad para estudiar son dos indicadores que ponen de manifiesto la existencia de circuitos por los que transitan los estudiantes, como así también los datos socioeconómicos tienen un peso considerable. Estas conclusiones, como hemos visto, se basan en datos recolectados hacia fines de la década del 90. Tendiendo en cuenta el tema que convoca a esta comunicación, retomaremos datos concernientes a los estudiantes de la formación docente en particular, por esa misma época. Es así que en 1999, el total de alumnos que cursaba estudios en el nivel superior no universitario era de 440.164 para todo el país. De éstos, **250.413 (57%) cursaban carreras de formación docente**, 171.258 (38,9%) de formación técnico profesional y ambas, 18.493, (4,2%) (Cámpoli, 2004).

## **2.2. Las trayectorias de los ingresantes: configuraciones en la formación docente**

Al analizar la distribución de los alumnos que estudian carreras de formación docente en el país, es posible observar que los estudios docentes predominan ampliamente en aquellas zonas con escasa diversificación y/o desarrollo económico, como puede ser la región del noroeste argentino, que abarca las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Esto mismo se comprueba en el otro extremo del mapa económico, en donde la región metropolitana, que abarca la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, es la única en donde los estudios técnicos superan a los de formación docente:

<b>Regiones</b>	<b>Ambos tipos de</b>	<b>Exclusivamente</b>	<b>Exclusivamente</b>
-----------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------



	<b>formación</b>	<b>docente</b>	<b>técnico - profesional</b>
Metropolitana	5.8	43.4	50.7
Bonaerense	2.6	68.2	29.2
Centro Este	2.6	68.2	29.2
Centro Oeste	8.6	46.8	44.7
Nordeste	4.9	67.9	27.2
Noroeste	3.2	64.7	32.1
Sur	1.9	67.5	30.5
<b>Total</b>	<b>4.8</b>	<b>54.7</b>	<b>40.6</b>

**Fuente:** Cámpoli, 2004.

Con respecto al perfil sociodemográfico de los estudiantes, los datos recolectados sobre un total de 125.545 son:

<b>Sexo</b>	<b>Porcentaje</b>
Varón	18,9
Mujer	81,1
<b>Edad</b>	<b>Porcentaje</b>
17 a 24	66,0
25 a 29	19,2
30 y más	14,8
<b>Estado Civil</b>	<b>Porcentaje</b>
Soltero	75,4
Unido	4,4
Casado	18,8
Separado	1,2
Viudo	0

<b>Posición en el hogar</b>	<b>Porcentaje</b>
Jefe	10,4
Cónyuge	14,3
Hijo/a	64,6
Otros	10,7
<b>Nivel educativo del padre</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria Incompleta	0,1
Primaria Completa y Sec. Inc.	31,1
Secundaria Completa	41,3
Superior comp. e incompleto	1,9
Universitaria completa e incompleta	8,1
No corresponde	17,6
<b>Nivel educativo de la madre</b>	<b>Porcentaje</b>
Primaria Incompleta	1,8
Primaria Completa y Sec. Inc.	42,4
Secundaria Completa	39,6
Superior Completo e Incompleto	7,7
Universitaria completa e incompleta	4,5
No corresponde	3,9

**Fuente:** Cámpoli, 2004.

Conjugando todos los datos aportados, en las zonas del país que son menos favorables económicamente, o que se encuentran de alguna manera rezagadas respecto de otras, habría más estudiantes de formación docente, y menos de formación técnica. Esto obedece, según Cámpoli (2004), a varios motivos: por un lado, es evidente que elegir carreras de nivel superior que impliquen desplazamientos geográficos, está condicionado por las posibilidades económicas. Por ello la oferta docente, de amplia cobertura en todo el país, es elegida por los estudiantes que tienen menos posibilidades de desplazamiento.

Así, los condicionamientos socioeconómicos que reducen las posibilidades de traslado para estudiar, es uno de los factores principales que hacen que los estudiantes de profesorado estudien mayoritariamente en su lugar de origen.

Entonces, en términos generales, los estudios docentes son una opción para los estudiantes con menores recursos, ya que son de corta duración, se trata de carreras menos costosas, permiten rápidas salidas al mercado laboral y ofrecen la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente.

Al mismo tiempo y en esas mismas zonas, la oferta de formación técnica, es limitada porque también, lo sería la posibilidad de encontrar un empleo relacionado con áreas de la producción, comercialización o servicios.

Respecto de la elección de continuar la formación docente, Veleda (2002) agrega que los estudiantes de profesorado, si bien manifiestan entre los motivos de elección de una carrera docente la "vocación", "el deseo de enseñar" y "el rol social", la combinación de otros factores como la "motivación por estudiar una carrera corta", la "gratuidad" y la "salida laboral" superan las categorías anteriores. Según la autora, ello es clara muestra de las implicancias socio-económicas que toman parte al momento de optar por estudios docentes y, que definen que sean los jóvenes de sectores sociales más bajos quienes prefieran este tipo de carreras, fundamentalmente por la gran expectativa puesta en una carrera corta que ofrezca una salida laboral rápida y segura.

Por su parte, el abandono de los estudios se debería a:

*Si analizamos las causas en la deserción de los estudiantes de formación docente de institutos superiores, las investigaciones señalan que alrededor del 20% abandona en el primer cuatrimestre. Las principales causas de deserción son la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas (Cámpoli, 2004: 55).*

Así planteadas, tanto las elecciones de continuar los estudios en institutos de formación docente como las decisiones de abandono, responden a criterios contextuales y socio demográficos.

No obstante, si bien los datos nos orientan a concluir, como ya lo han hecho los autores anteriormente citados, que las condiciones de ingreso y las posibilidades de permanencia en la carrera estarían determinadas por factores socio-demográficos, a nuestro juicio, dichos determinantes pueden ser revisados en términos analíticos y puestos en tensión en términos conceptuales. Esto es, revisar el poder explicativo de los datos, para que nos permitan conocer

(no predecir) quiénes son los sujetos de la formación docente, sus perfiles e historias. Por otro lado, puestos en tensión a partir de un concepto clave al momento de hablar de trayectorias, proveniente del campo de la sociología de la educación, y es el de hábitos, que nos indica la relación entre estructura y sujeto:

*El habitus no es el destino que alguna gente lee en él. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico (Bourdieu y Waqquant, 2005: 195)*

En este sentido, la relación entre esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas que opera a lo largo de todo el mundo social puede arrojar una variedad de resultados que van desde la perfecta adecuación mutua (cuando la gente desea aquello a lo que está objetivamente destinada) hasta la dislocación radical. En otras palabras, no se trata de reducir el análisis de condiciones socio-demográficas a una relación directa y mecánica entre la ocupación del padre y del hijo, por ejemplo.

### 3. Una lectura al caso del ingreso a Ciencias de la Educación

En los años 2008 y 2009 ingresaron a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata 143 estudiantes, de los cuales 114 fueron encuestados acerca de sus trayectorias educativas, su situación laboral, y sus motivos al ingresar a la carrera (CICE, 2009):

Trabaja	Nivel de Escolaridad														Total
	Padre							Madre							
	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	
SI	100	66.6	58.8	40.9	37.93	66.6	34.61	100	70	53.84	33.3	44	50	46.6	41.10
NO	0	33.3	41.1	50.09	62.06	33.3	62.38	0	30	46.15	66.6	56	50	53.3	52.89
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**Fuente:** elaboración propia en base a datos del CICE.

En cuanto a la relación entre el nivel de escolaridad de los padres y la condición laboral del ingresante, es posible reconocer que en su mayoría los estudiantes que trabajan tienen padres con niveles bajos de escolarización (primario incompleto y primario completo). El 66.6% de estudiantes que trabajan tienen padres con primario incompleto, contra el 33.3% de estudiantes que no trabajan y cuyos padres que presentan primario incompleto como máximo nivel de escolarización formal. En cambio, los estudiantes que tienen padres con terciario/universitario completo, el 34.61% trabajan, mientras el 62.38% cuyos padres poseen el mismo nivel de escolarización, no trabajan. La misma tendencia se presenta al tomar como variable la escolaridad de la madre. De esta manera, es posible reconocer que a mayor nivel de escolaridad del padre y madre, menor cantidad de ingresantes que trabajan.

A efectos de profundizar en el análisis acerca de la relación entre nivel escolar familiar y la situación laboral del estudiante, a continuación se exponen datos acerca del tipo de actividad que realizan los jóvenes que trabajan, con el objeto de conocer si existe una determinada relación entre el tipo de actividad laboral del estudiante y el nivel educativo de sus padres.

Trabajo	Nivel escolaridad														Total
	Padre							Madre							
	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	
Docencia	100	28.57	45.45	11.1	50	28.57	0	100	42.85	35.71	12.5	30	16.6	30.76	30.70
Administración	0	14.28	18.18	11.1	8.3	14.28	25	0	14.28	14.28	25	20	16.6	15.38	15.78
Ventas comercio	0	14.28	18.18	22.2	0	14.28	12.5	0	14.28	28.57	0	20	16.6	7.69	14.03
Moza	0	0	18.18	22.2	8.3	0	25	0	14.28	7.14	12.5	10	16.6	23.07	13.15
Otros	0	42.85	0	33.3	33.3	42.85	37.5	0	14.28	14.28	50	20	33.3	23.07	26.31
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**Fuente:** elaboración propia en base a datos del CICE.

La mayoría de los estudiantes que trabajan ejercen la docencia (30.70%), estudiantes que ya han transitado por el nivel terciario anteriormente, y eligieron continuar su formación ingresando a la carrera de Ciencias de la Educación, mientras continúan trabajando de aquello que estudiaron anteriormente. En menor medida, los ingresantes que trabajan, lo hacen en tareas administrativas, en ventas en comercio, y en bares y restaurantes como mozos. Con lo cual, la

mayoría de los ingresantes que trabajan, realizan actividades laborales relacionadas con las Ciencias de la Educación.

Al mirar la relación entre educación y trabajo a partir del tipo de actividad laboral que realizan los jóvenes, los estudios que emprenden (en este caso, la carrera de Ciencias de la Educación) y el nivel de escolaridad de los padres, es posible observar que no existe una clara tendencia entre el nivel educativo de los padres y el lugar de trabajo de aquellos estudiantes que trabajan.

Los estudiantes cuyos padres tienen bajos niveles de escolaridad (primario incompleto y completo) trabajan en su mayoría en docencia. Por el contrario, los estudiantes cuyos padres tienen altos niveles de escolaridad (terciario incompleto y terciario completo) trabajan en tareas no relacionadas a las Ciencias de la Educación, como lo son el trabajo de mozo en restaurantes y bares. De esta manera, tendencialmente es posible sostener que los estudiantes cuyos padres presentan bajos niveles de escolarización trabajan en docencia, o sea, ya han pasado por una carrera de nivel terciario, y mientras trabajan de ello continúan su formación ingresando a la carrera de Ciencias de la Educación. Por otra parte, los estudiantes que trabajan cuyos padres tienen altos niveles de escolaridad, lo hacen en ámbitos no relacionados con la educación.

No obstante, si bien existe dicha tendencia según se observa en los datos, no podemos dejar de reconocer que existe una importante cantidad de estudiantes que trabajan en tareas no relacionadas con la educación, como son las ventas en comercios y tareas de moza cuyos padres presentan medios y bajos niveles de escolarización. Y por otro lado, también encontramos una importante cantidad de estudiantes que trabajan en tareas relacionadas con la educación, cuyos padres presentan altos niveles de escolarización. Así, estamos ante un grupo heterogéneo de estudiantes que trabajan y estudian, sea de algo relacionado con la carrera que están cursando o no, y cuyos padres presentan diversos niveles de escolarización. Esto da cuenta que no hay una relación clara entre el nivel escolar de los padres y la situación laboral de los hijos y con las elecciones educativas.

#### **4. El ingreso a la formación superior como estrategia.**

Avanzar por sobre la visión estructuralista, particularmente en los procesos de interrogación y de análisis, nos permitiría comprender el ingreso a la carrera de formación docente en tanto elección que responde a determinadas estrategias y en el marco de trayectorias reales. Esto es, reconocer la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo.

Se trata de lógicas o estrategias que tienen una doble naturaleza: por un lado, es un trabajo de los sujetos que construyen una coherencia y sentido de sus prácticas, en un conjunto social que no los posee a priori. Por otro lado, es un trabajo en torno de condiciones y dinámicas que corresponden a elementos del sistema y se han impuesto a los actores. En este sentido, las imposiciones que inciden sobre cada elección que los sujetos realizan a lo largo de su trayectoria responden a complejas combinaciones que, fruto de determinadas estrategias, permiten conciliar, equilibrar y, a veces, anular dichas imposiciones (Bourdieu, 2004).

En síntesis, las prácticas, acciones y estrategias sociales que los actores desarrollan a lo largo de sus trayectorias, están condicionadas pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen (Dubet, 1994, Gutierrez, 2001).

Desde esta mirada, a continuación describiremos algunas estrategias que tienen como protagonista la elección del ingreso a la educación superior no universitaria:

1) *Estudiar para trabajar*: por su corta duración, las carreras posibilitan una pronta inserción laboral. En el caso de las carreras de formación docente, no necesariamente necesitan el título para ejercer. Con determinado porcentaje de materias pueden tomar cargos.

2) *Como puerta de acceso a los estudios superiores*: constituyen la posibilidad de continuar estudios superiores para generaciones que acceden por primera vez a este nivel en escenarios donde la universidad continúa siendo un privilegio.

3) *Educación y trabajo*: facilitan, gracias a una menor carga horaria, trabajar mientras se estudia.

4) *Ascender para no retroceder*: una vez finalizado el nivel secundario, al percibir las dificultades para ingresar en el mercado laboral con el diploma obtenido, deciden continuar estudiando para, al menos, mantener el status socioeconómico alcanzado por sus padres.

## **5. Pistas para pensar el ingreso a la formación docente**

La formación en tanto trayectoria, y el ingreso como primer momento del recorrido, concentra su mirada en el sujeto de la formación y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento y estímulo que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a nuestros institutos. Implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real.

En función de ello, lo expuesto a lo largo de esta comunicación tuvo como objetivo contribuir a repensar las herramientas conceptuales y criterios analíticos que, como institución, ponemos en juego al momento de abordar una propuesta de ingreso. En otras palabras, aquello que no deberíamos dejar de mirar cuando pensamos el ingreso a la formación docente en, al menos, tres planos: institucional, a nivel del sujeto y el contexto:

	<b>Pistas</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Institucional</b>	El saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas, que distan de las reales.	¿Cuáles son nuestros supuestos pedagógicos didácticos? ¿Cuál es nuestra concepción de institución y sujeto social?
<b>Contexto</b>	Si bien la puerta de entrada a los estudios de nivel superior no presenta restricciones, existen mecanismos de selección o exclusión que resultan de las trayectorias socio históricas de los sujetos.	¿Quién es el ingresante? ¿Por qué y cómo decide ingresar a la formación docente?
<b>Actor</b>	Las prácticas, acciones y estrategias sociales que los actores desarrollan a lo largo de su trayectoria están condicionadas, pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen.	¿Qué entendemos por trayectorias de los ingresantes? ¿Qué condicionantes conocemos? ¿Qué posibilidades de acción ofrecemos?



## Referencias bibliográficas

- Bendit, René (2006) Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, Pierre (2004) El baile de los solteros. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Waquant, Louis (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bracchi, Claudia (2004) Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos': un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Buenos Aires: FLACSO.
- Cámpoli, Oscar (2004) La Formación Docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC, UNESCO.
- Casal Joaquim y otros (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a las sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". En Revista Papers de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, N° 79.
- Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE, Bs. As.
- Chiroleu, Adriana (1998) Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. Revista Pensamiento Universitario. Año 6. Núm. 7.
- Cice, Comisión de Ingreso a Ciencias de la Educación (2009). Informe Bianual de la Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación 2007 -2009. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.
- Duarte, Betina (2005) El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Dubet, Francois (1994) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. Revue française de sociologie, Vol. 35, No. 4, pp. 511-532.
- Gutierrez, Alicia Beatriz (2001) Una mirada sociológica de la problematización de la cuestión: condiciones sociales, familia y vivienda. Buenos Aires.
- Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Machado Alfonso, Gerardo; Gómez Suárez, Luis y Espina, Rodrigo (2006) La juventud y los retos de la actualidad en IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI", Cuba.

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Sigal, Victor (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? En Revista Desarrollo Económico, vol. 33 n° 130, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, La Pampa.

Velázquez Reyes, Luz María (2007) Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar. Año/Vol. 8, núm. 015, México.

### 6.2.3.

#### **Título:**

**A educação literária dos professores**

#### **Autor/a (es/as):**

Martins, Marta [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Porto/Portugal)]

#### **Resumo:**

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e aprendizagem da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores? Nesta comunicação divulgamos um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização para o texto literário, na família e na escola. Os resultados que aqui se apresentam dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um corpus comum à maioria destes candidatos a professores, bem como as formas de que se revestiu a recepção. Na análise dos dados apresentados, sublinhar-se-ão aspectos como os tipos de leitura, os suportes utilizados, a constituição do corpus literário e os produtos culturais directa ou indirectamente relacionados com este corpus. Propor-se-ão metodologias, estratégias e recursos a implementar na formação de professores, que visam uma Educação Literária fundamental destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua formação.

#### **Palavras-chave:**

Leitura, Literatura, Educação, Formação de professores.

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e aprendizagem da literatura com o déficit de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores?

Nesta comunicação divulgamos parte de um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização à leitura, e dentro desta, à leitura literária, na família e na escola. Os resultados que aqui se apresentam dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um *corpus* comum à maioria destes candidatos a professores.

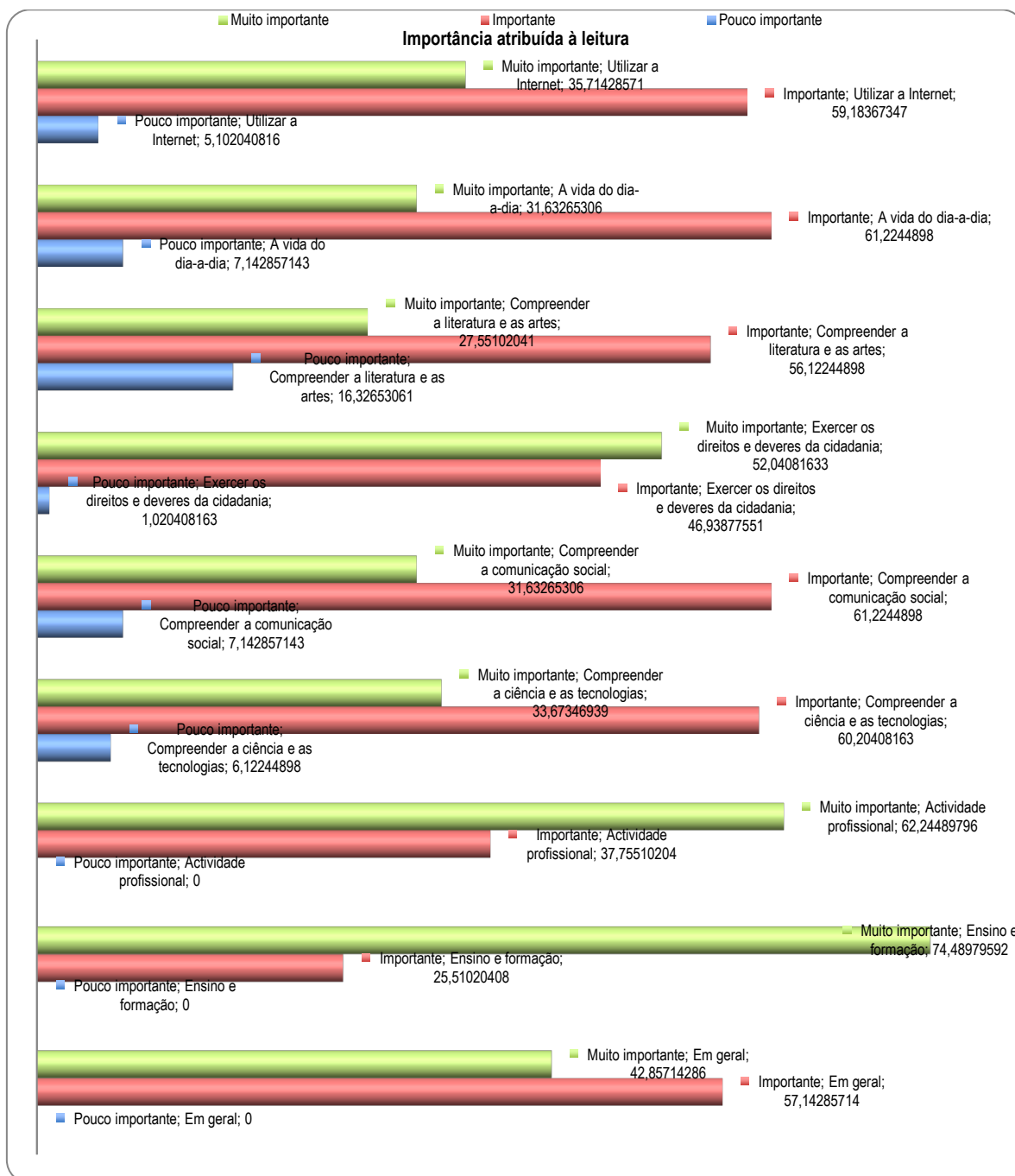
É evidente que esta memória textual de que os estudantes já são portadores quando iniciam o Curso de Licenciatura em Educação Básica (formação inicial conducente a especializações na área da Formação de Professores de Educação Básica), depende, essencialmente, do tipo de experiências linguísticas e de situações comunicativas a que os estudantes estiveram sujeitos durante o seu percurso de vida, escolar e familiar, bem como dos contextos de comunicação em que estão inseridos, das tipologias discursivas e dos canais e suportes veiculadores de discurso com que contactam. Deste modo, a competência textual dos estudantes, sobre a qual se inscreve a educação literária, é bastante diversa, e é a partir do seu diagnóstico que os professores do ensino superior que trabalham na formação de professores poderão propor metodologias de ensino que, obviamente, terão resultados diferentes em função da heterogeneidade inicial.

Será necessário, pois, que, aquando do início da formação no 1º semestre do 1º ano, se proceda a inquéritos para identificar a competência textual destes estudantes para, a partir deste diagnóstico, se definirem metodologias, estratégias e conteúdos necessários à sua formação.

Assim, no início desta Licenciatura, em 2007-08, foi feito um inquérito aos 117 estudantes da Licenciatura em Educação Básica que permitisse propor, desde logo, estratégias de intervenção para minorar as consequências de baixos índices de leitura e de uma memória canónica da literatura tradicional e contemporânea que se vinha constatando, por experiências formativas anteriores, ser cada vez mais depauperada.

Começou-se por questionar os estudantes sobre a importância que atribuíam à leitura e embora a totalidade dos inquiridos referisse que considerava a leitura importante (42,9% consideravam muito importante e 57,1% importante), de facto, quando inquiridos sobre a leitura literária, já apenas 27,6% consideravam muito importante, 56,1% consideravam importante e 16,3% consideravam até pouco importante.

**Gráfico 1- Importância atribuída à leitura**



**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

A importância da leitura para a vida quotidiana, ou seja, a leitura funcional, é considerada como importante para 61,2% dos inquiridos, mas 7,1% parecem passar bem sem atividades de leitura, uma vez que a consideram *pouco importante*. Serão, eventualmente, estes os mesmos que consideram *pouco importante* a leitura para *compreender a comunicação social*, contra 61,2%

que consideram *importante*. Curiosamente, para o *ensino e formação*, embora não haja respostas que assinalem a pouca importância, as respostas dividem-se entre *muito importante* e *pouco importante*, registando a avaliação de *importante* entre 25,5% dos inquiridos. Quanto à importância da leitura para *compreender a literatura e as artes*, 16,3% consideram ser *pouco importante*, o que só se poderá parcialmente compreender se considerarmos que a arte também incide sobre discursos não verbais e os inquiridos não se situam numa perspetiva semiótica, considerando a leitura de natureza apenas verbal. Mesmo assim, o desinteresse provável pela dimensão estética da palavra levou-os a considerar como *pouco importante* a leitura para *compreender a literatura e as artes*.

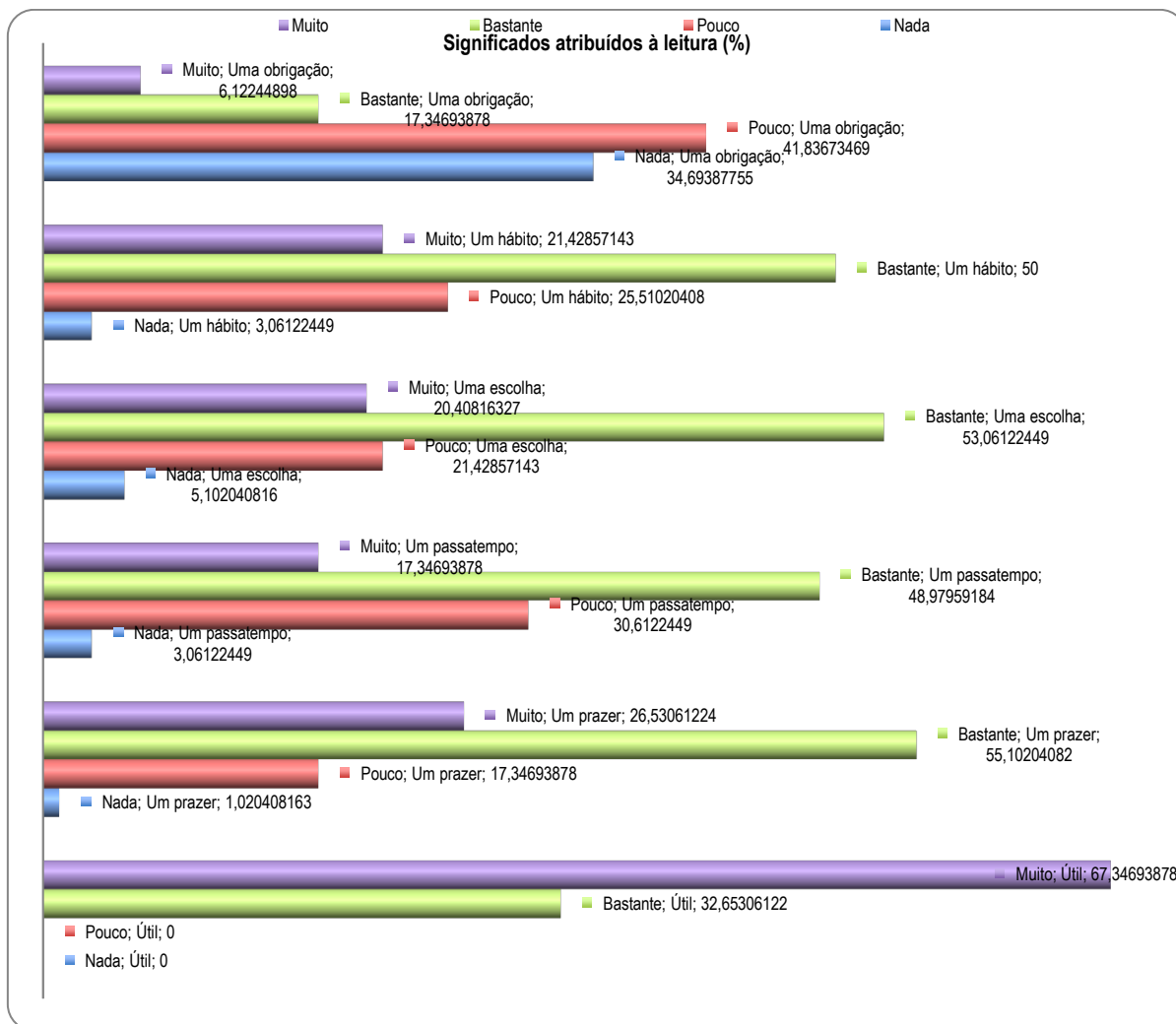
Quanto aos significados que os estudantes atribuíam à leitura, ou seja, as representações sobre a leitura que as suas práticas de leitura, bem como os contextos em que se desenvolveram e as interações que os mediadores, na família e na escola, ajudaram a construir, no que diz respeito ao prazer retirado da leitura, 17,3% afirmam que tiram pouco prazer da leitura e 30,6% consideram que os tempos livres são pouco ocupados com a leitura, enquanto 3,1% afirma que a leitura nunca é um passatempo.

Paralelamente, 23,4% dos inquiridos, 6,1% (*muito*) e 17,3% (*bastante*), consideram a leitura como uma obrigação, não sendo sujeita a *escolha* por 26,6% dos inquiridos. Quanto à *utilidade*, embora esse significado seja unanimemente reconhecido, é-o em percentagens diferentes: 67,3% como *muito* e 32,7% como *bastante*.

Em entrevistas realizadas a estes estudantes sobre as representações que têm da leitura nos seus contextos vivenciais, os diversos testemunhos remetiam para práticas de leitura fundadas essencialmente na escola, uma vez que, em família, não havia hábitos leitores. As habilitações académicas de 36,3% dos pais situam-se no 4º ano do ensino básico, 8,8% no 6º ano, 23,1% no 9º ano, havendo 4,4% que não sabem nem ler nem escrever. Só 11% acederam ao ensino superior tendo 7,7% a licenciatura e 1,1% o doutoramento. As habilitações académicas de 32,7% das mães situam-se no 4º ano do ensino básico, 16,3% no 6º ano, 25,5% no 9º ano, havendo 1% que não sabe nem ler nem escrever. Só 11,2% acederam ao ensino superior, tendo 5,1% a licenciatura e 1,1% o mestrado. As estudantes já casadas são-no com rapazes que têm uma habilitação académica situada maioritariamente (67,3%) no 6º ano de escolaridade e só 9,6% são licenciados.

Não será de estranhar, por isso, que haja uma percentagem considerável de inquiridos que tem representações da leitura como uma obrigatoriedade que a escola impõe e que não obtenha prazer de uma atividade de leitura. De uma maneira geral, um quarto dos inquiridos, após doze anos de escolaridade ainda não é sensível à dimensão lúdica e estética da língua.

**Gráfico 2 - Significados atribuídos à leitura**

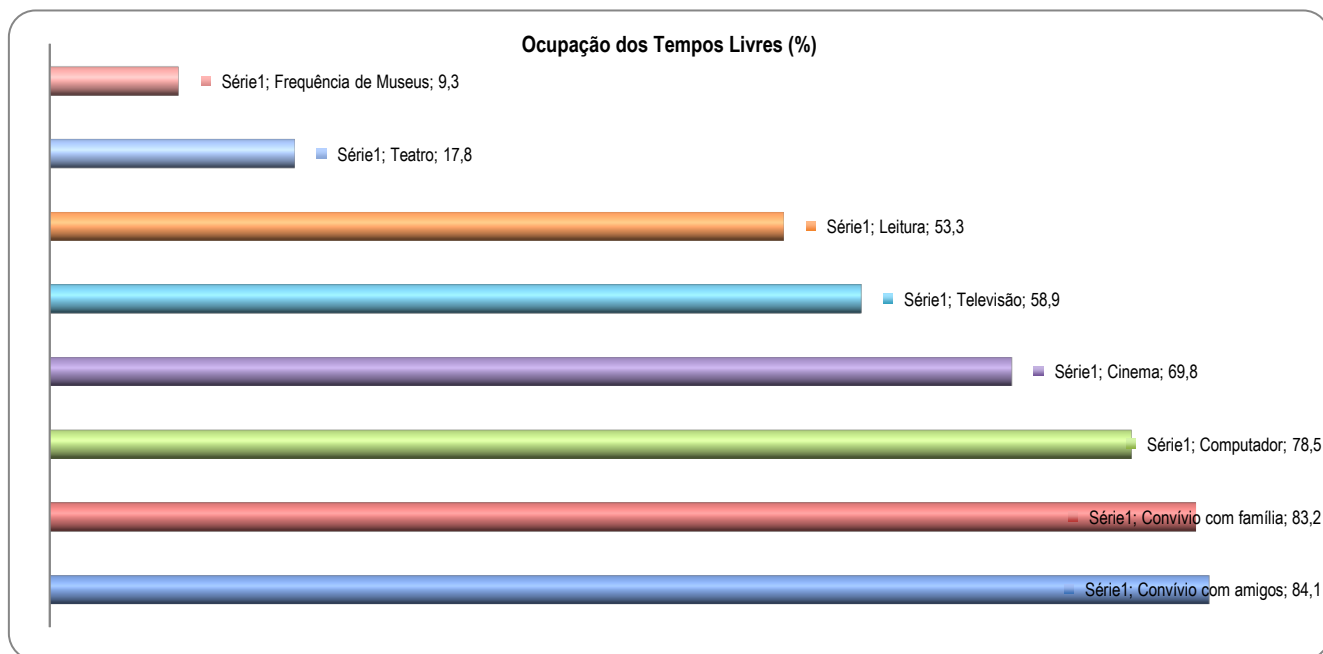


**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

Apenas sensivelmente metade dos estudantes referia que a leitura ocupava o seu tempo livre (53.3%), sendo este maioritariamente ocupado pelo convívio com a família (83,2%) e amigos (84,1%). A utilização do computador é referida por 78,5% dos inquiridos, o que não é de estranhar dado que a presença nas redes sociais é muito intensa. O número de horas de utilização da Internet por dia, segundo afirmações dos inquiridos, é de 3 horas (25,5%), 2 horas (23,5%), 4 horas (18,4%), 1 hora (16,3%), 5 horas (12,2%), 6 horas (2%) e 8 horas (2%). Assim, a maioria dos estudantes tem uma utilização diária do computador entre uma e quatro horas, podendo, nos casos em que se regista menos tempo, ser devido ao facto de ainda não

possuírem computador em casa, já que muitos deles só utilizam os computadores da instituição de formação, não possuindo também computador portát

**Gráfico 3- Ocupação dos Tempos livres**



**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que diz respeito à necessidade de acesso à construção ficcional do discurso, à entrada em mundos paralelos, parece que essa necessidade terá sido suprida através da televisão ou do cinema sobretudo, já que 58.9% dos estudantes referiram ver televisão nos tempos livres e 69,8% referiram ver cinema. No entanto, como não foram inquiridos, no caso da leitura na televisão, quanto aos programas que viam, não podemos afirmar se alguma percentagem deste tempo inclui o acesso a texto ficcional. No que diz respeito ao cinema, embora a percentagem fosse significativa, já a frequência era menor, uma vez que não ultrapassava uma vez semanal, em 34,3%. Muitos dos filmes vistos seriam, provavelmente, vistos em casa, através do vídeo ou do computador.

De sublinhar que, no caso do discurso cinematográfico, a menos que os filmes sejam falados em língua portuguesa, o visionamento cinematográfico em Portugal obriga à leitura de legendas, exigindo exige uma apreciável competência neste domínio. Por sua vez, a linguagem poética, de que muito do cinema em exibição se pode reclamar, configura uma opção estética que, não se circunscrevendo apenas ao discurso verbal, produz um discurso de natureza mista em que as linguagens visuais, dramáticas e musicais confluem no sentido de produzir um objecto artístico

potenciador de fruição estética. Deste modo, muitas das competências textuais que a leitura literária exige também podem ser exercitadas através deste tipo de discurso que também promove a dimensão estética e simbólica da língua.

Também no que diz respeito ao teatro, embora 17,8% dos estudantes afirmassem ocupar parte do seu tempo livre indo ao teatro, de facto essa era uma atividade com uma frequência pouco significativa, não ocorrendo, em 16,2%, mais do que uma vez por ano.

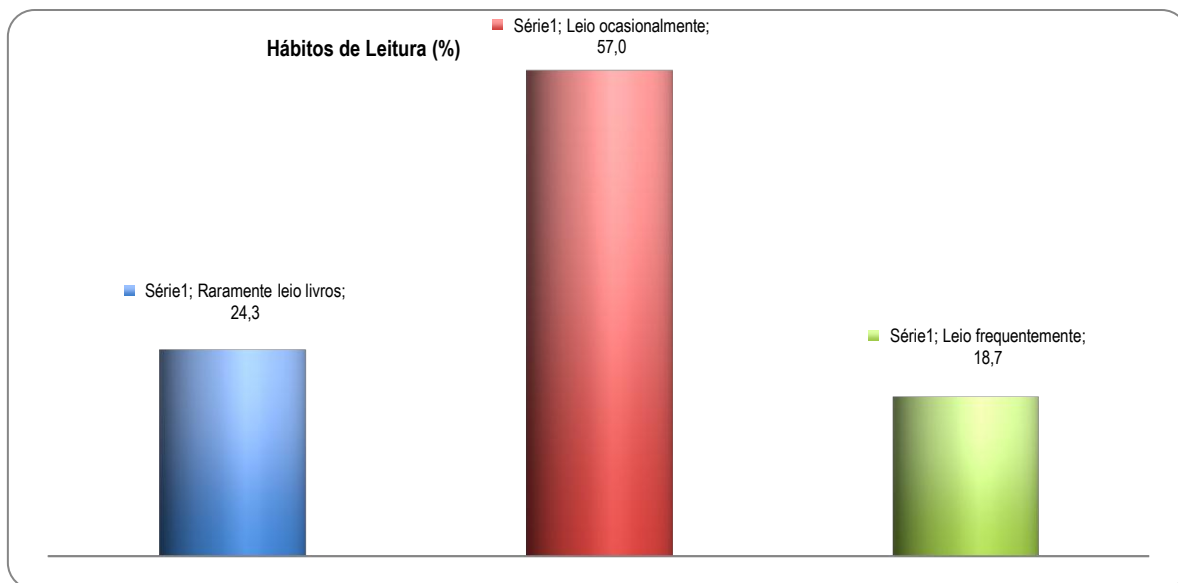
O convívio com a família (83,2%) e o convívio com os amigos (84,1%), como já foi assinalado, foram as atividades mais referidas como as que ocupavam prioritariamente o tempo livre dos estudantes, ocorrendo diariamente para todos os inquiridos. Assim, o interesse pelos acontecimentos ligados aos contextos escolares e profissionais, bem como a reflexão sobre as características e qualidade das interações pessoais e a reflexão sobre como os afetos se organizam na vida das pessoas, pareceram ocupar os muitos momentos de comunicação oral que resultam deste convívio. Isto explicaria, eventualmente, a necessidade de escolher temas de leitura muito relacionados com testemunhos de vida, casos dramáticos e conflitos passionais, como veremos posteriormente.

Quanto à ocupação dos tempos livres com a leitura, apenas 53,3% o referiram. Embora a leitura se encontre distribuída por várias tipologias textuais e por vários suportes, há que distinguir esta leitura de tempos livres da leitura, na generalidade, que inclui, todas as atividades da vida pessoal, académica e profissional dos estudantes, uma vez que, neste grupo, se incluem estudantes trabalhadores.

Assim, quando inquiridos sobre hábitos de leitura na generalidade e, dentro destes, sobre o hábito de leitura de livros, 24,3% destes estudantes do 1º ano do ensino superior afirmaram que raramente liam livros, a grande maioria (57%) que só o faziam ocasionalmente e apenas 18,7% afirmaram que o faziam frequentemente. Convirá recordar que os dados do estudo LP - 2007, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, referem que 43% dos inquiridos da amostra, constituída por sujeitos de ambos os sexos, com idades iguais ou superiores a 15 anos, afirmam nunca ler livros, o que ajudará a compreender que cheguem ao ensino superior 24,3% de estudantes que afirmam raramente ler livros. Porém, se pensarmos que muitos daqueles que respondem que o fazem ocasionalmente (57%), na prática o fazem também raramente, a percentagem será, sem dúvida, superior.

#### **Gráfico 4 – Hábitos de Leitura**





**Fonte:** ESEPF 1º LEB 2007/2008

Assim, foi necessário inquirir sobre as atividades de leitura mais frequentes, bem como sobre o seu grau de frequência, uma vez que a leitura pode incidir sobre numerosas tipologias textuais a que o leitor tem acesso em frequência e grandeza diferenciadas e que podem ser veiculadas também em suportes diferenciados.

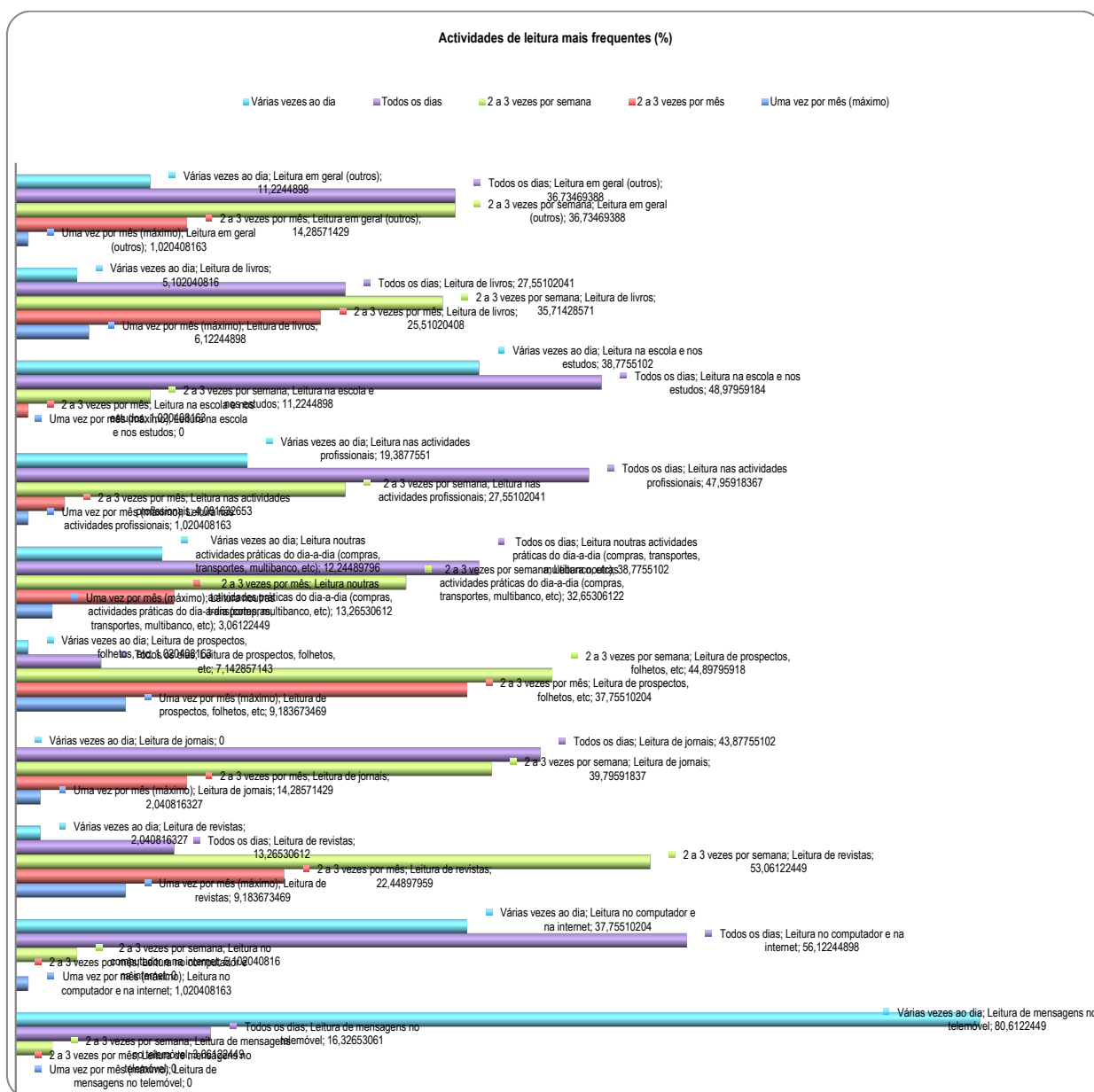
A leitura funcional corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano. Perguntámos, por isso, sobre a leitura de prospectos, folhetos e leituras relacionadas com compras, transportes, multibanco, etc., uma vez que dificilmente, nas sociedades contemporâneas, haverá quem se possa eximir totalmente a este tipo de leitura.

No que diz respeito à leitura informativa, esta deverá ter uma presença tão forte que dificilmente se poderá imaginar uma vida académica sem atividades de leitura. Paralelamente, na vida pessoal, a necessidade de se estar informado face aos acontecimentos políticos e sociais que a todos afetam, bem como a necessidade de interagir pessoal e socialmente com o que os rodeia, obriga a uma permanente troca de informação sustentada pela leitura e pela escrita em vários suportes comunicativos. Deste modo, inquirimos sobre a leitura na escola e nos estudos, a leitura nas atividades profissionais, a leitura de jornais e a leitura de revistas, a leitura no computador e na internet e até a leitura de mensagens no telemóvel.

No que diz respeito à leitura recreativa que vai da leitura fortemente expressiva à leitura literária, a situação já é bastante diferente, uma vez que nem sempre o lazer e a busca de fruição estética passam pela procura da Literatura, como já vimos através do interesse manifestado pelo cinema. Assim, ao inquirirmos sobre a leitura de jornais e revistas, pedimos também os títulos para que pudéssemos perceber se a leitura nestes suportes era de natureza essencialmente

informativa ou recreativa, bem como, através dos títulos de livros referenciados, perceber se era a dimensão estética e simbólica da língua que era convocada ou a necessidade de receção de informação com uma dimensão expressiva forte.

Gráfico 5 - Atividades de leitura mais frequentes



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que respeita à leitura funcional, parece ainda não haver consciência da sua imensa presença na vida quotidiana e da necessidade de ser exercida, uma vez que apenas 12, 2% dos inquiridos referem a sua prática diária e 38,8% referem apenas a sua prática mensal. Também em relação a

leitura de natureza publicitária, 37,8% refere que apenas a faz duas a três vezes por mês, quando a cidade está repleta desta informação e a televisão a divulga em profusão.

Quanto à leitura informativa, para além de 49% dos inquiridos declarar que só faz leitura na escola e nos estudos uma vez por mês, no máximo, o que é completamente surpreendente e poderá eventualmente estar relacionado com as práticas de estudo apenas para teste de conhecimentos, efetuadas por grande parte dos estudantes durante o ensino secundário e que, efetivamente, costumam ter uma periodicidade mensal.

Quanto à leitura de jornais, que 43,9% dos estudantes afirmam ler todos os dias, surgem 62 referências a *Jornal de Notícias*, 5 a *Público*, 13 a *O Jogo*, 7 a *Metro*, 6 a *Destak*, 4 a *24 Horas*, 3 a *A Bola*. Em conclusão, o interesse noticioso parece incidir sobretudo sobre o jornal que é mais lido na zona Norte e que existe para consulta pública em muitos cafés e, inclusive, no bar da escola que frequentam, bem como sobre os jornais gratuitos, tendo estes jornais bastantes notícias sobre “casos da vida real”. O interesse pelos jornais desportivos só surge aqui como relevante porque este grupo tem apenas três rapazes na sua composição, o que significa que também já há leitoras destes jornais, uma vez que surgem dezasseis referências.

No que diz respeito à leitura de revistas, que 53,1% dos entrevistados referem ler duas a três vezes por semana, iremos verificar através dos títulos mencionados, que se distribuem entre leitura informativa e leitura recreativa com uma forte propensão para esta última, uma vez que, quando explicitado, incide em títulos como: *Ragazza* (8), *Caras* (6), *Maria* (4), *Lux* (4), *SuperInteressante* (4), *Nova gente* (3), *Activa* (3), *Bravo* (3), entre outras com apenas uma referência. Também é referida a revista do *Jornal de Notícias*, a *Notícias Magazine* (5), o que não é de estranhar, uma vez que este foi o jornal mais referenciado como fazendo parte das leituras de jornais. São referidas ainda as revistas de televisão como a *TV mais* (4), *TV 7 dias* (3) e *Telenovelas* (3), para além da referência a *Visão* (7), *Sábado* (4), *Fócus* (1), provavelmente por serem compradas pela família. A relevância, no entanto, incide sobre as revistas mais dirigidas a um público feminino interessado na vida dos famosos e na reflexão sobre temas que incidem sobre vestuário, decoração e conselhos sobre vida afetiva, sexualidade e beleza, são dominantes. No que diz respeito aos rapazes, torna-se relevante a identificação da revista *Men's Health*, por um dos inquiridos, que corrobora os interesses manifestados pelas raparigas.

Quanto à leitura em formato digital, que 56,1% dos inquiridos referem praticar *todos os dias* e 37,8% referem praticar *várias vezes ao dia*, para além da leitura informativa para pesquisa académica, esta é exercida sobretudo em atividades de interação social, hoje sobretudo no *Facebook*. De referir, ainda, a imensa comunicação de leitura e escrita, via *sms*, extremamente codificada, que estes jovens adotaram nas suas práticas sociais e que 80,6% dos inquiridos referem como práticas de leitura exercidas *várias vezes ao dia*.

Neste questionário diferenciaram-se as leituras em suporte livro, como leituras literárias, de recreação, e leituras em suporte livro ou outros, em papel, ligadas à atividade acadêmica. No que diz respeito à frequência da leitura literária, em suporte livro, 25, 5% dos inquiridos referem que só leem duas a três vezes por mês, enquanto 6,1% referem que, no máximo, o fazem apenas uma vez por mês.

Quanto ao tipo de leitura mais frequente e aos títulos das obras, de referir que a maior parte dos inquiridos referiu o tipo de leitura, mas omitiu os títulos das obras, afirmando não se lembrar. Surgiram, no entanto, 49 referências a romances, entre quantidades pouco expressivas dedicadas a outros subgêneros da narrativa e a outros gêneros literários (por exemplo, no que se refere ao texto lírico e ao texto dramático, não houve nenhuma referência). De sublinhar, no entanto, as referências a títulos como *Queimada viva*, *Mutilada*, *Os filhos da droga*, e do livro juvenil *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia González, com 4 referências, que vêm explicitar o interesse manifestado por 45 dos entrevistados por biografias e temas da vida real.

Os títulos referidos, por sua vez, no que diz respeito ao *romance*, situam-se na literatura contemporânea estrangeira traduzida, com destaque para a obra de Nicholas Spark (referidos os títulos: *As palavras que nunca te direi* e *Diário da nossa paixão*) e Paulo Coelho (referidos os títulos: *Zahir* e *Onze Minutos*), referidos por seis entrevistados. No que diz respeito ao romance nacional, surge *Os Maias*, de Eça Queirós e *A jangada de pedra*, de José Saramago, apenas. Estas referências são também pouco expressivas, já que apenas dois entrevistados registam cada um destes títulos.

Seguidamente, no 3º ano da Licenciatura, ano em que os estudantes iriam ter formação específica em Literatura para a Infância no último semestre, quisemos saber qual era a memória textual da literatura para a infância destes jovens candidatos a professores de Educação Básica, dado que para motivar um ensino significativo da literatura, será preciso potenciar os reconhecimentos intertextuais mediante a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto leitor, uma vez que este é o resultado dos diversos graus de assimilação e das formas de percepção que cada estudante/leitor estabelece nas suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao fenómeno literário. O progressivo incremento de dados e referentes que incorpora o intertexto leitor modifica as sucessivas percepções de distintas obras ou da mesma obra e melhora as habilidades leitoras (Mendoza, 1996, pp.268-269). Deste modo, a intertextualidade é um dos factores que dinamizam a formação do leitor literário e que se torna imprescindível considerar a partir do momento em que a didática da literatura se centrou nas teorias da recepção. Por outro lado, é, frequentemente, através da perspectiva intertextual que a Literatura para a Infância e Juventude se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita

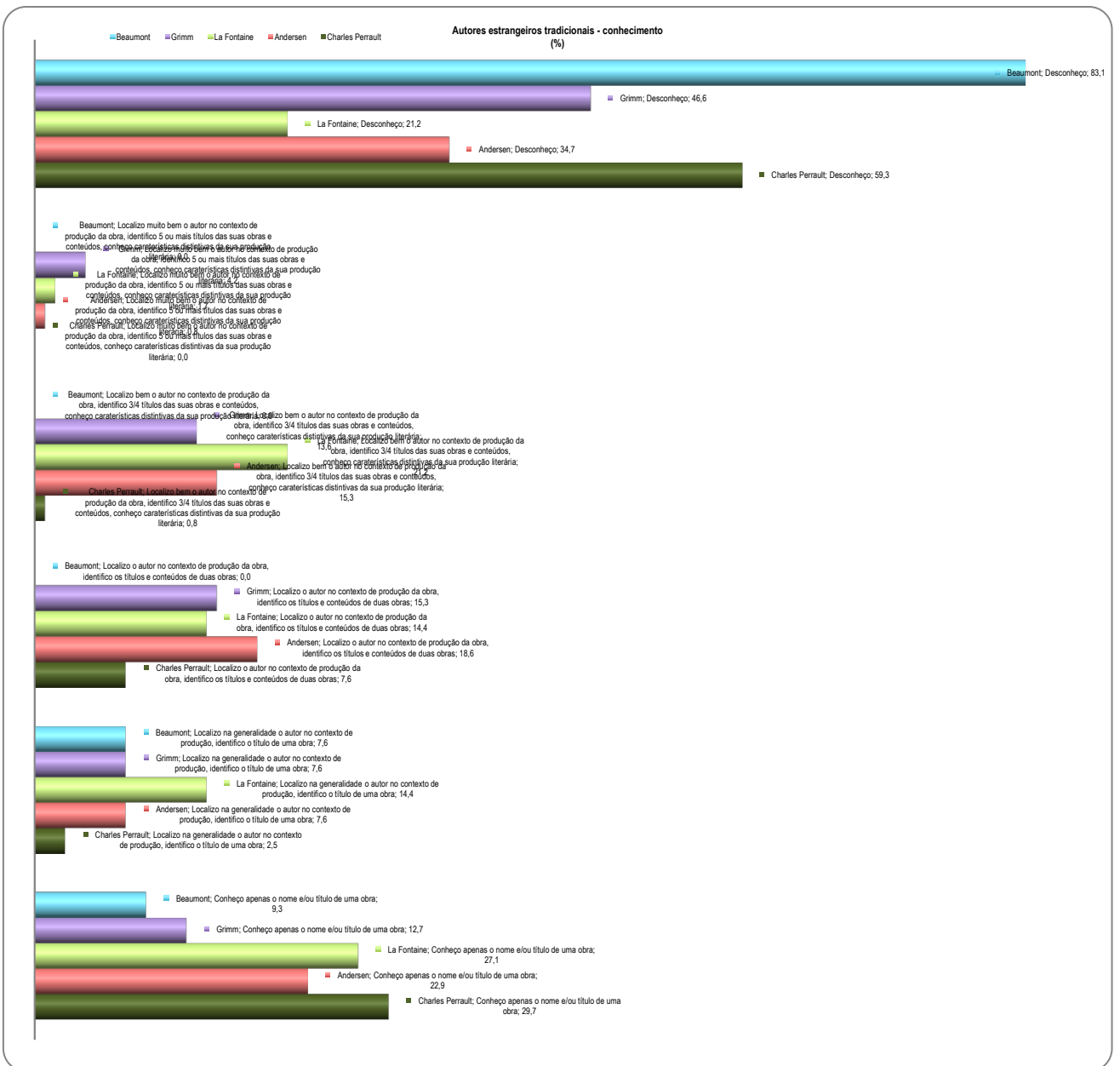
identificar matrizes referenciais que estão na gênese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros factores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação (Eco, 1992).

Será necessário, por isso, identificar a enciclopédia pessoal dos estudantes, no que diz respeito ao corpus tradicional e contemporâneo da literatura para crianças. Nesta comunicação apenas apresentaremos o conhecimento da literatura tradicional que nos pareceu mais relevante, dada a sua universalidade, no caso das obras estrangeiras que fazem parte da matriz tradicional comum à maioria dos países europeus, aos países da América Latina e aos países africanos que sofreram influência da cultura europeia, para além de muitos outros países em que a cultura europeia foi e continua a ser difundida.

Claro que a constituição de um corpus matricial básico é sempre controversa e todas estas propostas terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas e o ponto de vista e enciclopédia pessoal de quem seleciona e define critérios, e que não se trata de produzir um saber generalizável, mas sim, apenas, de ajudar a traçar um caminho possível, determinado pela circunstância em que é produzido.

Assim, apenas identificámos como autores tradicionais que se deverão incluir num corpus canónico essencial de Literatura para a Infância Charles Perrault, Jean de la Fontaine, Madame le Prince de Beaumont, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, entre várias razões que apenas aqui se explicitam em síntese: Maior divulgação editorial em Portugal, maior presença nas histórias da literatura para a infância europeias, maior divulgação através de adaptações cinematográficas e maior divulgação através de adaptações e recriações literárias de escritores contemporâneos. Consideramos, deste modo, um corpus constituído pela obra destes autores como o intertexto básico da imaginação europeia.

Gráfico 6- Memória Textual- autores de Literatura Tradicional estrangeira



**Fonte:** ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Ao inquirirmos os estudantes sobre o seu conhecimento destes autores, constatámos que, sobretudo, não relacionavam os títulos das obras com o nome dos autores. Há casos, inclusive, como o de Madame Le Prince de Beaumont, que 83,1% afirmam desconhecer mas, quando lhes é dito que é a autora de “A bela e o monstro” ficam admirados, porque imaginavam que Walt Disney era o seu autor. No entanto, ficámos surpreendidos pelos resultados, uma vez que aceitávamos o desconhecimento de Perrault (59,3%), mas, dada a inclusão de fábulas nos manuais escolares, não achávamos possível ainda haver 21,2% de inquiridos que afirmam desconhecer o nome de La Fontaine. De qualquer modo, é ainda o autor mais conhecido.

Estabeleceram-se 5 níveis de conhecimento por gradação crescente e verifica-se que os níveis 1 e 3 são os mais referidos, o que significa que a maioria dos estudantes se distribui por um conhecimento apenas superficial do nome e eventualmente de um título e outro grupo de menos de 20% por autor, pela localização contextual da obra do autor e pela identificação de dois títulos.

Há, no entanto, 21,2% que se situam no nível 4 de conhecimento da obra de La Fontaine, 15,3% no conhecimento da obra de Andersen e 13,6% que afirmam esse conhecimento da obra dos Irmãos Grimm. Deduzimos que tal se deva ao facto dos livros de contos destes autores incluírem, muitas vezes, vários títulos. Claro que as edições feitas em Portugal divulgam muitas vezes adaptações e não as traduções dos textos originais, mas este inquérito não permitia, através apenas dos títulos das obras, reconhecer a sua origem. Quanto à identificação do contexto de produção e ao conhecimento de características distintivas da sua produção literária, tivemos algumas dúvidas sobre a sua veracidade, aquando da análise dos resultados, no início do ano letivo, posteriormente confirmadas em situação de sala de aula, aquando da formação específica nesta área que os estudantes têm no 6º semestre do curso. As respostas foram dadas sobretudo em função do número de títulos conhecidos.

Quanto aos títulos mais referidos, O Capuchinho Vermelho registou 35 referências, A Branca de Neve registou 33 referências e A Cinderela (referida também como A Gata Borralheira) registou 27 referências, o que identifica, provavelmente, os Irmãos Grimm como os autores mais conhecidos, uma vez que dificilmente identificariam O Capuchinho Vermelho de Perrault, por não constar na maioria das coletâneas de contos deste autor destinadas à infância. Quanto à Cinderela, é provável que seja a de Perrault, por ser a mais divulgada, embora muitas vezes com adaptações. Na totalidade dos contos referidos também emerge a recolha dos Irmãos Grimm, como sendo a mais conhecida e que, provavelmente, mais circula em suporte escrito e em oral.

A Bela e o monstro, referida por 16 inquiridos, relaciona-se, sobretudo, com o conhecimento do filme produzido pela Walt Disney e ao livro divulgador do filme, uma vez que a tradução do texto original é muito pouco conhecida, com edições muito limitadas. O mesmo acontece com Pinóquio de Collodi, de que se conhece o filme e adaptações do livro, tendo o texto original pouquíssimas edições.

Curiosamente, surgem 3 referências apenas a obras de La Fontaine: A cigarra e a formiga (4 referências); A lebre e a tartaruga (4 referências) e Rato do campo e rato da cidade (2 referências), apesar de um maior conhecimento do seu autor. Da obra de Andersen surgem referidos os contos: A Sereiazinha (9 referências); O patinho feio (7 referências); A princesa e a ervilha (4 referências); O soldadinho de chumbo (1 referência); O rei vai nú, também conhecido

como O fato novo do imperador ou do grão-duque (1 referência). Embora o número de referências seja pequeno por título, há, no seu conjunto, 22 referências.

Quadro 7- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais estrangeiros

O Capuchinho vermelho	35	13,2
Branca de Neve	33	12,4
Cinderela	27	10,2
Os 3 porquinhos	19	7,1
A casinha de chocolate	17	6,4
A Bela e monstro	16	6,0
Pinóquio	11	4,1
A bela adormecida	10	3,8
A sereiazinha	9	3,4
O principezinho	9	3,4
Pedro e o lobo	8	3,0
O Patinho feio	7	2,6
Alice no país das maravilhas	7	2,6
O gigante egoísta	6	2,3
Robin dos bosques	5	1,9
O gato das botas	5	1,9
Os sete cabritinhos	5	1,9
A Cigarra e formiga	4	1,5
A lebre e tartaruga	4	1,5
A princesa e ervilha	4	1,5
Peter Pan	3	1,1
O príncipe feliz	2	0,8
Rapunzel	2	0,8



O polegarzinho	2	0,8
Os caracóis de ouro	2	0,8
Os músicos de Bremen	2	0,8
Conto de natal	2	0,8
Ali Bábá e os 40 ladrões	2	0,8
As viagens de Gulliver	2	0,8
Rato do campo e rato da cidade	2	0,8
Aladino	1	0,4
O soldadinho de chumbo	1	0,4
O rei vai nú	1	0,4
O Feiticeiro de Oz	1	0,4
	266	100,0

**Fonte:** ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

De registrar, a inclusão de referências a O príncipezinho, de Saint-Exupéry (9 referências); a O gigante egoísta, de Oscar Wilde (6 referências), entre outros, o que permite incluir estes livros já na tradição cultural europeia, já que as inúmeras reedições que são feitas em todo o mundo, em diversas línguas, já os consignaram há muito como fazendo parte do cânone da literatura de tradição europeia.

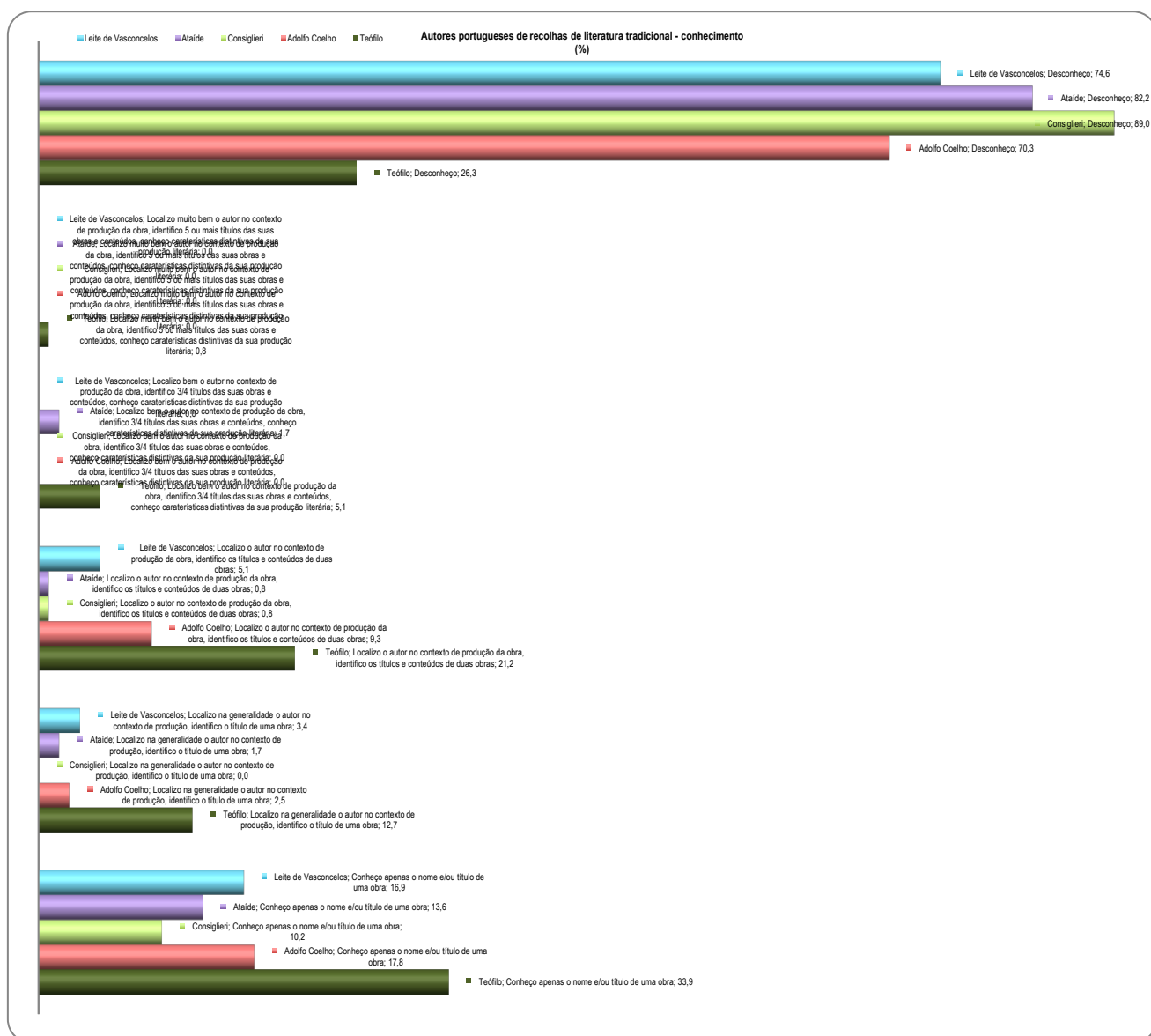
No que se refere ao conhecimento da literatura tradicional portuguesa, recolhida oralmente e registada com maior ou menor interferência estilística dos autores das recolhas, conforme as regras que em cada momento histórico eram aplicadas a estas pesquisas, selecionámos também o que considerámos serem os autores mais publicados e mais divulgados através de manuais escolares, para além de serem mais citados como tendo estado na génese de numerosas adaptações feitas por autores contemporâneos: Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso, Ataíde de Oliveira e Leite de Vasconcelos.

Não foi surpreendente verificar o desconhecimento da obra destes etnógrafos, uma vez que frequentemente os textos surgem nos manuais escolares sem referência ao autor da recolha, apenas com a identificação de tradicional. De qualquer modo, quando surge referido, raramente os professores o sublinham, não lhe atribuindo a mesma importância que atribuem ao conhecimento de autores de originais. Curiosamente, quando se trata de adaptações feitas a

partir destes textos, por autores contemporâneos, estes são tratados como se de originais se tratassem e as crianças aprendem que a autoria desse texto passou a pertencer ao autor que apenas a adaptou.

Porém, deste inquérito ressaltou o conhecimento da obra de Teófilo Braga, que apenas 26,3% dos inquiridos afirmam desconhecer e de que 21,2% afirmam conhecer dois títulos da obra. O menos desconhecido a seguir será Adolfo Coelho que 29,7% dos inquiridos afirmam conhecer, tendo 9,3% manifestado que conhecia dois títulos e respetivos conteúdos da sua recolha, para além de o situarem no seu contexto de produção, no entanto, já veremos que, quando inquiridos sobre os títulos das obras pouco ou nada referem.

Gráfico 8 - Memória Textual- Autores de Literatura tradicional portuguesa



**Fonte:** ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Quando inquiridos sobre os títulos das obras, os estudantes registaram pouquíssimos títulos, sendo o mais referenciado (6) A Carochinha que faz parte da maioria das recolhas. No entanto, é provável que se refiram ao texto recolhido por Teófilo Braga porque é o mais divulgado. O Macaco de rabo cortado também surge a seguir com 5 referências e este é um conto muito divulgado, tal como A Carochinha, por via oral, independentemente de constar na recolha de Teófilo Braga. O romance popular A Nau Catrineta também obtém 3 referências, porque consta de muitos manuais escolares e, embora também tenha sido recolhido por Leite de Vasconcelos, é a versão mais cuidada literariamente de Almeida Garrett que é divulgada ou então a versão de António Torrado.

De referir que é insignificante a presença das lendas portuguesas, com apenas uma referência de uma lenda local, a do galo de Barcelos, o que obriga a repensar a divulgação do património popular e tradicional português como estratégia para a promoção, junto de crianças e jovens, de um sentimento de pertença a um país e a uma cultura.

Quadro 9- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais portugueses

	Nº vezes	%
Carochinha	6	35,3
O Macaco de rabo cortado	5	29,4
A Nau Catrineta	3	17,6
Maria Rosa e os 7 veados barbudos	2	11,8
Lenda do Galo de Barcelos	1	5,9
	17	100,0

**Fonte:** ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

A partir deste diagnóstico da memória textual dos candidatos a professores de Educação Básica, propor-se-á a construção de um *portfolio* individual que dê conta do percurso individual construído por cada estudante e que servirá para fomentar e avaliar a aquisição de um *corpus*

textual no domínio da literatura para a infância tradicional e contemporânea, portuguesa e estrangeira. A síntese do *portfolio* que será colocado no *moodle*, no espaço destinado ao trabalho autónomo, dará conta dos autores de literatura tradicional ou contemporânea que o estudante já conhece, dos títulos das obras que leu e das características identificativas dessas obras. A avaliação em cinco níveis utilizada no diagnóstico será agora utilizada colocando, o estudante, as evidências que fundamentam a sua aprendizagem. No final do semestre, a evolução do conhecimento de cada estudante será avaliada em função da diferença estabelecida entre o diagnóstico e o conhecimento final demonstrado.

Paralelamente, será desenvolvido um trabalho de grupo que promoverá o desenvolvimento das competências de análise textual, de adequação à receção de um público específico e de fundamentação teórica de cada estudante. A revisão crítica será apresentada oralmente e por escrito de forma individual. O trabalho de grupo servirá para fomentar e avaliar competências de Planeamento e Controlo e ainda de promoção de uma análise crítica mais aprofundada e fundamentada do texto literário (Pensamento Crítico).

Esta construção assentará num processo regular e sistemático de atendimento individual e em grupo, com base em indicadores e critérios de análise que serão partilhados com os estudantes, logo de início, de modo a fomentar a auto-avaliação e, desta forma, assegurar a dimensão formativa do processo avaliativo.

Para além das competências específicas da unidade curricular de Literatura para a Infância, qualquer um dos trabalhos avaliará a aquisição e desenvolvimento de competências de Comunicação Oral e Escrita.

Deste modo, será a partir de metodologias, estratégias e recursos a implementar na formação de professores, desde o 1º ano da frequência da sua formação inicial, que visam fomentar as práticas de leitura no ensino superior, que poderemos, por sua vez, implementar as metodologias, estratégias e recursos essenciais à promoção de uma educação literária fundamental, destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua função.

Esta investigação, ao definir como grupo de estudo apenas os estudantes de uma Escola de Ensino Superior particular, configura um estudo de caso. Este deverá assumir as características particulares normalmente atribuídas a um estudo de caso (Ponte, 2004:13), uma vez que as características que serão inicialmente identificadas nestes estudantes não serão generalizáveis a todos os outros que ingressaram noutras instituições de formação. No entanto, serão dissemináveis, obviamente, os procedimentos metodológicos e didáticos utilizados na superação das lacunas evidenciadas, a contextos formativos de ensino superior onde este tipo de preocupações existirem.

### **Referências bibliográficas**

- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Calvino, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eco, U. (1983). *Lector in Fabula - a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New-York: Cambridge University Press.
- Hunt, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Lopes, João Teixeira e Antunes, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.
- Lluch, Gemma (2007). *Invención de una tradición literária (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Mendoza F.,A. (2008), (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona : Horsori Editorial.
- Mendoza F.,A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Educar em Revista*, 24, 13-24. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

#### 6.2.4.

##### **Título:**

**A subjetividade leitora de docentes universitários e a formação inicial de professores-leitores**

##### **Autor/a (es/as):**

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

##### **Resumo:**

A constituição de leitores na escola básica está condicionada à formação de professores leitores que, em geral, têm a universidade como espaço de letramentos e de desenvolvimento de ações de linguagem, entre elas, a leitura de diferentes e novos gêneros textuais. Nesse contexto, o papel do formador de professores torna-se relevante, especialmente, quando se fala da formação de novas gerações de leitores. Então, assumindo-se, primeiramente, a tese de que todo professor é professor de leitura, independente do componente curricular que leciona e do nível de ensino em que atua, e, segundo, que a capacidade de leitura está constantemente em desenvolvimento ao longo do percurso de vida de cada sujeito-leitor, pretende-se, nesse trabalho, analisar as atividades de leitura constitutivas da subjetividade leitora do docente universitário formador de professores, buscando compreender os percursos de desenvolvimento e espaços de constituição desses sujeitos-leitores; bem como as repercussões na organização de seu trabalho pedagógico na formação inicial e continuada de professores. Para tal, foram entrevistados cinco docentes do ensino superior que atuam em um centro de educação de uma universidade pública de Recife e lecionam diferentes componentes curriculares em cursos de formação de professores. Constatou-se que a síntese das experiências e vivências em atividades de leitura é realizada tendo como base espaços e pessoas significativas, e que as atividades de leitura vivenciadas ao longo do percurso de desenvolvimento pelas docentes universitárias expressam-se nas práticas profissionais e pedagógicas dessas docentes nas relações com seus pares e alunos, em contextos diversos do cotidiano da universidade.

##### **Palavras-chave:**

Subjetividade leitora, Atividade de leitura, Letramentos, Professor universitário, Formação de professores-leitores.

## **1. Introdução**

Este trabalho fundamenta-se na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), filiada à Psicologia da Linguagem e inscrita no quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais chamado por Bronckart (2006) de interacionismo social. Esta corrente epistemológica, que teve origem nos trabalhos de Vygotsky (1927/2004), sustenta-se nos princípios gerais do materialismo, com as contribuições de Hegel e Marx/Engel, do monismo, a partir da Ética de Spinoza, e dos aportes do evolucionismo de Darwin. Nesse sentido, o ISD entende que a questão do desenvolvimento humano faz parte da problemática geral da evolução do universo material (Bronckart, 2008), entendendo o homem como sujeito constituído da mesma matéria existente no universo e uno a este.

Opõe-se à perspectiva positivista, superando a compartimentalização das disciplinas a partir da assunção de uma abordagem interdisciplinar/transdisciplinar para a compreensão dos fenômenos humanos, chamando atenção para a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas com aporte da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Linguística (Lousada, Abreu-Tardelli & Mazzillo, 2007; Bronckart, 2006)

Tendo como base o interacionismo social, o ISD também defende que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica, concebendo-a em termos de uma linha indireta e descontínua, afastando-se de uma perspectiva essencialista do funcionamento psicológico e assumindo uma perspectiva genética, que busca a compreensão do humano em seu eterno movimento de vir-a-ser. Nesse quadro, as interações sociais e a linguagem assumem lugar central no estudo do desenvolvimento da consciência humana, sendo tomadas como constitutivas da pessoa, de sua subjetividade.

Nessa perspectiva, ao estudar a problemática da consciência humana, Vigotski (1925/2004) chama atenção para a relevância da experiência histórica, que diz respeito à ampla experiência das gerações anteriores; e da experiência social, que dá acesso a experiências vividas por outras pessoas, embora não vivenciadas particularmente pelo sujeito. Somando-se a essas, a experiência duplicada, que diz da capacidade “do homem de adaptar ativamente o meio a si mesmo” (p.65), idealizando o seu trabalho antes de realizá-lo. O que, aliás, aponta para a participação ativa da linguagem nesse processo, que, segundo o autor, é a fonte do comportamento social e da consciência; mecanismo que permite o conhecimento do eu alheio, da psiquê alheia e de si mesmo (autoconsciência). Afirma, também, que a consciência do outro e do eu acontece paralelamente, sendo ela um caso particular da experiência social.

No âmbito da ISD, a constituição da consciência é discutida especialmente a partir da reflexão da problemática do agir humano, que compreende, segundo Bronckart (2006, 2008), o agir não verbal, chamado de agir geral, relativo a qualquer comportamento ativo de um organismo; e o

agir de linguagem. Conforme as reflexões deste autor, todas as espécies mostram formas de agir socializado e de agir comunicativo, mas o homem foi a única espécie a operacionalizar o agir comunicativo verbal, sendo este, portanto, específico da espécie humana. Nesse quadro, admitem-se duas possibilidades de apreensão do agir geral e do agir de linguagem: a atividade e a ação. O âmbito da atividade, da ordem do coletivo, diz respeito aos quadros que organizam e mediatizam a relação entre o sujeito e o meio. Já a ação (geral), é tomada como de responsabilidade de um ou mais atores singulares, podendo acontecer em um enfoque externo, quando as avaliações sociais de linguagem são realizadas no âmbito coletivo; e em um enfoque interno, quando acontece a interiorização e elaboração das avaliações referentes ao próprio sujeito. Nessa mesma direção, a ação de linguagem é definida como parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, a qual é dependente do tipo de atividade geral a que se articula.

O sistema da consciência que agrega o agir humano em termos das ações de linguagem nos contextos sociais, tanto coletivos como subjetivos, é dinâmico e interdependente já que a linguagem é o alicerce robusto da cognição humana, por ser apenas nesta espécie animal que o aparato comunicativo verbal é encontrado. Dito em outros termos, a consciência humana é constituída simultaneamente pelas ações e atividades de linguagem, não sendo possível pensar dentro do quadro teórico do ISD, bem como da psicologia sociohistórica da consciência, que primam pela unicidade biopsicosocial, em única direção para se compreender as condutas humanas amalgamadas pelas ações de linguagem nos mais variados contextos das formações sociais. (Vigotski, 2004; Bronckat, 2006, 2008)

Como defende a ISD, a avaliação do agir do outro é condição essencial para a avaliação do sujeito acerca de seu próprio agir, internalizada em forma de autorepresentações sobre o seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação, nas experiências sociais. O que pode ser compreendido a partir da noção de subjetividade, que Bock, Furtado e Teixeira (1999: 23), em uma perspectiva sócio-histórica e, portanto, do interacionismo social, definem como uma

*síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese - a subjetividade - é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.*



A participação do outro é, portanto, essencial no processo de subjetividade e de organização das ações do sujeito singular nos quadros sociais, como, por exemplo, as atividades de leitura nas quais é imerso, permitindo-lhe a avaliação de suas ações e responsabilidades como agentes envolvidos em ações de linguagem dessa natureza, bem como em atividades de trabalho, no caso específico deste estudo, o trabalho docente envolvendo a atividade de leitura.

Ainda no que se refere aos domínios da atividade e da ação de linguagem, segundo Bronckart (2006), a realização delas ocorre sob a forma de textos, de um lado, mobilizando os recursos da língua natural (lexicais e sintáticos) e, por outro, os modelos de textos disponíveis no âmbito desta mesma língua, ou dizendo de outra forma, no arquiteito- organização, mesmo de foram não definitiva, de textos preexistentes, que são os gêneros de texto.

Segundo ainda esse autor, o texto é uma unidade comunicativa, que mobiliza unidades linguísticas, mas não é em si uma unidade linguística, porque suas condições de abertura, de fechamento e, talvez, de planejamento, não dependem do linguístico, mas da ação que o gerou (Bronckart, 2006). Nessa perspectiva, entende que os gêneros de texto são espécies diversificadas e produtos de configurações de escolhas entre aqueles disponíveis e momentaneamente cristalizados, os quais sofrem alterações de acordo o tempo e a história das formações sociais de linguagem. Como salienta o autor, essas escolhas “dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.” (p. 144).

Assumindo, então, esse referencial, define-se leitura como uma atividade de linguagem, já que esta assegura “o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (Bronckart, Machado, Matencio 2006: 138). É também entendida como experiência social (Vigotiski, 1925/2004) porque dá ao sujeito acesso a experiências vividas por outros, constituindo-o e promovendo o processo de síntese, que é a própria subjetividade. Defende-se, ainda, que ela exige o desvelamento da ideologia a partir de um trabalho social e colaborativo de todos envolvidos nessa atividade. Nesse sentido, a linguagem é entendida como produção, mediação, como trabalho simbólico, como ação que transforma, sendo constitutiva e constituída pelo processo sócio histórico (Bronckart, 2006; Marcuschi, 2008; Orlandi, 2006a, 2006b).

Apreende-se, por um lado, que as situações de ação de linguagem são vivenciadas em contextos que mobilizam gêneros de textos necessários à ação adaptada do sujeito e, por outro, que o acesso ou escolha do gênero de texto depende das práticas de linguagem nas quais os sujeitos participam. Logo, os gêneros de texto são reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem. Em vista disso, assume-se que a universidade é uma situação de ação de

linguagem que promove o uso de gêneros de textos específicos e, portanto, escolhas por parte do sujeito que sejam pertinentes às propriedades globais da situação de ação. Em outras palavras, entende-se a universidade como contexto de letramentos.

Tradicionalmente letramento tem sido definido como o uso da escrita, enquanto sistema simbólico e como tecnologia, em diferentes contextos, com objetivos específicos, que segundo o modelo ideológico de letramento é margeado por relações de poder entre sujeitos em determinada comunidade sociolinguística (Kleiman, 1995). Atualmente, tem-se ampliado essa ideia, de modo a considerar as variadas práticas sociais de leitura e escrita, ou letramentos, de forma ética, crítica e democrática, incluindo-se as noções de letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas (Rojo, Rocha, Gribl & Garcia, 2008). O primeiro referindo-se à condição de consideração da cultura local, também de maneira ética e democrática, em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. O segundo amplia a noção de letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses além da escrita no sentido de contemplar o avanço da tecnologia que favorece a circulação de variadas modalidades de linguagem (verbal, visual e sonora) e multimodais (relação entre linguagem verbal e outras manifestações de linguagem). Por fim, os letramentos críticos e protagonistas que apontam para a necessidade de um tratamento ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos.

Também parte-se da tese, em consonância com Silva (1998), que todo professor é professor de leitura independente do componente curricular que leciona e do nível de ensino em que atue, sendo a sua história de leitura ou suas experiências com situações de ação de leitura um condicionante do desenvolvimento de sua subjetividade leitora. Sobre isto, Ferreira (2004), com o objetivo de verificar as condições e a compreensão de leitura de alunos do ensino básico, desenvolveu um estudo de caso em uma escola pública, localizada em Recife, Pernambuco, nordeste do Brasil. Para tal, realizaram-se observações na 1ª, 4ª, 6ª, 8ª séries (hoje denominados 1º, 4º, 6º, 8º anos) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sessões de leitura com os alunos, e entrevistas com alunos e professoras das respectivas séries. Dentre os resultados obtidos a partir dos dados colhidos com as professoras, constatou que no que se refere à organização das práticas de leitura em sala de aula, a história de leitura apresentou-se como um dos principais condicionantes de seu trabalho pedagógico.

Em outro estudo, Ferreira e Santos (2010), com o objetivo de investigar as condições e a compreensão de leitura de professores em formação inicial, realizou entrevistas individuais para investigação de história de leitura e sessões de compreensão textual de uma crônica, um artigo científico e um artigo de opinião com nove alunos universitários de diferentes cursos de licenciaturas de uma universidade pública de Recife, Pernambuco. Os resultados demonstraram

que todos os participantes produziram sentidos esperados e possíveis frente aos gêneros textuais lidos, mas que aqueles que relataram manter contato mais frequente com diferentes linguagens e com gêneros textuais diversos durante o percurso de seu desenvolvimento demonstraram uma compreensão qualitativamente mais elaborada. O que evidencia a relevância da história de leitura nas situações de ações de linguagem envolvendo a compreensão textual.

Partindo-se desses resultados e se levando em consideração, agora, docentes universitários, formadores de professores, pergunta-se: de quais atividades de leitura os docentes universitários, formadores de professores em processo de formação inicial e/ou continuada, participaram durante seu percurso de desenvolvimento? Em que espaços esses docentes vivenciaram situações de ação de linguagem envolvendo a leitura? Como essas vivências de situações de ação de linguagem envolvendo leitura repercutem na organização de seu trabalho pedagógico em sala de aula de formação inicial de professores? Assim, pretende-se nesse trabalho analisar as atividades de leitura constitutivas da subjetividade leitora do docente universitário formador de professores, buscando compreender os percursos de desenvolvimento e espaços de constituição desses sujeitos-leitores, bem como as repercussões na organização de seu trabalho pedagógico na formação inicial de professores.

Isto no sentido de contribuir para a reflexão acerca da formação de docentes universitários que formam professores para atuar na educação básica de modo que essa formação possa contemplar situações de ação de linguagem envolvendo leitura, já que se defende que o sujeito-leitor está em constante desenvolvimento e mudança.

## **2. Caminhos metodológicos**

Os dados utilizados neste artigo foram gerados em situações de entrevista individual e semiestruturada realizadas com professores universitários, do gênero feminino, que atuam em cursos de formação de professores, em um Centro de Educação, de uma universidade pública localizada no nordeste do Brasil, na cidade do Recife, Pernambuco.

Os dados foram coletados no decorrer de 2008, no próprio Centro de Educação, nas salas das professoras ou em outro espaço, neste Centro, sugerido por elas. Foram entrevistadas originariamente 10 (dez) professoras de três dos quatro Departamentos que compõem o Centro Acadêmico onde funcionam os cursos de formação de professores. O grupo de professoras entrevistadas lecionam diferentes componentes pedagógicos do currículo desses cursos, tais como: psicologia, gestão escolar, currículo, didática, metodologia da língua portuguesa, avaliação da aprendizagem e da educação, tendo, à época, pelo menos 10 (dez) anos de atuação no magistério superior. Como critérios de seleção dos participantes, considerou-se um tempo de

atuação de mais de 2 anos no ensino superior e a experiência em cursos de formação de professores neste nível de ensino, sendo a amostra constituída sob o critério de conviniência.

Os textos das entrevistas, considerados como auto interpretativos, foram produzidos em situação comunicativa envolvendo a entrevistada e uma pesquisadora em processo inicial de formação, em um único encontro, com duração mínima de 01 hora, tendo como destinatárias as professoras-pesquisadoras responsáveis pela coordenação do Projeto de pesquisa intitulado “Constituição do professor-leitor: estudo exploratório das condições e compreensão de leitura em alunos universitários” e os componentes do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL), em momentos de discussão coletiva dos dados. As entrevistas foram gravadas em áudio a partir do consentimento prévio das participantes, sendo posteriormente transcritas e digitalizadas. Para a realização das gravações, foi utilizado um MP3.

Para o presente artigo, foram selecionadas entrevistas de 05 professoras, de diferentes Departamentos do referido Centro, com diferentes percursos acadêmicos e profissionais, 04 delas com formação inicial em Psicologia e 01, em Pedagogia. Todas com título de Doutorado: 04 professoras na área de Ciências Humanas – Psicologia Social, Psicologia Cognitiva e Educação – e 01, na área de Linguística. Duas das docentes constituíram-se professoras a partir da atuação em cursos de instituição de ensino superior e as demais, na educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, em sala de aula, na gestão escolar ou na gestão pública, ligada à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tendo em vista as questões éticas, as identidades das docentes foram preservadas, sendo utilizados, neste estudo, nomes fictícios, a saber: Lídia, Jane, Luana, Fábria e Mara, as quatro primeiras com formação inicial em Psicologia e a última, em Pedagogia.

### **2.1. Procedimentos de análise**

A análise das entrevistas realizadas com as docentes universitárias foi gerada focalizando a relação entre o agir geral de linguagem que as docentes experienciaram ao longo de suas vidas e se estas experiências constituem suas práticas profissionais atuais nas situações que demandam uma ação individual de linguagem. Ou dizendo de outra forma, como as experiências sociais gerais das atividades de leitura compartilhadas ao longo de suas vidas constituem suas ações de linguagem no âmbito da atuação profissional nas diversas situações contextuais exigidas na função docente como, por exemplo: prática pedagógica da sala de aula, grupos de estudo, atividades de pesquisa e orientações de trabalhos acadêmicos.

Desse modo, partiu-se para averiguar as atividades de leitura que as docentes participaram durante o seu percurso de desenvolvimento. Nesta averiguação, constatou-se que uma das cinco

docentes entrevistadas, Jane, não se remeteu à participação de experiências de leitura na infância e adolescência. Ao falar das atividades de leitura, trouxe as experiências do tempo de formação universitária.

A docente Jane ressaltou que teve um espaço de leitura significativo na formação universitária, destacando ter sido bolsista de um programa especial de treinamento durante a graduação que tinha o objetivo fundamental de formar pesquisadores e funcionava com práticas de leituras de grupo de estudo, nas palavras da docente “[...] Eu acho que isso me disciplinou muito, me ensinou a como ler o texto, como dialogar com o autor do texto, né? A buscar no texto sempre a tese do autor, quem que ele toma como aliado, [...] A quem que ele tá se contrapondo [...]” Ao ser indagada sobre as experiências de leitura nas demais etapas de seu desenvolvimento, esta alega que não teve incentivo na infância e na adolescência e que participou de situações de ação de leitura pontuais, que aconteceram em função das indicações que os amigos faziam.

Quanto ao desempenho das atividades relacionadas às experiências de leitura contemporâneas, a docente em destaque, declarou que continua com a sistemática dos grupos de estudos, sendo que nesta fase atual, os encontros são realizados com seus alunos e orientandos de pesquisa e com colegas de trabalho. No dizer da docente, “[...] tenho também espaços de grupos com os colegas, com algumas temáticas que interessam [...] a gente vai, monta o grupo e começa a trabalhar uma bibliografia sobre o tema. Então, eu posso te dizer que a minha forma prioritária, tenho prazer de fazer essa leitura dialogada com os colegas [...]”.

As outras quatro docentes trouxeram tanto as experiências de leitura que tiveram durante seu percurso de desenvolvimento como as experiências atuais. Uma delas, Mara, relata de modo mais abrangente suas experiências de leitura e afirma que realiza vários tipos de leitura nos espaços mais inusitados. A referida docente diz “[...] eu gosto de fazer leituras diferentes, diversificadas [...] se eu tô em casa antes de dormir eu gosto de ler livros ligados a espiritualismo, e livros de literatura, gosto muito de aventura, e voltado a minha questão de qualificação profissional [...] os espaços [...] são em casa, prefiro, tenho mais tranquilidade pra isso, e aqui eu gosto muito do espaço da biblioteca, [...] lá eu me perco [...]”. Sobre a biblioteca em específico, ela alega que é um espaço em que realiza suas leituras desde a época de estudante, no entanto, não determina em que etapa de seu desenvolvimento seria este período estudantil. Nas experiências de leitura voltadas às atividades docentes, ela declara que pouco utiliza sua sala de trabalho na universidade porque divide o espaço com outra colega, mas destaca que vai com frequência à biblioteca do Centro Acadêmico que trabalha para realizar suas leituras por se sentir à vontade e porque se encontra com os alunos.

A terceira docente entrevistada, Luana, afirma ter experiências de leitura desde a infância e lembra que durante esta fase da vida, em sua casa, tinha muito acesso a leituras religiosas e à

medida que começou a frequentar a escola, o pai comprava para ela e seus irmãos os livros de literatura que a escola solicitava. Além dessas situações de leitura vivenciadas em sua casa, alega ter tido oportunidade de viver a leitura com intensidade por duas razões: por ter estudado em um colégio de freira que tinha uma biblioteca com uma diversidade muito grande de literatura, a qual frequentava com assiduidade; e pelo fato de ter tido professores que alimentaram sua trajetória de leitura, pois a incentivam muito à leitura e à ida à biblioteca da escola. Como destacado por esta docente, “[...] acho que consolidou esse gosto pela leitura. [...] o gosto é tão presente, que eu acho que tem uma grande influência também na minha escolha pela docência. Porque se há uma coisa que eu gosto de fazer é de ler.”

Nos dias atuais, esta docente revela que suas atividades de leitura são realizadas em sua biblioteca particular que, a mediada do possível, com a aquisição de novos títulos, vai-se atualizando a partir da leitura dessas obras e também por meio das orientações que realiza com os alunos de mestrado e de doutorado, pela atualização bibliográfica das disciplinas que leciona. Assim, afirma que estas ações voltadas as incubências do trabalho docente acaba levando-a a buscar novas referências para atualizar sua prática profissional. Outro meio que utiliza para realizar leituras é via internet, ela destaca a importância desta atividade como “[...] uma ferramenta [...] propicia a atualização das leituras, também. [...] entro aqui na internet, na medida do possível, e vou lendo dissertações, [...] sobretudo dentro da minha área de pesquisa, que me interessa, tanto pra mim, quanto pra indicar aos meus alunos, tem sido uma outra forma de ler.”

Ainda sobre o tópico percurso das experiências de leitura das docentes, a quarta docente, Fábila, verbalizou seu percurso nessas experiências destacando que teve oportunidade de estudar em escolas públicas muito boas com excelentes bibliotecas e que este espaço de leitura em sua fase de estudante de escola básica beneficiou sua ação de leitura. A docente afirma ter acessado intensamente as bibliotecas das escolas que estudou durante a educação básica e destaca que na sua vizinhança havia uma biblioteca particular que pretava um serviço social de leitura à comunidade da qual fazia parte, e que nela vivenciou ações significativas de leitura frequentes.

Em termos de atividades de leitura na atualidade, a referida docente alegou que “Hoje eu mantenho [...] a sistemática de comprar permanentemente livros e assim como eu gosto muito de ler, outras coisas que também não seja da área [...] Eu tô sempre lendo algum livro de literatura que não tenha nada a ver com a perspectiva técnica, então eu permaneço com esse mesmo gosto.”

Por último, a quinta docente, Lídia, atesta que desde a infância sempre gostou de ler, e que suas experiências de leitura eram diversificadas, tinha muito contato com livros de romances e revistas de modo geral. Outro fato que ela destacou na sua trajetória de experiências com a leitura foi a figura de sua mãe como uma referência importante na relação dela com a leitura,

pois sua mãe tabalhava em uma escola e que a todo tempo estava disponibilizando livros e incentivando as atividades de leitura com ela e com os demais irmãos. Assim, percebe-se que o ambiente familiar desta docente foi favorecido pelas atividades de leitura engendradas pela mãe, como ela mesma afirma: “[...] a gente lia muito [...] acho que isso foi uma coisa muito positiva na minha formação. A minha mãe e a relação dela com a escola; com os livros de um modo geral. [...] passou aquilo para gente de certa forma, né? Projetou um pouco nos filhos o que queria e foi muito positivo.” Esta docente ressalta que na atualidade tem o costume de fazer coleção de revistas e compra livros com frequência.

A referida docente conduz atividades de leitura em sala de aula, orientando a pesquisa bibliográfica na biblioteca do Centro Acadêmico que leciona, destacando a importância desta atividade como um meio que viabiliza um contato com várias fontes de leitura como: os textos normativos atualizados que regula a organização da produção acadêmico-científica; trabalhos de conclusão de curso; além de livros e revistas científicas que abordam os temas da área de conhecimento que os alunos estão estudando nos componentes curriculares por ela lecionados.

Diante dos depoimentos das docentes, pode-se considerar à luz das proposições do ISD (Bronckart 2006, 2008) sobre a problemática do agir humano, que as vivências pela quais passaram ao longo do seu desenvolvimento acerca das interações sociais com a leitura funcionaram como indicadores fundamentais para suas respectivas atuações profissionais. Daí deriva a noção de que o sujeito, ao singularizar suas ações de linguagem, as realiza com base nas mais variadas experiências que vivenciou ao longo do tempo, e em contextos sociais específicos, favorecendo a condição de um eterno vir a ser, constituindo-se como sujeito singular por unificar a relação que estabelece entre vivências passadas e presentes, formulando antecipações de ações de linguagem futuras. Há um só tempo sociohistórico, o sujeito produz ações de linguagem no presente, fundamentando-as no passado e projetando-as no futuro.

Assim, foi evidenciado como as ações sociais de linguagem no âmbito da leitura compartilhada pelas docentes de modo geral, tanto em condições materiais concretas grupais como individuais, por exemplo: participação de estudo em grupo, leituras realizadas na biblioteca, leituras compartilhadas com os demais membros da família e com colegas de escola, funcionam como ações de linguagem gerais constituintes das ações de linguagem individuais, o que implica em dizer que as ações de linguagem geral insidiram nas responsabilidades individuais das ações de linguagem particular destas docentes em seus afazeres profissionais.

### **3. Considerações Finais**

Tendo em vista os objetivos propostos, verificou-se que as atividades de leitura vivenciadas ao longo do percurso de desenvolvimento pelas docentes universitárias investigadas foram sintetizadas sob a forma de subjetividades leitoras que se expressam nas práticas profissionais e pedagógicas dessas docentes nas relações com seus pares e alunos, em contextos diversos do cotidiano da universidade. Constatou-se também que a síntese das experiências e vivências em atividades de leitura é realizada tendo como base espaços e pessoas significativas, como é o caso da efetiva participação da mãe, para a professora Lídia, ou do acesso a bibliotecas ricamente equipadas como relatam as professoras Luana e Fábila.

Por outro lado, embora as experiências em atividades de leitura, às vezes, mostrem-se semelhantes para as docentes investigadas, as repercussões na organização das práticas docentes e/ou pedagógicas assumem percursos distintos, uma vez que o agir geral humano é constituído pela linguagem, em contextos de formação social diversos, favorecendo diferentes significados e sentidos e, portanto, diferentes subjetividades (Vigotski, 2004; Bronckat, 2006, 2008).

Também se verificou que a constituição da subjetividade leitora pode ocorrer no início da trajetória de desenvolvimento do sujeito, como afirmam as professoras Lídia e Luana, ou em etapas mais tardias desse desenvolvimento, como apontado pelo discurso da professora Jane, que significou como predominante as suas atividades de leitura no âmbito da sua formação em curso de graduação e, portanto, já na juventude e vida adulta.

Como nos estudos de Ferreira (2004), e Ferreira e Santos (2010), no presente estudo, também se verificou que a história de leitura dos docentes, neste caso, universitários, apresentou-se como um regulador fundamental das atividades de leitura em sala de aula e de outros espaços de constituição de leitores, na universidade, entendida como espaço de letramentos. Além disso, a história de leitura passada fomenta ações de leitura presentes que instauram atividades de leitura que, no caso em tela, envolvem a participação de professores-leitores em cursos de formação inicial ou continuada, que são ou serão responsáveis pela formação de novas gerações de leitores críticos e reflexivos, na escola básica.

Assim, sugere-se que sejam realizados estudos sobre as atividades de leitura em sala de aula universitária, em cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo a observar como essas atividades são organizadas pelos docentes universitários, quais os gêneros de texto e outras semioses por eles utilizadas, e como elas são significadas pelos alunos através de gêneros de leitura, como é o caso dos diários de aprendizagem, uma vez que o agir linguageiro traduz-se em textos.

## **Referências bibliográficas**



- Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair & Teixeira, Maria de Lourdes Trassi (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. 9 ed. São Paulo: Saraiva.
- Bronckart, Jean-Paul (2008). *O agir nos discursos: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles Mantencio. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Série Ideias sobre Linguagem).
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Ana Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio (Orgs). Tradução Anna Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio [et. Al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Série Ideias sobre Linguagem).
- Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde & Santos, Eline de Melo (2010). Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo. 12 (2), 96-111.
- Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde (2004). *As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: Um olhar sobre dois mundos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Kleiman, Angela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- Lousada, Eliana Gouvêa, Abreu-Tardelli, Lilia Santos & Mazzillo, Tânia (2007). O trabalho do professor: Revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In Ana Maria de M. Guimarães; Anna Rachel Machado & Coutinho Antônia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 237-256). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Orlandi, Eni Pulcinelli (2006a). *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, Eni Puccinelli (2006b). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4 ed. Campinas: SP. Pontes.
- Rojo, Rojo; Rocha, Cláudia Hilsdorf; Gribl, Heitor & Garcia, Fernanda Costa. (2008). Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. In *Anais, II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-RJ.