



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10944 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB O OLHAR DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Catia Cilene Diogo Goulart - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Veronice Camargo da Silva - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB O OLHAR DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Resumo: O presente estudo traz como tema os letramentos acadêmicos na constituição de futuros professores e sua problemática volta-se para saber como os princípios do modelo dos letramentos acadêmicos contribuem para edificar a identidade de futuros professores. O objetivo principal do estudo é compreender como os princípios do modelo de letramentos acadêmicos estão presentes nas reflexões e nas vozes dos graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do RS. Neste sentido, as interações e experiências acadêmicas durante o contexto de isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia mundial por Covid-19, são o foco da pesquisa e correspondem ao recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida a partir da disciplina Língua portuguesa e produção textual, administrada à acadêmicos do segundo semestre (2020). As concepções teóricas de aporte concebem leitura e escrita como práticas sociais, e sugerem experiências diversificadas, perpassadas por relações de identidade, poder e autoridade. Para atingir o objetivo principal, pretende-se identificar indícios do modelo de letramentos acadêmicos nas falas dos graduandos, bem como constatar como se inserem e interagem nas posições.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos. Identidade Docente. Formação Inicial. Aulas Remotas. Práticas Sociais.

A maturidade para o exercício da docência começa a projetar-se nos anos de formação acadêmica, repletos de atividades e saberes, bem como a inserção e a interação característicos do universo científico, não excluindo-se, obviamente, a ansiedade por um desempenho acadêmico ideal face os novos conhecimentos. Ademais, a identidade docente funda-se num processo complexo que não se resume aos conhecimentos de caráter teórico-metodológico, mas que se articula intimamente a partir das experiências na formação inicial.

O panorama de pandemia por Covid-19 (REGIS et.al, 2020), causado por quadros de infecção humana pelo coronavírus, afetou abruptamente o mundo no início da década de 2020. Apesar da resiliência da comunidade acadêmica, as repercussões do distanciamento social e das aulas remotas sobre as atividades das instituições de ensino superior foram significativas.

Se no percurso formativo tradicional, por meio de aulas presenciais e visitas frequentes à biblioteca, o entrosamento acadêmico não raro é desafiador; a realidade de aulas virtuais (síncronas e assíncronas) foi um agravante para a inserção e participação ativa destes sujeitos no ensino superior.

Além disso, a identidade docente também é projetada e edificada durante essa etapa, sobretudo quando estes sujeitos conciliam ‘saberes/fazer’ (RIBEIRO, 2015) como potência instigadora de constantes reflexões. Neste sentido, os momentos e as vivências em ‘sala de aula’ constituem espaços potentes para a formação crítica.

Portanto, aprimorar os saberes docentes (TARDIF, 2014), longe do caráter aplicacionista relativo às vivências do estágio e outras inserções profissionais durante a graduação, sobretudo está precipuamente intrincado aos desafios específicos. É no seio destas experiências, que as relações de poder e identidade são tensionadas e, conseqüentemente, são assumidas posturas e identidades que sustentam o professor em formação inicial. Assim, as práticas pedagógicas ofertadas na academia ensejam o entrelaçamento de perfis e experiências do professor formador e dos futuros professores em processo de formação inicial, oportunizando a ampliação e experimentação dos letramentos próprios deste profissional.

Tal argumentação repousa nas premissas dos novos estudos do letramento (NEL), dos quais foram pioneiros pesquisadores do Reino Unido, que, centrados no contexto do ensino superior, destacam a presença de múltiplos letramentos, ou seja, práticas diversificadas intrínsecas a este cenário. Ademais, o avanço do ensino superior somado às questões políticas e sociais, fortaleceu essa dimensão de estudo, nomeada Letramentos Acadêmicos.

No âmago destes estudos, outros pesquisadores desbravaram novas concepções, como Lea e Street (1998), que, ao olharem para a escrita acadêmica, referiram três modelos para interpretar as práticas encontradas. Primeiramente, o *modelo das habilidades*, pressupõe o letramento a partir das aptidões individuais e cognitivas do estudante, e que este seja capaz de transpor estes conhecimentos para contextos diversos. Já o segundo, é o *modelo da socialização acadêmica*, tem seu foco no professor, porquanto este promove a aculturação acadêmica dos estudantes, ensinando aquilo que não sabem ou carecem.

O terceiro modelo, nomeado *modelo do letramento acadêmico*, distingue-se dos anteriores, pelo fato de que propõe reconhecer e ‘entender os significados que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas’ (FIAD, 2015, p. 28). Os propositores dos modelos não indicaram que fossem auto excludentes. Antes, porém, defenderam que o terceiro modelo recomenda compreender quais **sentidos** os

estudantes percebem por trás das práticas sociais de leitura e escrita na esfera acadêmica, ou ainda, como se comportam e se percebem quando estão envolvidos nestas práticas.

Nessa perspectiva, os letramentos no ensino superior não são apenas habilidades com os gêneros mais comuns ao repertório acadêmico, ou competências linguísticas para a leitura e produção científica. O modelo de letramento acadêmico preconiza o senso crítico destes sujeitos em relação ao conhecimento institucionalizado, e mesmo as relações de poder acerca da produção do conhecimento e ainda as questões de identidade (FIAD, 2015).

Em seus estudos, Fischer e Dionísio (2008) delinearam a presença de ‘movimentos de natureza dialógica’ (FISCHER&DIONÍSIO, 2008, p.7), as formas pelas quais os estudantes participam nos eventos de letramento (BARTON, HAMILTON, 2000), tanto no que se refere ao contexto da interação com os pares, e ainda sobre como se posicionam quanto ao conhecimento ou conteúdo temático proposto no âmbito universitário. Para as autoras, nesta dinâmica é possível vislumbrar “*intenções e reações distintas*”, modos diversificados de participação e comunicação dos acadêmicos, os quais formatam a “complexidade do ser letrado” (FISCHER&DIONÍSIO, 2008, p.7).

E nesta lógica as perspectivas do modelo de letramento acadêmico servem quais ‘lentes’ para observar o comportamento dos graduandos face as propostas pedagógicas para as aulas síncronas por videoconferência na plataforma *Google Meet*, durante o período de isolamento e distanciamento social. Além disso, possibilitam ao professor formador criar estratégias condizentes e instigantes ao engajamento acadêmico, posto que sob este olhar, emergem as questões ideológicas por trás dos letramentos. Aliás, é por isso que Street (2014) refere-se aos letramentos como ‘Letramentos Sociais’, pois abrigam o aspecto ideológico que medeia as estruturas sociais.

Nesta sistemática inquisitiva e metodológica do presente estudo, e com vistas a atingir o objetivo de compreender como os princípios do modelo de letramento acadêmico contribuem para constituir identidades docentes dos professores em formação inicial, o próximo passo é identificar nas atividades e intervenções da disciplina de Língua portuguesa e produção textual, como os acadêmicos se inserem e interagem nas aulas síncronas. Assim, foram resgatados nas suas falas (orais ou escritas em chat), indícios de práticas de letramentos, seguidos por discussões sob o prisma do modelo de letramento acadêmico.

A referida disciplina estruturada em concepções de letramentos sociais, investiu a percepção do modelo de letramento acadêmico, valendo-se de um trabalho potencializado pelos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), para instigar os graduandos a assumirem papéis diversificados na perspectiva acadêmica, e ainda nesta conjuntura, provocar os letramentos pedagógicos (COLAÇO, 2015) para somar à identidade docente e futura atuação profissional.

Oportunizou-se aos acadêmicos interagir dialogicamente a partir de situações em que a linguagem se ajusta aos gêneros orais e escritos, gerando experiências e construção de

sentido diversificados. As circunstâncias de produção (BAKHTIN, 2016, p.39) determinam, por assim dizer, o curso e o desempenho linguístico e crítico dos estudantes, sendo possível tal percepção pela observação das marcas linguísticas que distinguem os gêneros em cada caso e mesmo nas intenções e reações desses sujeitos.

Destacam-se, portanto, neste trabalho, exemplos referentes não apenas aos dois gêneros mais recorrentes (resumo e resenha), mas de muitos outros observáveis no contexto de aulas remotas, às quais cerca de 24 (vinte e quatro) acadêmicos participaram semanalmente por um semestre. A escolha justifica-se pela dimensão individual e social (BARTON, HAMILTON, 2000) por trás das práticas de letramento.

De modo que as análises partem da identificação de indícios das reações e intenções nas vozes e nas reflexões escritas, neste caso, das interações entre três estudantes (doravante nomeados **A1**, **A2** e **A3**) e a professora formadora, envolvendo a discussão referente ao trabalho solicitado sobre os gêneros discursivos ‘resumo’ e a ‘resenha’.

A escuta para conhecer o *feedback* dos estudantes é forma de considerar e oportunizar vez e voz de partilha e posicionamentos. Deixa de ser ocasião de explanação, pelo mero repasse de informações e conhecimentos, mas configura-se espaço coletivo de construção. Após a sensibilização introdutória, a **professora formadora** indagou os graduandos sobre como acolheram a proposta da elaboração do resumo, e como se percebem neste envolvimento, e ainda pontua: “*Quando vocês me dão esse retorno eu também vou conseguir ser uma professora melhor. Eu não sei quais são as saídas, nem tenho todas as respostas[...]*” A fala da docente dá indícios de uma postura acolhedora, no sentido de não se posicionar como autoridade máxima ou detentora do saber, mas possibilitar aos estudantes assumirem-se protagonistas na construção coletiva e dos conhecimentos para a atuação docente.

Algumas das respostas transcritas exemplificam a inserção e a interação dos acadêmicos de formas diferentes. Observa-se na fala de **A1**, ao responder, - com a câmera e áudio abertos- ao questionamento da professora formadora, que suas colocações revelam seriedade e sensatez no argumento que introduz a justificativa consciente de um comportamento que a própria graduanda avaliou como não tão adequado, mas que não causa prejuízo à legitimidade de sua fala posterior. **A1** sente-se autorizada para expor sua percepção e ao mesmo tempo considera importante contextualizar a professora formadora sobre suas circunstâncias:

A1: Eu quero falar! eu posso falar! [...] Antes eu queria pedir desculpa se eu bocejei algumas vezes, é que eu passei mal durante o dia, e não consegui dormir nem de manhã nem de tarde. Estou meio devagar então, mas não é porque a aula está chata ou cansativa, é que eu estou cansada mesmo. Quería deixar claro...

A1 segue sua argumentação ao elucidar que “*conversado com os colegas durante esse tempo todo, eu considero que é importante tanto tu nos dar o retorno, como a gente dar*

esse retorno[...]” Portanto, é evidente a percepção e a postura de quem dialoga e discute, debate sobre a proposição e negociação da professora, mas que dizem respeito à sua formação como futuro pedagogo. **A1** “considera importante” ter o retorno da professora formadora quanto aos resumos entregues, compartilhando a responsabilidade nesta negociação.

A reação da acadêmica revela a compreensão e o discernimento ao decidir o momento certo para, na medida em que julgou ser prudente e sensato, expor sua condição de cansaço, e tão somente depois disso, dizer que o *feedback* do professor da disciplina é importante. A acadêmica preferiu ser estratégica e validar seu argumento, equiparando as posições de docente e do discente, assumindo seu papel como avaliador dos procedimentos estabelecidos. A expressão: “*eu considero que é importante*” deixa vestígios de um sujeito crítico e consciente, e que ratifica seu espaço, sua vontade e seu direito nesta relação dialógica.

A edificação da identidade docente do pedagogo em formação inicial não se limita a apreensão e capacitação para a escrita científica, mas avança para uma atitude confiante que visa equilibrar os seus direitos e deveres deste sujeito. O reconhecimento de si e as reações nas práticas discursivas orais e escritas é uma evidência de que o “letramento tem relação com a forma de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo” (ZAVALA, 2010, p. 81).

Ao fechar sua explanação, **A1** reitera: “*quando eu fiz a atividade do resumo eu estava com muito medo de não conseguir fazer, eu queria conseguir entregar*”. A explicação frisa as relações entre estudante e professor, à medida que tensões surgem em função dos requisitos e do que evidentemente é entregue. Para Street (2014), os sujeitos interagem com posicionamentos diversificados, nas propostas situadas das práticas sociais. É possível discernir esse princípio na postura de **A1**, ao pontuar como se sentiu inicialmente em relação à proposta, e ao mesmo tempo reiterar o desejo de ‘entregar’ a atividade.

Os dizeres de **A2**, foram captados pelo *chat* no google Meet, da aula remota:

A2: “*A gente já tinha feito outro resumo antes, eu enviei por e-mail. Ai...eu fiz tudo errado! Posso reenviar agora no final da aula?*”

Observa-se que o acadêmico, argumenta que já havia realizado a atividade e feito o envio, mas ainda assim, a partir das interações no *chat* e das discussões coletivas, sentiu necessidade de ajustar o trabalho. Compartilha a percepção de que existe margem para melhora, ao dizer com espanto que ‘fez tudo errado’, mas também expõe sentir-se capaz (a partir de um esclarecimento ou nova informação, talvez pela discussão coletiva), a refazer seu texto. Ele negocia e questiona a viabilidade do reenvio ajustado, pois entende que isso é importante. Ainda que o prazo tenha decorrido, ele negocia perante outros, sem hesitar.

Neste sentido, é notável a postura assumida pela estudante, ao gerenciar e buscar soluções enquanto o debate está em curso, pelo uso do *chat* para suas solicitações. Mais uma vez, elementos próprios do modelo de letramentos acadêmicos, estão presentes nas interações

coletivas. Para Fischer (2008), a concepção de *déficit*, não justifica nem desqualifica os estudantes, porquanto não sejam prestigiados seus comportamentos e posicionamentos críticos.

A2, ainda registra: “*As tuas dicas facilitam muito para fazer o resumo e a resenha[..]; como começar; como extrair palavras-chave e ideias principais; [...] eu e a colega [tal] temos muitas mensagens no WhatsApp e debatemos sobre o que achamos mais interessante para fazer o trabalho. Na faculdade isso facilita muito nosso trabalho.*”

A2 agora manifesta-se oralmente, e reafirma que as orientações da professora, contribuem para a elaboração do gênero, pois reforça que tem elementos para estruturar o gênero, a saber, “*começar, extrair palavras-chave e ideias principais*”. Mais do que habilidades de escrita, a graduanda relata a troca ideias com outra colega pela rede social *WhatsApp*, evidenciando assim, que reflexões e partilhas são realizadas noutros momentos informais. O relato confirma o defendido por Street (2014), quanto à importância das práticas sociais na vida das pessoas, constatado aqui na relação solidária que se articula entre colegas, tal qual partilhas recorrentes entre docentes em exercício e formação continuada e profissional.

Sobre a constituição da identidade docente, as experiências coletivas e as práticas sociais demandadas, promovem outros letramentos. Isso pode ser comprovado nos diálogos registrados no *chat* da aula. Foram percebidos indícios linguísticos do modelo de letramento acadêmico, no qual os sujeitos assumem papéis diferenciados nas relações com a leitura e escrita ou mesmo sobre o conteúdo abordado na aula. Note-se agora as interações via *chat*, de *A2* com outro colega (*A3*), a partir do questionamento seguinte:

A3: Mas e quando tudo que você leu no texto é importante para colocar como ponto principal em um resumo?

A2: Veja para quem é o resumo, saber quem é o público-alvo, nos dá um norte. No que é relevante para que seja demonstrado.

É possível observar que para a dúvida de *A3*, o acadêmico *A2* foi convicto e estratégico em auxiliar o raciocínio do colega, quanto à seleção de quais pontos principais a contemplar o resumo, de forma que este não fique tão extenso. Ao destacar “*veja para quem é o resumo*”; bem como os termos “*público-alvo*” e “*relevante*”, *A2* foi objetivo, cooperando para a compreensão do colega quanto ao que é pertinente e necessário para a escrita do resumo.

A partilha do conhecimento, bem como sua construção pela coletividade, são formas de inserção do professor na sua atuação docente e mesmo nas relações acadêmicas. As interações acerca das aulas no contexto remoto, também sob a perspectiva do modelo de letramento acadêmico, oportunizam e favoreceram o engajamento dos graduandos ao passo que partilharam experiências acadêmicas e atuaram criticamente ao conduzir e gerenciar as

próprias aprendizagens.

Por fim, o desfecho desse estudo possibilitou constatar que, mesmo em espaços virtuais, as interações dos graduandos estavam repletas de indícios do modelo de letramentos acadêmicos, no qual as relações de poder, identidade e autoridade são mobilizadas e problematizadas. Comprovou-se também que práticas de letramento vivenciadas no ambiente acadêmico, suscitam questões ideológicas e instigam os professores em formação inicial a assumirem diferentes posturas e papéis sociais, inclusive cooperando para o engajamento nas atividades acadêmicas e potencializando a construção de sua identidade docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** [Speech Genres]. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Literacy practices. Situated literacies: Reading and writing in context**, v. 7, p. 15, 2000.

COLAÇO, Sylvania Faccin; FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 99-123, 2015.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, n. 6, 2015.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. 2008.

LEA, M. R.; STREET, Brian.V. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

REGIS, Beatriz Cavalcanti et al. **Atualização sobre a pandemia do COVID-19: uma revisão integrativa**. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 5, p. 11710-11724, 2020.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes et al. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo**. 2015. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/handle/1/10403>. Acesso em 22 de maio de 2022.

STREET, Brian.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda y GRANDE, Paula Bacarat de (Org.). Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

