

RECONHECENDO ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

Rosana Mara KOERNER⁵⁴

Resumo: A partir da análise de respostas dadas a 5 questões que tematizam experiências de leitura no ambiente doméstico, tenta-se tornar possível o delineamento de certo perfil no que se refere às práticas de letramento de 21 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária do nordeste de Santa Catarina. Ao final, são propostas reflexões acerca das perspectivas que se colocam para a sua formação como alfabetizadores. Embasam o estudo: Kleiman (2006) e Tardif (2011).

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. Alfabetizadores. Práticas de letramento. Família. Professor.

Abstract: *From the analysis of answers given to 5 questions that have as the theme "reading experiences at home", we have tried to make possible the delimitation of a certain profile in relation to the practices of literacy of 21 students entering the Pedagogy Course of a Community University in the northeast of Santa Catarina. In the end, reflections are proposed on the perspectives that are placed for their formation as teachers who teach children to read and write. The study is based on: Kleiman (2006) and Tardif (2011).*

Keywords: *Initial formation. Pedagogy. Teachers who teach children to read and write. Literacy practices. Family. Teacher.*

⁵⁴ Professora do Mestrado em Educação, UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil.
rosanamarakoerner@hotmail.com.

Introdução

Em relatório⁵⁵ que objetivou verificar as opções por cursos superiores que estudantes do Ensino Médio faziam, ficou evidente o que, muitas vezes, ficava no nível da hipótese: a fuga das licenciaturas⁵⁶. Aqueles poucos que se aventuram na carreira do magistério, em boa parte, ainda conforme a pesquisa, advêm de famílias das classes C e D, que têm “dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p.14).

Tal cenário parece não se restringir à realidade brasileira. Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em artigo sobre a atratividade da carreira docente, indicam, com base no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que a preocupação com a escassez de interessados pela carreira docente e com o “[...] perfil do profissional em termos de gênero, *background* acadêmico, conhecimentos e habilidades” (Op.cit., p. 02) também se manifesta em outros países.

Para além desses dados, nas entrevistas feitas com os estudantes do Ensino Médio, ficou evidenciado que a carreira docente ainda preserva, no imaginário da sociedade em geral, a estreita referência com vocação e que, por essa ótica, não há a exigência tão significativa por um dado conjunto de saberes. De acordo com a pesquisa, “[...] quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado.” (Id. Ib., p.30)

No campo da formação docente, não só a rarefação dos interessados em segui-la deveria nos (pre)ocupar, mas, também, o reconhecimento de quem são esses interessados, quais seus pressupostos, quais suas aproximações e distanciamentos com o objeto do conhecimento, com quais bases podemos contar no processo de formação inicial desses futuros docentes. E ao focalizar um curso de Pedagogia, de onde saem os professores que trabalharão diretamente com a alfabetização, todos esses questionamentos ganham um contorno ainda mais dramático, já que é nas séries iniciais que a criança é introduzida no universo da leitura e da escrita.

⁵⁵ Relatório da pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas, intitulada **Atratividade da carreira docente no Brasil**, publicado em 2009. A assessoria geral da pesquisa esteve a cargo de Bernadete A. Gatti.

⁵⁶ Segundo a referida pesquisa, apenas 2% optaram por Pedagogia ou Licenciaturas.

É no âmbito dessas discussões que se insere o presente texto⁵⁷, que pretende contribuir para a compreensão de quem são os estudantes que optaram por um curso de Pedagogia, especialmente no que se refere às suas experiências com a escrita, ou seja, às suas trajetórias de letramento. Para tal, serão apresentados resultados da aplicação de um questionário⁵⁸ a estudantes ingressantes em um curso de Pedagogia de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Serão trazidos os resultados das questões que tematizam suas experiências com a escrita no ambiente doméstico, muitas delas anteriores ao seu ingresso na graduação. Assim, o artigo busca responder às indagações sobre quem é, então, esse estudante que opta por um curso de Pedagogia? Que experiências com a escrita traz para dentro do curso? E, a partir disso, quais perspectivas se colocam para a sua formação inicial?

Algumas reflexões iniciais

Ao iniciarmos essas reflexões sobre a formação do professor que trabalhará com o processo de alfabetização, uma questão inicial pode ser colocada: o que se espera desse professor? Subjaz a esse questionamento, além dos saberes necessários para a realização das tarefas, a ideia de certa identidade, mais especificamente, identidade docente. Faz parte das representações sociais, de acordo com Kleiman (2006), a definição de um conjunto de conhecimentos sobre pessoas, ideias, objetos, e que acaba por influenciar seus comportamentos e relações com outras pessoas, ideias e objetos. Há uma dinâmica de identidades que surgem, que se remodelam a partir das interações, baseadas nas representações sociais que as pessoas e/ou grupos têm umas/uns das(os) outras(os). Identidade é, pois, inerente à condição social do ser humano. De acordo com Bastos (2002, p. 159), baseando-se em Ochs (1993),

Identidade é aqui compreendida como um construto social que se refere a uma série de personas sociais, incluindo status, papéis, posições, relacionamentos e outras identidades institucionais que uma pessoa pode desejar reivindicar para si ou atribuir a outras no curso da vida social.

⁵⁷ As discussões do presente texto foram apresentadas em uma comunicação oral no II Congresso Brasileiro de Alfabetização, que aconteceu em Recife, de 12 a 14 de julho de 2015.

⁵⁸ O questionário é um dos instrumentos de pesquisa usados por Débora Duarte Monney para o desenvolvimento de sua dissertação de Mestrado. Os dados foram gentilmente cedidos para a produção desse artigo.

Marcelo (2009), em artigo em que aproxima os conceitos de identidade e formação docente⁵⁹ com base em diferentes autores, percebe que há mais aspectos emocionais que racionais influenciando na configuração de uma identidade docente, especialmente na relação entre estudantes e professores em que esses últimos servem como modelos, em muitos casos.

Contudo, também o conteúdo é chave. Nos termos de Marcelo (2009, p. 111): “O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social.” Conteúdos são adquiridos, especialmente durante a formação inicial: “A identidade profissional docente se fortalece com relação aos conteúdos que se ensinam quando o currículo da formação inicial os apresenta com evidente clareza.” (Id.ib., p.120)

Vale refletir, pois, sobre a(s) identidade(s) que são atribuídas ao professor, especialmente aquele que lida com o ensino da língua materna. Quais as atribuições que lhe são características? Dentre algumas que aqui poderiam ser enumeradas, destaca-se a ideia de que o professor que trabalha com o ensino da língua seja um modelo de leitor, alguém que se delicia com um bom livro, preferencialmente de literatura: “Professores *são*, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira [...]” (BATISTA, 1998, p. 29) (Grifo do autor). Por extensão, então, pode-se dizer que o professor é um sujeito tido como alguém letrado.

Contudo, como dito acima, as identidades são dinâmicas, se (re)modelam e também a identidade do professor como um sujeito leitor (letrado) tem sofrido (re)modelagens. O capítulo de onde foi extraída a citação de Batista, acima, inicia com a afirmação do autor de que os “[...] professores *são* ‘não-leitores’. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defrontamo-nos hoje.”(Id.ib., p. 24) A afirmação é decorrente de uma série de reflexões baseadas em pesquisas sobre docentes e suas práticas de leitura, cujas conclusões centrais apontam para um professor distante da cultura tida como “legítima”, que lê pouco e com significativa dificuldade, especialmente os materiais voltados para a sua própria formação. Também chamadas, com claro tom de denúncia, veiculadas pela mídia, corroboram a afirmação de que os professores não leem. Tem-se, assim, uma nova representação social para o professor.

É preciso, nesse ponto, refletir acerca desse professor: por que tem sido visto como um

sujeito não leitor, quando histórica e socialmente se espera que o seja? Uma constatação feita por Batista, em pesquisa sobre práticas de leitura junto a professores da Educação Básica de Minas Gerais, é que muitos deles vêm de famílias com baixo acesso à cultura letrada, constituindo-se, em muitos casos, como os primeiros indivíduos de toda uma geração, a frequentarem o curso superior. Embora tal cenário ainda persista em muitos centros de formação de professores, lentamente temos recebido estudantes de licenciatura cujos pais têm curso superior. De acordo com Galvão (2004, p. 148), “[...] embora o acesso ao mundo da cultura escrita tenha se democratizado nas últimas décadas, está vinculado, na maior parte dos casos, ao mundo urbano, às elites econômicas, às regiões mais ricas do país.”

Subjaz a toda essa discussão inicial, a ideia de que a constituição como ser professor se faz a partir de muitas frentes. Dentre elas, não pode ser ignorada a questão de sua história. Como nos diz Aguiar (2009, p. 129),

[...] a professora se faz nesse emaranhado de possibilidades mescladas que lhe foi possível ao longo de sua trajetória e isso, portanto, ocorre por muitas vias. Em nosso entender, o cruzamento dessas *nuances* produz conhecimentos que são incorporados e compõem o “ser-professora” [...] (Grifo da autora)

Tardif (2011, p. 273) indica que há “[...] filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam...” as informações recebidas no contexto da formação. Como consequência, ainda segundo o autor, a formação tem pouco impacto sobre o sistema de crenças dos estudantes, no caso, futuros professores. Na verdade, são vários os saberes mobilizados na constituição do sujeito professor, muitos deles advindos de sua própria experiência na condição de estudante. Não há, pois, como ignorar todo um conjunto multifacetado de experiências com a escrita, tanto na escola como aquelas resultantes de diferentes contextos. Baseando-se em Raymond *et alii* (1993), Tardif (2011, p. 69), afirma que

[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...].

⁵⁹ **A identidade docente: constantes e desafios**, publicado na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, em agosto/dezembro de 2009.

Assim, tal história precisa ser desvelada se se pretende (re)conhecer o professor e os saberes que configuram o seu fazer docente. Como neste estudo está-se centralizando na figura do professor que trabalhará com a língua materna, é preciso (re)conhecer a sua trajetória de contato com a escrita. Como dito anteriormente, boa parte dos professores vem de famílias com baixo envolvimento com a cultura escrita. Contudo, mesmo tal “baixo envolvimento” deve ser levado em consideração. Cada trajetória apresentará a sua singularidade, os seus significados para a constituição do ser-professor. Como afirma Andrade (2007, p. 10): “A ideia de formação caminhou para concebermos como de essencial importância a valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual.”

Na sociedade grafocêntrica na qual nos encontramos, não é mais possível afirmar que alguém não tenha algum tipo de experiência com a cultura letrada. Somos todos, em maior ou menor grau, sujeitos letrados e os professores não fogem à regra. Contudo, como sujeitos que têm a incumbência de alçar outros em esferas de usos crescentemente complexos da escrita, sobre o professor parece recair a exigência de que seja ele mesmo um sujeito letrado. Ou que tenha, pelo menos, satisfatório domínio das práticas letradas que cabe à escola ensinar. Onde tal domínio poderá ser alcançado?

A formação inicial talvez deva ser vista como um valioso espaço para tal conquista, possível a partir da articulação entre as dimensões individual e social. Tal cenário das práticas realizadas com a escrita, situa “...a formação na perspectiva do letramento.” (ANDRADE, Id.ib., p. 23) Ou, como afirma Tardif (2011, p. 69), “...o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*.” (Grifo acrescentado)

Mais do que a aquisição de conteúdos inerentes à sua área (está-se pensando aqui nos conhecimentos necessários sobre a língua materna), a formação inicial do professor deve se constituir como possibilidade de ampliação de suas práticas de letramento. Ao pedagogo, no caso do presente estudo, deve ser ofertada a oportunidade de contato com materiais de escrita diferentes daqueles que já lhe são conhecidos. Como diz Kramer (1998, p. 39), “[...] a concretização de práticas de leitura e escrita precisa ser considerada parte da formação de professores.” Para tal, no entanto, é preciso identificar o que já lhe é conhecido, numa franca atividade de aceitação das trajetórias individuais (e não de simples rejeição).

A formação inicial deve permitir a aquisição de saberes também por meio da experimentação, desenvolvendo aquilo que Tardif (2011, p. 49) chama de *habitus*, como “disposições adquiridas na e pela prática real”. Ainda, segundo o autor, tais *habitus* podem se transformar em “traços da personalidade profissional”, manifestados em um saber-ser e em um saber-fazer. Seguindo tal lógica, o professor, que será um agente de letramento, deve ser ele mesmo um sujeito letrado, até para que compreenda as exigências que lhe são feitas de modo crescente no atual contexto social. De acordo com Andrade (2007, p. 161), a “[...] consciência sobre o seu próprio nível de letramento, permitirá ao professor que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita[...]”

Para tanto é preciso dar oportunidade para que os sujeitos em tal condição se reconheçam como envolvidos em dadas práticas, mas carentes de uma ampliação dessas práticas, necessária ao exercício do magistério. Como diz Galvão (2004, p. 149), “[...] somente uma análise mais aprofundada de trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que, conjugadas – e não de forma isolada –, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos.”

Castro, em artigo⁶⁰ em que discute dados de escolarização de estudantes de Letras e de Pedagogia (2011, p.43), aponta que “[...] não há sinal algum de que as práticas sejam definidas, alimentadas e avaliadas com o suporte de dados da formação anterior dos estudantes”. Fala, então, de “lendas e mitos” (Id.ib., p.43) que formam uma nebulosa ideia que se tem sobre os interessados na carreira docente. Ao longo do artigo, Castro apresenta uma consistente e, ao mesmo tempo, dramática argumentação baseada em um conjunto de tabelas indicativas de que o estudante de Letras e, em particular, de Pedagogia, necessita de um olhar mais cuidadoso em sua formação. Como diz o autor, há déficits básicos que não estão sendo superados na formação inicial: “[...] não estamos [...] oferecendo aos estudantes condições adequadas de formação para o ensino da escrita para além de uma tímida reprodução de práticas e aplicação de materiais pedagógicos.” (Id.ib., p. 53)

Assim, um fio condutor de todas as reflexões aqui propostas parece ser a necessidade de uma postura diferenciada de reconhecimento desse sujeito interessado em se tornar professor, que supere mitos e lendas, ou, mesmo, constatações. Em se tratando de um sujeito

que terá responsabilidades significativas para com o letramento de diferentes grupos, parece ser fundamental o reconhecimento de suas próprias crenças e trajetórias sobre a escrita. Afinal, como apontou Tardif (2011), tais crenças e trajetórias serão mobilizadas e amalgamadas com outras crenças e trajetórias vivenciadas no âmbito da formação inicial.

Percurso metodológico

Os dados que serão aqui apresentados foram gerados no contexto de uma pesquisa envolvendo estudantes de Letras e de Pedagogia de uma universidade comunitária do Nordeste de Santa Catarina. Na referida pesquisa, que tem como objetivo geral reconhecer, em relatos sobre as trajetórias de letramento, os modos como estudantes de Letras e de Pedagogia estão se constituindo como professores que trabalharão com a língua materna, foram mobilizados diferentes instrumentos de pesquisa, entre os quais o questionário, para efeitos de reconhecimento do grupo com o qual seria desenvolvida a pesquisa. São os dados obtidos por meio da aplicação desse questionário com estudantes do 1º ano do curso de Pedagogia que serão aqui abordados.

O referido questionário, composto por 21 questões abertas e fechadas, foi respondido por 21 estudantes, durante um período de uma das aulas. Para o presente texto serão consideradas as respostas dadas às questões que se referem às práticas com a leitura e a escrita anteriores ao seu ingresso no curso superior, e que serão apresentadas na próxima seção. Das respostas serão depreendidas regularidades e dissonâncias, na tentativa de vislumbrar um perfil delineador do estudante que ingressa no curso de Pedagogia da referida universidade, especialmente no que se refere às suas trajetórias prévias com a escrita.

Como dados iniciais, tem-se que se trata de um grupo com idades que variam entre 17 e 24 anos, caracterizando-se, portanto, como um grupo bastante jovem (76% têm entre 17, 18 e 19 anos). São 17 os estudantes que já trabalham, sendo que 11 já desempenham alguma função em ambiente escolar. Um iniciou o curso de Pedagogia já na condição de professor e 9 em funções aproximadas como assistente pedagógico, monitor ou auxiliar de professor. O nível de escolaridade da maioria dos pais se concentra no Ensino Médio e no Ensino

⁶⁰ **Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores**, publicado no Fórum Linguístico, em jan./junho de

Fundamental, ainda que em alguns casos, de forma incompleta. Assim, tem-se um grupo formado por estudantes muito jovens, com metade deles já circulando em ambientes escolares, e com pais com relativa trajetória de escolarização. É esse grupo que nos ajudará a reconhecer o estudante que ingressa no curso de Pedagogia, quais suas trajetórias com a escrita e quais as perspectivas que se colocam para a sua formação como professores que trabalharão com a língua materna.

As trajetórias prévias com a escrita do estudante de Pedagogia

Para iniciarmos o olhar sobre os dados, traremos aqueles resultantes do questionário sobre com quem os sujeitos da pesquisa aprenderam a ler e a escrever, entendendo isso como um marco significativo em sua trajetória de letramento⁶¹. A principal referência é ao *professor*⁶² (ou à *escola*), citado por 19 dos 21 sujeitos entrevistados, sendo que para 14 deles, essa foi a única referência. Nos outros casos, familiares, especialmente a *mãe*, foram citados quase sempre como apoiadores do processo: *Minha mãe me ajudou na aquisição da leitura e da escrita, mas o papel fundamental foi na escola.* (1a, 07⁶³) O que chama a atenção são as esporádicas referências a uma aquisição ocorrida no tempo da Educação Infantil: foram 4 ocorrências explícitas, parecendo querer indicar certa precocidade: *Na escola, com 5 anos.* (1a, 09)

Retomando as palavras de Tardif (2011) acerca dos “filtros” com os quais as informações da formação inicial serão enxergadas, será com base no reconhecimento da escola como o espaço central para a aquisição da escrita que boa parte desse grupo de estudantes olhará para os conteúdos relativos à alfabetização e ao letramento. Certo teor de autoridade do professor parece ser conferido em algumas respostas, numa espécie de reconhecimento de que cabe à escola e à professora a responsabilidade pelo ingresso das pessoas no universo da escrita: *Em casa era muito incentivada pelos meus pais para ter o*

2011.

⁶¹ Atente-se para o uso de artigo indefinido, escolhido deliberadamente para marcar a alfabetização como **um** dos marcos, significativo, é verdade. Tal uso serve para demarcar nossa compreensão de que há outros marcos, como será visto na próxima questão a ser abordada.

⁶² Sempre que o termo se referir àquele usado por algum dos sujeitos (questão aberta) ou que constava no enunciado (questão fechada), será registrado em itálico.

⁶³ Lê-se: “Primeiro ano, entrevista número xx.”

hábito de ler, mais [sic] aprendi a ler e escrever na escola. (1a, 12) E é um ingresso sistematizado, organizado, indicando, talvez, já certo reconhecimento dos modos de ensinar na escola: No pré com a professora Suely, aprendi com as vogais depois fui juntando com as consoantes e formando as palavras. (1a, 04)

As práticas de letramento se constituem, em boa parte, a partir do presenciar ou, até, participar de repetidos eventos em que a escrita toma parte. O conceito de “eventos de letramento”, proposto por Heath (1982 *apud* FRADE, COSTA VAL e BREGUNCI, 2014), refere-se a situações em que a escrita toma parte das interações que ocorrem entre os sujeitos envolvidos. Tais interações serão delineadas, em boa medida, a partir dos modos como os envolvidos compreendem a escrita, constituídos em repetidas participações em variados eventos de letramento, em diferentes contextos sociais e culturais. É o que Barton (1993 *apud* TERRA, 2013) define como “práticas de letramento”. Um dos eventos de letramento mais significativos na infância é ouvir a leitura de histórias infantis. Ou, ainda, ouvir uma contação de histórias normalmente baseada em um texto escrito previamente lido.

Para 7 sujeitos da pesquisa, essa atividade era inexistente. Para os 14 que afirmaram que alguém lhes contava histórias, a família teve papel fundamental, em particular, a figura feminina, representada tanto pela mãe (com 7 referências explícitas, já que 4 responderam usando a palavra “pais”, o que, subentende-se, inclui a mãe). Também professores foram lembrados: uma vez de forma isolada e duas vezes associados com os pais. Embora o número daqueles que não tenham participado de tal evento ainda seja significativo, não há como ignorar o número expressivo de sujeitos que vivenciaram tais situações.

Um questionário é um instrumento de pesquisa bastante limitado no que se refere a uma compreensão mais profunda de como, por exemplo, os sujeitos foram se constituindo na condição de sujeitos letrados. Contudo, alguns ensaios são possíveis, ao olharmos o conjunto das respostas dadas. Os 7 sujeitos que assinalaram que não havia ninguém que lhes contava histórias quando crianças, afirmaram que aprenderam a ler e a escrever na escola, sem nenhuma referência a qualquer contribuição da família. Tal situação se repete com os 2 que associaram *professores e pais* na contação de história, mas que aprenderam a ler somente na escola. Em 5 casos em que houve contação na infância feita por familiares, eles também foram lembrados como participantes do processo de alfabetização (em 2 casos, os sujeitos citaram exclusivamente a mãe como responsável pela aquisição da leitura e da escrita).

Talvez seja possível depreender desses dados a significativa influência exercida pela família no processo de alfabetização de suas crianças, tanto no que se refere a uma participação efetiva e reconhecida, como a um apagamento total de qualquer resquício de participação. A escola se fez presente em quase todos os casos, mas para alguns, coube-lhe o papel de responsável exclusiva pelo processo de alfabetização e, talvez, de inserção no universo letrado.

A análise de outras questões poderá servir para um melhor delineamento quanto às trajetórias prévias dos sujeitos da pesquisa que aqui se apresenta. São questões que também se referem ao que acontece/ia no contexto familiar, focalizando mais especificamente o ato de ler. Refere-se à frequência com que o sujeito via ou vê o *pai* e a *mãe* (ou *responsável do sexo masculino ou feminino*) lendo⁶⁴.

Dos 21 sujeitos, 11 assinalaram que *de vez em quando* veem/viam a mãe lendo, 3 *quase nunca* e 2, *nunca*. Apenas 5 afirmaram que a mãe (ou responsável do sexo feminino) *sempre* está envolvida com a prática de leitura. Em um primeiro olhar, esses dados pouco dizem; mas, quando são cruzados com as respostas às questões anteriormente analisadas, há interessantes observações a serem feitas. Dos 5 que assinalaram a alternativa *sempre*, para 3 a mãe costumava ler histórias quando o sujeito era criança e também teve participação ativa em sua aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, a leitura faz parte da rotina doméstica, o que pode possibilitar à criança a aquisição de valores que favoreçam seu envolvimento em eventos de letramento, livrando-o do estranhamento inevitável diante do desconhecido.

Contudo, é uma rotina em que a figura feminina é percebida como muito mais presente do que no caso do pai e/ou responsável do sexo masculino. Dos 21 sujeitos, 7 assinalaram que *de vez em quando* veem seu pai lendo, 4 optaram por *sempre* e 2, *quase nunca*. Um sujeito não soube responder. Sete sujeitos *nunca* veem a figura masculina envolvida em práticas de leitura, não, pelo menos, no espaço doméstico. Tais dados só sublinham o que já está exaustivamente apresentado em outras pesquisas (como na pesquisa Retratos de leitura do Brasil⁶⁵ e nos dados do INAF⁶⁶) acerca da presença marcante da mãe na inserção dos sujeitos no universo da escrita⁶⁷.

⁶⁴ São duas questões distintas.

⁶⁵ Foram 3 as edições da pesquisa que se propõem, conforme o título, a fazer um detalhado retrato das práticas de leitura do brasileiro.

O que chama a atenção nos dados é o que pode ser depreendido do entrecruzamento das questões. Não é somente o não presenciar o pai lendo, mas ele também pouco participa do processo de alfabetização da criança, talvez pelas mesmas razões que o impedem de ler em sua presença. Quando observadas as respostas apenas dos 7 sujeitos que assinalaram que não tinham ninguém que lhes contasse histórias quando crianças, tem-se um possível delineamento do envolvimento dos pais em práticas de leitura: são os pais (4) e mães (2) que *nunca* ou *quase nunca* (1 referência nos dois casos) foram vistos lendo. Curiosamente há um pai que foi indicado como *sempre* visto lendo, mas que *nunca* deve ter se mobilizado na atividade de contar histórias. Nenhum desses pais (pai e mãe) foi indicado como analfabeto. São pais, portanto, que sabem ler, mas que pouco praticam a habilidade no ambiente doméstico. Na condição de sujeitos letrados, suas práticas são quase que totalmente desconhecidas pelos próprios filhos, ou, então, são tão pouco significativas que passaram por eles despercebidas.

Por fim, uma última questão e seus possíveis desdobramentos: “Quem mais influencia ou influenciou você a ler?” Dentre as várias alternativas, *professor/professora* foi a mais assinalada: 16 vezes de um total de 36 ocorrências⁶⁸. Para 5 sujeitos, foi a única alternativa assinalada, ignorando qualquer outra influência (são sujeitos que pouco ou nunca viam seus pais – pai e mãe – lendo em casa). Assim, nesses casos, o professor provavelmente foi o primeiro agente de letramento para esses sujeitos, ou, pelo menos, aquele reconhecido por eles como tal. Não há como esquecer, contudo, que são ingressantes em um curso superior e que suas concepções de leitura ainda devem estar muito atreladas ao que no senso comum é tido como um sujeito leitor.

No entanto, isso não pode ser estendido a todos os respondentes. O que pode ter sido determinante no momento da escolha da(s) alternativa(s) foi a lembrança (a imagem) recorrente de alguém lendo, sublinhando a importância que essa ação tem na promoção do letramento de todos os envolvidos, mesmo aqueles que ainda se encontram em um estágio

⁶⁶ Indicador de Alfabetismo Funcional, pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, desde 2001, visando verificar as habilidades de leitura e de escrita de brasileiros entre 15 e 64 anos.

⁶⁷ Não cabe aqui retomar as razões tão conhecidas para tal cenário, relacionadas ao universo do trabalho.

⁶⁸ O número se refere à quantia de itens assinalados, já que poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa.

inicial. Isso pode ser ilustrado na verticalização da análise, quando se verifica que os 4 sujeitos que assinalaram o *pai ou responsável do sexo masculino* (como única alternativa) como alguém que o influencia/ou a ler são os mesmos 4 que afirmaram vê-lo lendo *sempre*, ainda que só 2 deles contassem histórias quando os respondentes eram crianças. No caso das 5 vezes em que a “mãe ou responsável do sexo feminino” foi sinalizada como influenciadora na leitura do ingressante, a frequência com que foi vista lendo oscilou entre *de vez em quando* (3 vezes) e *sempre* (2 vezes). Mas todas elas contavam histórias, o que pode ter contribuído para serem lembradas como alguém que influenciou. São as singularidades de que nos fala Andrade (2007) e que não podem ser, simplesmente, apagadas por um olhar generalizante.

Nos casos dos 13 sujeitos que não assinalaram nem o pai e nem a mãe, a maioria *nunca, quase nunca* ou *de vez em quando* os vê lendo, o que ajuda a concluir sobre a relação estreita entre práticas de leitura presenciadas no ambiente doméstico e sua influência no processo de leitura. A curiosa exceção está em 2 sujeitos que afirmaram ver a mãe *sempre* lendo, mas silenciaram quanto a essa influência. Nos 2 casos a mãe contava histórias e participou do processo de alfabetização. Talvez aqui tenha preponderado o advérbio “mais” no enunciado, não sendo possível conferi-lo aos pais. Um deles foi o único sujeito que assinalou não ter influência de *ninguém*, o que parece reforçar o peso representado pelo “mais”.

Sobre as perspectivas: algumas reflexões finais

A análise das respostas dadas por 21 ingressantes em um curso de Pedagogia a 5 questões que tematizavam suas experiências com a escrita no ambiente doméstico permite delinear algumas perspectivas para o seu processo de formação inicial. Como visto nas vozes de diferentes autores trazidas na parte inicial deste texto, há um conjunto de saberes que são esperados do professor de língua materna, com especial destaque para a sua responsabilidade na inserção de seus estudantes no universo da escrita. Contudo, como muitas pesquisas apontam, ao ingressar em um curso de formação inicial, lacunas de seu próprio processo de letramento (aquele esperado para um acadêmico que resolve se tornar professor) tornam-se evidentes. Tais lacunas não podem se perpetuar também no seu curso de formação inicial. Para além do simples lamento para com a situação das licenciaturas no Brasil, é preciso reconhecer quem são os sujeitos que se habilitam, ainda, para a carreira docente, quais suas

trajetórias prévias com a escrita, como tais experiências podem contribuir para uma formação mais significativa. Como nos indicaram alguns dos autores (AGUIAR, 2009; ANDRADE, 2007; TARDIF, 2011), são saberes que não podem ser simplesmente ignorados, mas levados em consideração na apresentação de novos saberes, aqueles da docência.

Os sujeitos dessa pesquisa, cujas respostas foram aqui analisadas, já trazem alguma experiência com a escrita do espaço escolar. Alguns reconhecem o papel significativo representado pelos pais (especialmente a mãe) no seu processo de alfabetização. Contudo, a professora ocupou o lugar central, também no que se refere à influência exercida sobre a sua própria prática de leitura. Temos, então, um grupo que reconhece o professor como principal agente de letramento, ainda que não o explicita dessa forma. A perspectiva de trabalho a ser exercido com tais estudantes, no Curso de Pedagogia, deve levar em conta tal reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, problematizá-lo, indicando que o professor (especialmente o alfabetizador) não deve menosprezar outros agentes que podem contribuir para o letramento de seus alunos.

Assim como aconteceu com os respondentes apresentados nesse estudo, uma simples contação de histórias e o presenciar o pai ou a mãe lendo podem ser significativos para a inserção do sujeito em eventos de letramento. São práticas que devem ser ressaltadas junto às famílias das crianças, com especial destaque para os significados que têm em uma cultura grafocêntrica na qual nos encontramos. Mas, antes de tudo, devem ser ressaltadas já no espaço acadêmico, em uma franca perspectiva de valoração das trajetórias prévias desses estudantes e de reconfiguração das discussões que se propõem durante as aulas (Galvão, 2004).

Para além da imposição de conteúdos de diferentes origens, um curso de formação de professores não pode menosprezar os saberes já constituídos de seus estudantes e nem lamentar a ausência daqueles muitas vezes tidos como basilares. Afinal, o ser professor (alfabetizador) inicia muito antes do ingresso em um curso de Pedagogia, nele ganha impulso, e se significa e (res)significa no cotidiano escolar. Portanto, o compromisso da formação inicial é dar o impulso sem desconsiderar a história de cada um. As trajetórias individuais com a escrita servem, portanto, como pontos de apoio para que as ações da formação inicial ganhem segurança e contribuam para a continuidade dessas trajetórias, agora sob a insígnia de um ser professor, formador de sujeitos letrados, que é, ele mesmo, um sujeito letrado. O reconhecimento de tais trajetórias sinalizarão, para a universidade, as lacunas a serem

preenchidas na formação de professores habilitados a fazer a diferença em uma sociedade centrada na escrita (KLEIMAN, 2006).

Referências

AGUIAR, Maria Aparecida.; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Formação docente e sua constituição multifacetada. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 29, 2009, p.125-139, 2009.

ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BASTOS, Liliana Cabral. Construção e reconstrução de identidade em interações de trabalho. In: SOUZA–E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. [Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha], p.159-173.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p.23-60.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e. Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 41-54, jan./jun., 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI (Orgs.), Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p.125-153.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. (Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. de 1997.) **Revista Brasileira de Educação**, N. 7, Jan./Fev./Mar./Abril, 1998, p.19-41.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form.Doc.**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago., 2010.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v.29, n.1, p.29-58, 2013.