

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA MONTEIRO CORRÊA

O LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL E O FUTURO
PROFESSOR COMO “AGENTE DE LETRAMENTO”

RIO DE JANEIRO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Priscila Monteiro Corrêa

O LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL E O FUTURO
PROFESSOR COMO “AGENTE DE LETRAMENTO”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro
2010

Corrêa, Priscila Monteiro.

O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como “agente de letramento” / Priscila Monteiro Corrêa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
137 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 2010.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade

1. Curso de Pedagogia. 2. Formação inicial de professores.
3. Letramento. 4. Leitura. 5. Escrita – Dissertação.

I. Andrade, Ludmila Thomé de (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

Priscila Monteiro Corrêa

O LETRAMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL E O FUTURO
PROFESSOR COMO “AGENTE DE LETRAMENTO”

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade, UFRJ

Profa. Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, UNIRIO

Profa. Dra. Patricia Corsino, UFRJ

*Para o Fred, pessoa sem a qual eu seria muito pouco,
e para os meus pais, pessoas sem as quais eu não
seria nada.*

Agradeço...

À Ludmila Thomé de Andrade, pela orientação que teve início antes da minha entrada no mestrado - quase desde nosso primeiro encontro na graduação -, pelo acompanhamento constante e diálogo frequente, pela avidez com que lia meus escritos e pelo retorno imediato e, principalmente, pelos trabalhos que pudemos escrever juntas, essenciais para a construção de minha identidade de pesquisadora.

Às professoras de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II e Teoria e Prática da Alfabetização II, pela recepção calorosa à minha presença intrusa, pela ponte entre mim e os alunos e, principalmente, pelas conversas reflexivas ao longo de minha observação em suas aulas.

Aos alunos do Curso de Pedagogia, que, gentilmente, aceitaram participar da pesquisa, disponibilizando suas produções escritas, participando das entrevistas coletivas e, assim como as professoras, aceitando a intrusa presença de uma pesquisadora ao longo de um ano. Agradeço, especialmente, à Alice Akemi Yamaki, Amanda Ferreira Marcicano e Roberta Couto Lino, que participaram de todas as etapas da pesquisa.

À Carmen Sanches Sampaio, pela inquestionável colaboração que sua presença na minha banca de defesa de dissertação certamente trará a este trabalho e pela disponibilidade de estabelecer um diálogo que espero ser o primeiro de muitos.

À Patrícia Corsino, pelas constantes reflexões suscitadas em torno do meu objeto de pesquisa e do meu referencial teórico-metodológico, pela enriquecedora presença no meu exame de projeto e na minha banca de defesa de dissertação e por fazer parte da história que espero não ter fim com a conclusão deste trabalho.

À Marlene Carvalho, pela gentileza de aceitar compor a banca como suplente, mas também pela inspiração e incentivo aos meus escritos – não apenas acadêmicos – e pela agradável companhia que sempre torna os eventos acadêmicos mais divertidos.

À Carmen Teresa Gabriel, igualmente pela gentileza de aceitar compor a banca como suplente, pela postura conciliadora assumida em um momento crucial do meu mestrado e por seu comportamento instigante como professora nas disciplinas nas quais tive o privilégio de ser sua aluna.

Aos professores do PPGE/UFRJ, especialmente da disciplina Seminário de Dissertação, Márcia Serra, pelas valiosas indagações, e Márcio da Costa, pelas boas provocações.

À Cláudia Maria Bokel Reis, pela intensa colaboração nas duas entrevistas coletivas realizadas, pelo apoio e adoção nos momentos de desorientação e por ter se mostrado uma grande amiga.

À Mônica Pinheiro Fernandes, pelas profundas discussões, principalmente virtuais, pelos conselhos acadêmico-profissionais e pela presença incentivadora nos momentos de reclusão.

À Regina Céli Oliveira da Cunha, pela oportunidade de acompanhá-la em atividades de ensino, pesquisa e extensão e por abrir as portas para o meu caminhar na área da Educação.

À minha mãe, Vanja, por acreditar em mim, por não medir esforços para que a realização deste trabalho fosse possível e pelo carinho, mesmo nos momentos de maior estresse.

À minha irmã, Carla, pela paciência, companhia e ajuda técnica nos momentos finais de elaboração do trabalho.

À minha avó (*in memoriam*), por ter rezado por mim todas as vezes que precisei e não fui capaz de fazê-lo e pela companhia, que nem sempre valorizei, no cotidiano de elaboração do trabalho.

Ao Fred, companheiro de todas as horas, por achar que sempre sabe o que é melhor para mim - e, algumas vezes, acertar - pelas orientações, pelos conselhos e, principalmente, por cuidar de mim, mesmo quando não sou merecedora.

Aos meus amigos, especialmente Andréa, Camilla, Juliana, Marcela, Marina e Simone, pelo apoio incondicional e pelo aluguel de seus ouvidos desde que “essa história de mestrado” era apenas uma hipótese.

Aos colegas de mestrado, especialmente Janaína, Lilian, Marcela, e Thalita pelos trabalhos em grupo, pelas discussões produtivas nas aulas, pelos almoços companheiros e pelas trocas de desabafos, mais virtuais do que presenciais, mas nem por isso menos reais.

À direção, coordenação e funcionários da Faculdade de Educação da UFRJ pela excelência com que desempenham seu trabalho, especialmente à Solange Rosa, secretária do PPGE, pela prontidão em esclarecer nossas dúvidas e pelo empenho em resolver os problemas de todos os alunos.

À UFRJ pelo apoio sem o qual não seria possível realizar este trabalho e à Capes pela bolsa concedida no segundo ano do mestrado.

*Dentro de minhas limitações pessoais e de minha
condição individual, eu faço diferença, todos fazemos.
Lya Luft.*

RESUMO

CORRÊA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

No presente trabalho de pesquisa, o objetivo mais amplo foi compreender o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) dos futuros professores em formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e como são preparados para atuar como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) em seu ofício docente. O principal referencial teórico utilizado foram os estudos de Kleiman (2001; 2005; 2006) que articulam letramento e formação do professor. O procedimento metodológico adotado foi o da observação empírica de cunho etnográfico, desenvolvido ao longo do ano de 2008, em uma turma de alunos do 5º e do 6º períodos, nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização II. Foi observada a relação destes alunos com a leitura e com a escrita, enquanto alunos de um curso universitário superior, por um lado, e futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por outro. Ao final de cada disciplina, foram realizadas entrevistas coletivas com os alunos, no intuito de ouvi-los a respeito das práticas de letramento vivenciadas ao longo do curso, bem como da formação recebida para o ensino da leitura e da escrita em sua atuação profissional futura. Com relação ao letramento, as análises, realizadas à luz da análise do discurso, deram origem às seguintes categorias: (i) Leitura e escrita acadêmica; (ii) Contribuições dos professores e (iii) Contribuições das disciplinas de linguagem. Com relação à formação de professores, as categorias foram as seguintes: (i) Projeção da identidade docente; (ii) Estágio Supervisionado e Prática de Ensino; (iii) Lacunas na formação; (iv) Contribuições das disciplinas de linguagem; (v) Recursos para a atuação profissional futura e (vi) Ensaio docentes. Com base nas leituras teóricas e na pesquisa empírica realizada são defendidos alguns princípios pertinentes para a formação inicial de futuros professores no Curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à sua atuação futura como alfabetizadores e professores de língua portuguesa. São eles: formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos na graduação; criação da disciplina “Escrita Acadêmica”; adequação às regras gramaticais; leitura e escrita acadêmica como objeto de todas as disciplinas dentro da universidade; “*feedback*” das escritas produzidas pelos alunos; inserção nas práticas culturais legitimadas socialmente; ensino do poder prático dos conteúdos teóricos; valorização da questão didática, “ensinar a ensinar”, e articulação entre objeto de estudo e objeto de ensino.

Palavras-chaves: Curso de Pedagogia, formação inicial de professores, letramento, linguagem.

ABSTRACT

CORRÊA, Priscila Monteiro. **Elementary School teacher's literacy process and the future teacher as a literacy agent.** Rio de Janeiro, 2010. Thesis (Master's Degree in Education) - School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

The main objective of the present research is understanding the literacy process of future elementary school teachers (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) and how they have been prepared to act as literacy agents (KLEIMAN, 2006) in their future field of work. The selected sample comprises undergraduate students of an education course at a public university in Rio de Janeiro. Kleiman's (2001; 2005; 2006) studies were used as the main framework for this research, once they articulate literacy concepts and teacher education development. The research method employed was the ethnographic case study. The research sample comprised junior year students attending to the following module courses: "Knowledge Construction in Portuguese I" ("*Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I*") and "Literacy Theory and Practice II" ("*Teoria e Prática da Alfabetização II*") observed throughout the year of 2008. It was observed the relationship between reading and writing aspects of this group as students and also teachers-to-be. Group interviews were conducted at the end of each module. The purpose of such interviews were to collect students' impressions about the literacy practice experienced through the module and their learning outcomes related to reading and writing teaching methods. The following literacy analysis categories were surveyed based on the speech analysis perspective: (i) academic reading and writing; (ii) Professors' contributions; (iii) language modules contributions. The future teachers' education process was analyzed under the following perspectives: (i) teacher identity projection; (ii) supervised internship and teaching practice; (iii) teacher education gaps; (iv) language modules inputs; (v) future professional activity resources; and (vi) teaching essays. Some relevant principles over the formation of future teachers were presented based on both theoretical reading and empirical research. An especial emphasis was given to their future practicing as elementary and Portuguese teachers. The principles are: formation of critical reflexive and self motivated readers; development of a new module "Academic Reading"; grammar compliance; reading and writing within the academic context as an object of all curricular modules.; feedback for all the assignments; student's insertion on social legitimated cultural practices; teaching the practical power of theoretical contents; appreciation of didactical issues, "teaching to teach", and the connections between the study and teaching object.

Keywords: education undergraduate program, elementary school teacher development, literacy, language.

SUMÁRIO

1	Introdução	12
2	Metodologia	20
3	O letramento do professor em formação inicial	30
3.1	Leitura e escrita acadêmica	39
3.2	Contribuições dos professores	61
3.3	Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II	66
4	O futuro professor como agente de letramento	71
4.1	Projeção da identidade docente	71
4.2	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino	82
4.3	Lacunas na formação	99
4.4	Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II	107
4.5	Recursos para a atuação docente futura	113
4.6	Ensaaios docentes	118
5	Considerações finais	123
6	Referências bibliográficas	127

1. Introdução

O interesse pelo ensino da língua portuguesa faz parte de minha vida desde muito antes de eu me tornar professora e pesquisadora. Tudo começou quando, no segundo segmento do ensino fundamental, intuía, sem qualquer fundamentação, que as aulas de Português poderiam ser diferentes. A intuição, fortalecida ao longo dos anos, principalmente durante o ensino médio, me libertou da dúvida que atormenta a maioria dos jovens nesse período. Qual curso superior escolher? Eu não tinha dúvidas: escolheria Letras pela certeza de meu desejo de ser professora de Português.

Na faculdade, aprendi muito sobre a língua portuguesa e sobre as mais diversas literaturas ocidentais, mas ao longo do curso uma questão sempre me inquietou: quando eu aprenderia a ser professora de Português e de Literatura? Os anos passavam e este momento não chegava. Finalmente, na segunda metade do curso, tinham início as disciplinas da licenciatura, na Faculdade de Educação. Apesar das dificuldades enfrentadas, como os quarenta minutos que tínhamos entre a aula que terminava no Fundão e a que começava na Praia Vermelha, além da falta de incentivo dos professores da Faculdade de Letras para levar adiante a escolha pela licenciatura, o contato com as disciplinas que tinham seus nomes terminados pelas locuções adjetivas “da educação” ou “de ensino”, me fazia reafirmar minha escolha profissional.

Meu desejo de frequentar mais a Faculdade de Educação aumentava a cada período, o que me fez procurar outras atividades por lá. Foi assim que me inscrevi para ser monitora de Didática, a primeira disciplina cursada na licenciatura, atividade que desenvolvi ao longo de três anos, sob a orientação da mesma professora, mas realizando atividades diferentes a cada ano. Primeiro pude acompanhá-la em um projeto de extensão, atividade universitária que eu desconhecia até aquele momento e que ampliou demais a minha compreensão do que significava a universidade pública. No segundo ano, estive mais envolvida com atividades de ensino, acompanhando a professora na disciplina Currículo, afim com a Didática, do Curso de

Pedagogia. Já no terceiro e último ano, depois de meu envolvimento em atividades de extensão e ensino, tive o privilégio de acompanhá-la também em atividades de pesquisa. Naquele momento, quase terminava a graduação e a monitoria e, mais uma vez, tive certeza do passo seguinte da minha trajetória escolar: o Mestrado em Educação.

Essa opção ainda estava em coerência com meu interesse pelo ensino de língua portuguesa. Foi no momento da escolha do mestrado que, incentivada pela minha orientadora de monitoria, me aproximei da professora que, segundo ela, mais se afinava com meu interesse, pois também tinha começado sua trajetória na Faculdade de Letras e sua preocupação com o ensino a levou para a Faculdade de Educação. Descobri que esta professora era a responsável por uma disciplina do currículo de Pedagogia que sempre me seduziu, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa, e me inscrevi nela. Foi mais um encontro importante na trajetória que eu queria construir.

Pouco depois de assistir as primeiras aulas da disciplina, fui convidada por essa professora a participar como bolsista de iniciação científica, de uma pesquisa sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que ela coordenava em parceria com outra professora. Mais uma vez, minha visão sobre a educação se ampliava, pois pela primeira vez, eu tinha contato com um programa de leitura do governo e também com a literatura infantil, que além de muito contribuir com a minha formação de professora, também me dava muito prazer. Minha participação nesta pesquisa foi a porta de minha entrada no Leduc, Laboratório de estudos de linguagem, leitura, escrita e educação, onde agora desenvolvo minha pesquisa de mestrado e de onde não pretendo sair.

Estando no Leduc, fui convidada pelas duas professoras coordenadoras da pesquisa a participar como ouvinte do Curso de Extensão sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, ministrado por elas e por uma outra professora que, à época, integrava o laboratório. Mais uma vez, eu estava de alguma forma vinculada à extensão, mas agora me sentindo, ao mesmo

tempo, uma professora e uma pesquisadora em formação, pois se por um lado eu queria aprender tudo o que falavam sobre alfabetização, leitura e escrita, por outro eu queria também observar as professoras da rede municipal em sua formação continuada, queria ouvi-las, pois isto significava uma aproximação da escola que eu nunca tinha vivenciado até então. Posso dizer que, a partir do contato com estas professoras em formação continuada e com as futuras professoras em formação inicial no Curso de Pedagogia, meu interesse pelo ensino de língua portuguesa se ampliou e se tornou o foco de minha investigação de mestrado: a formação do professor para o ensino da língua portuguesa.

A partir do contato com resumos e resenhas produzidos pelos estudantes na disciplina Currículo, decorrente de meu trabalho como monitora da disciplina nos anos de 2006 e 2007, surpreendeu-me a dificuldade de um número expressivo de alunos no que diz respeito ao domínio de certos conteúdos escolares, relacionados à escrita, que eu consideraria básicos para qualquer profissional desenvolver suas atividades, mas mais especialmente os professores. Esta mesma experiência mostrou-me que as dificuldades não se restringiam à escrita, elas apareciam também quando os estudantes eram convocados a realizar leituras que lhes exigissem uma postura crítica e reflexiva.

Como aluna da Faculdade de Letras da mesma universidade, no Curso de Licenciatura, na habilitação Português-Literaturas, minha expectativa, à época, era encontrar nos textos dos alunos um domínio da norma culta da língua que atendesse as expectativas acadêmicas de produção escrita em um curso superior. Pude observar, a partir de minha própria experiência de aluna, que esta era uma crença compartilhada com muitos professores universitários, mas também discutida por alguns pesquisadores que pretendem articular formação do professor e escrita acadêmica (ANDRADE, 2001, 2003, 2004 a e b; CARVALHO, 2004, KLEIMAN, 2001; KLEIMAN e MATENCIO, 2005; MARINHO, 2008, 2009; MATENCIO, 2006; STREET, 2008).

Naquele contexto, emergiram algumas questões que motivaram a investigação que ora apresento. Nem todas as questões puderam ser respondidas ao longo destes dois anos de estudo, o que não justifica que sejam silenciadas neste trabalho, não apenas por sinalizar os próximos passos de minha trajetória no campo da pesquisa educacional, mas também por sugerir aprofundamentos a outros pesquisadores, meus pares. Qual seria a explicação para aquelas dificuldades observadas? Seriam elas anteriores à entrada daqueles alunos na universidade? Até que ponto elas seriam determinadas por sua origem social, pela qualidade de suas experiências escolares e por suas formas de acesso e relação com bens culturais? A partir destas, outras perguntas se desdobravam: Que contribuições teriam recebido ao longo dos quatro períodos já cursados na universidade no sentido de sanar, ou ao menos reduzir, tais dificuldades? Que contribuições ainda receberiam nos quatro períodos restantes, períodos dentre os quais cursariam as disciplinas responsáveis por sua formação enquanto professores alfabetizadores e responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental?

Essas questões conduziram-me a aprofundar minhas reflexões. Assumindo uma posição que pretende se distanciar das pesquisas de cunho prescritivo e em coerência com as ideias construídas em minha formação inicial de professora de Português, na Faculdade de Letras, sobre o ensino escolar de língua materna, considereei que meu problema de pesquisa se desenhava por uma pergunta cuja resposta seria de cunho descritivo: Quais são as práticas de letramento vivenciadas pelo futuro professor ao longo de sua formação inicial? A busca por uma resposta a esta pergunta deverá me permitir construir uma descrição de tais práticas, com o objetivo mais amplo de articulá-las às práticas de leitura e escrita demandadas no contexto de sua atuação profissional, de modo a construir uma espécie de mapa do letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) na universidade.

Para isso, realizei um estudo de caso de cunho etnográfico, ao longo do ano de 2008, em uma turma de alunos do 5º e do 6º períodos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização II.

No ano de minha entrada em campo, dois currículos estavam em vigor no Curso de Pedagogia da UFRJ, um deles implantado em 1992 e outro em 2007. O primeiro tinha a docência como elemento central – rompendo com a tradição anterior de formação do especialista –, já que depois de quatro períodos cursando disciplinas de um “Tronco Comum”, o estudante deveria escolher uma dentre as três habilitações oferecidas: (A) “Magistério das Séries Iniciais do 1º grau”, (B) “Educação Pré-Escolar” ou (C) “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal”, sendo que, depois da promulgação da LDBEN 9394/96, as duas primeiras passaram a se chamar (A) “Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e (B) “Educação Infantil”, porém sem sofrer qualquer alteração de natureza curricular. O segundo, por sua vez, implantado com base no Parecer CNE/CP nº3/2006, garantia a esses profissionais a formação para atuarem também em funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, além da docência nos três níveis de ensino, contemplada no currículo anterior.

Ambos os currículos são fonte de amplo debate no campo educacional, mas gostaria de tratar aqui especificamente das disciplinas voltadas para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro currículo, a habilitação (A), conta para este fim com quatro disciplinas obrigatórias, Teoria e Prática da Alfabetização I e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I, no 5º período, e Teoria e Prática da Alfabetização II e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II, no 6º período. Já no segundo, este número cai pela metade, sendo obrigatórias as disciplinas Alfabetização e Letramento, no 4º período, e Didática da Língua Portuguesa, no 7º período.

Como o currículo mais recente foi implantado progressivamente a partir do primeiro período de 2007, quando entrei em campo, em 2008, apesar de alguns alunos estarem mudando de currículo, ainda não eram oferecidas as disciplinas Alfabetização e Letramento e Didática da Língua Portuguesa, por isto decidi que minha pesquisa empírica não estaria defasada em relação à realidade da formação se fosse realizada nas disciplinas Teoria e Prática da Alfabetização e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa.

Interessei-me especificamente por observar a relação desses alunos com a leitura e com a escrita, enquanto alunos de um curso universitário superior, por um lado, e futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por outro. Ao final de cada disciplina, realizei entrevistas coletivas com os alunos, no intuito de ouvi-los a respeito das práticas de letramento vivenciadas ao longo do curso, bem como da formação recebida para o ensino da leitura e da escrita em sua atuação profissional futura.

Em síntese, compreender o letramento dos futuros professores em formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e como são preparados para atuar como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) em seu ofício docente é o grande objetivo desta pesquisa. Para mim elaborá-la serviu para construir uma posição de pesquisadora, evidentemente; de professora, no contraponto com meus sujeitos de pesquisa, e de formadora.

Ao tratar do letramento do professor em formação inicial e do futuro professor como *agente de letramento*, meu trabalho se insere no campo da formação de professores, o que me motivou a fazer uma breve investigação a respeito da produção científica neste campo. Segundo André (2002), o tema da formação inicial foi abordado em 216 das 284 teses e dissertações sobre a formação do professor produzidas de 1990 a 1996, considerando-se os conteúdos, temas e subtemas. Andrade, R. (2007) realizou estudo de igual natureza no período compreendido entre 1999 e 2003, com o objetivo de comparar os dados da produção

científica nos anos 2000 com os dos anos 90. A autora verificou as tendências apontadas por André em termos de aspectos privilegiados, emergentes e silenciados: identidade e profissionalização docente aparecem como aspectos privilegiados nos anos 2000, enquanto a formação de professores de cursos superiores aparece como um dos temas emergentes, que ganhou muita força no ano de 2003. Pode-se dizer que as representações de alunos, futuros professores foi um dos temas silenciados. São poucos os trabalhos sobre os processos de aprendizagem dos alunos nos cursos de formação inicial de professores, mas acredito que ainda há muito a ser explorado em torno deste tema.

Tendo em vista esse cenário e o número ainda inexpressivo de pesquisas que tomam os Cursos de Pedagogia, bem como os alunos e os professores formadores que deles participam como objeto de estudo, aliado à necessidade de maior atenção à leitura e à escrita na universidade, tanto do ponto de vista do ensino, quanto como objeto de pesquisa, pretendo, com a minha pesquisa diminuir, ao menos um pouco, este vácuo na produção científica educacional brasileira.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: no segundo capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa, apresentando e justificando a escolha dos sujeitos envolvidos. A seguir, apresento a produtividade da abordagem etnográfica para a realização dos estudos sobre letramento, com base em estudos de Kleiman (2005), Galvão (2008), Guedes-Pinto (2005), Gomes e Silva (2005) e Marinho (2007, 2009). Depois disto, descrevo o processo de preparo e de realização de duas entrevistas coletivas, tomadas como *corpus* principal da pesquisa, a partir das contribuições de Kramer (2007). Na sequência, apresento a tabulação de questionários socioeconômicos aplicados aos participantes das entrevistas coletivas com o objetivo de traçar um perfil do grupo. Finalmente, com base em Marinho (2007), justifico a escolha da análise do discurso como referencial analítico.

No terceiro capítulo, intitulado “O letramento do professor em formação inicial”, apresento uma discussão teórica acerca do letramento com base em Marinho (2008), Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (1998), Ribeiro (2004) e Street (2008). A seguir, introduzo e inicio a análise das duas entrevistas coletivas a partir de três categorias: (i) Leitura e escrita acadêmica; (ii) Contribuições dos professores e (iii) Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II. No decorrer do capítulo, apresento conceitos pertinentes para a análise que estou realizando, discussões teóricas em torno das questões suscitadas e dialogo com pesquisadores que têm investigado questões semelhantes.

No quarto capítulo, intitulado “O futuro professor como agente de letramento, dou continuidade às análises desenvolvidas no capítulo anterior, igualmente apresentando conceitos pertinentes para a análise, discussões teóricas em torno das questões suscitadas e diálogo com pesquisadores que têm investigado questões semelhantes. O capítulo foi dividido nas seguintes seções: (i) Projeção da identidade docente; (ii) Estágio Supervisionado e Prática de Ensino; (iii) Lacunas na formação; (iv) Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II; (v) Recursos para a atuação docente futura e (vi) Ensaios docentes.

Finalmente, no quinto e último capítulo, apresento minhas considerações finais, relatando o que significou para mim a elaboração deste trabalho e defendendo a relevância de minha pesquisa para o campo da formação de professores. Também apresento a constatação da inadequação do currículo do Curso de Pedagogia, diante da mudança do perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de formação de professores, a partir dos anos de 1990, quando a educação brasileira passou por um grande processo de expansão e democratização de seu sistema de ensino. Diante desse cenário, com base nas leituras teóricas e na pesquisa empírica realizada, defendo alguns princípios que considero pertinentes para a formação inicial de

futuros professores no Curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à sua atuação futura como alfabetizadores e professores de língua portuguesa. Por fim, aponto possíveis continuidades para o trabalho.

2. Metodologia

Escrever sobre a metodologia de minha pesquisa me remete a dois personagens centrais na modernidade aos quais Benjamin faz referência e, para Kramer (2007), contribuem para pensar a tarefa do pesquisador: o cronista e o colecionador.

Narrar é preciso, diríamos, a partir dos seus textos, pois “*o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.*” (1987a, p.223). E por que o colecionador? Porque o pesquisador procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas como um colecionador; e para investigar as interações humanas, quer dizer, para colecioná-las, a relação dialética entre ordem e desordem precisa ser estabelecida”. (KRAMER, 2007, p.60-1)

Minha tarefa de colecionadora teve início com a observação empírica de cunho etnográfico, desenvolvida com alunos do 5º e do 6º períodos do Curso de Pedagogia da UFRJ, ao longo do ano de 2008. Tendo em vista meu objetivo de descrever as práticas de letramento vivenciadas pelo futuro professor ao longo de sua formação inicial, optei por acompanhar uma turma, ao longo de um ano, nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização II. A princípio, a intenção era acompanhar a turma em apenas duas disciplinas: em 2008-1, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e em 2008-2, Teoria e Prática da Alfabetização II, mas a riqueza das observações no primeiro semestre me conduziu a continuar acompanhando a turma também em Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II, concomitantemente com a disciplina Teoria e Prática da Alfabetização II.

Muitos autores vêm fazendo referência à produtividade da abordagem etnográfica para a realização dos estudos sobre letramento. Segundo Kleiman (1995), tais abordagens permitem descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento,

procurando determinar em detalhe como são estas práticas. Galvão (2008), por sua vez, partindo do pressuposto de que ler e escrever fazem parte de atividades humanas complexas, considera impossível analisar tais fenômenos separando-os das pessoas, dos grupos e dos lugares onde eles ocorrem. A autora faz uma pergunta que soa para mim como um alerta: “Como não cair na tentação de propor generalizações empíricas quando nos limitamos a um caso”? (GALVÃO, 2008, p.21).

Vale lembrar ainda a contribuição de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005) que, citando Velho, lembram a importância de familiarizar-se com o que é estranho e estranhar o familiar e, traçando um paralelo com Ginzburg (1999) afirmam que os indícios dos percursos de letramento dos professores podem passar despercebidos caso não tenhamos um olhar cuidadoso e uma sensibilidade para percebermos o outro, o que ele nos diz ou deseja nos dizer. Para isto, torna-se necessário deslocar-se do seu foco para situar-se a partir do foco do outro,

buscando com isso uma interlocução mais horizontal (sem cair na ingenuidade de uma suposta neutralidade) e consciente e construir de fato um trabalho compartilhado em que ambos se abrem a conhecer-se. (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p.72)

Marinho (2009) também teceu muitas considerações a respeito da metodologia etnográfica como caminho de reflexão sobre a relação de alunos do ensino superior com a escrita acadêmica. Segundo a autora, a perspectiva etnográfica

permite ultrapassar o nível da análise dos textos para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico. (MARINHO, 2009, p.23)

A autora explica ainda que a metodologia etnográfica enfatiza a observação direta, a entrevista, e outros modos de análise do contexto social, em adição à análise do texto, permitindo conhecer os usos e funções da escrita em determinadas esferas de circulação. A autora afirma que a análise de práticas de leitura e de escrita que ocorrem nas salas de aula da universidade constitui matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento neste espaço.

Assim, adotei os elementos básicos do instrumento etnográfico, a observação participante, as anotações no diário de campo e as entrevistas. Atenta às considerações de Marinho (2007), procurei me libertar da tendência de supor que este instrumento por si só conduz a um único resultado ou a análises e generalizações e busquei resultados com base em interpretações feitas a partir de um diálogo com o campo teórico educacional.

Além dos elementos básicos do instrumento etnográfico, minha pesquisa contou também com todo o material escrito produzido pelos alunos em cada disciplina, tais como provas e trabalhos, mas limitações individuais e institucionais restringiram minha análise, neste trabalho, às duas entrevistas coletivas realizadas, trazendo, eventualmente, elementos da observação participante.

Lamento abrir mão dos diários de campo, neste momento, por acreditar que eles seriam uma forma de oferecer minha contribuição à construção do cenário dos eventos de letramento ocorridos nas disciplinas de linguagem como um elemento externo à cena principal de formação, mas nem por isso neutro, trazendo uma, dentre muitas, interpretação possível, mas consciente de que ela não é uma verdade única.

Lamento também deixar de lado, até a publicação de meus próximos trabalhos decorrentes deste, o material escrito produzido pelos alunos em cada disciplina, pois segundo Chartier (2007), “investigar a escrita oferece uma segurança de método”, já que “as produções escritas constituem facilmente um *corpus* de vestígios aos quais pode-se retornar para solicitar explicações e comentários, observar evoluções individuais ou fazer comparações” (CHARTIER, 2007, p.90). Sendo assim, o material escrito seria um produtivo elemento complementar aos elementos básicos do instrumento etnográfico.

Realizei duas entrevistas coletivas, que foram fundamentais para compor o cenário que eu queria construir, ou seja, o da formação inicial de futuros professores dos primeiros anos do ensino fundamental para atuarem na alfabetização e no ensino da leitura e da escrita. Nelas,

tive ocasião de ouvir as percepções dos alunos acerca de seu próprio letramento e de sua formação universitária. Os depoimentos dos sujeitos foram importantes como reflexões sobre sua experiência.

Ambas as entrevistas foram planejadas e preparadas cuidadosamente. A primeira delas foi realizada com a turma de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I, no final do primeiro semestre de 2008, e contou com a participação de nove alunos. Todos os alunos da turma foram convidados por mim, durante a aula, a participarem da entrevista que seria realizada uma semana depois do convite, em horário de aula, na data em que a professora marcou a entrega dos trabalhos finais da disciplina. A segunda, por sua vez, foi realizada com a turma de Teoria e Prática da Alfabetização II, no final do segundo semestre de 2008, e contou com a participação de sete alunos. Da mesma maneira, todos foram convidados por mim, durante a aula, com uma semana de antecedência, e a entrevista foi igualmente realizada em horário de aula, na data em que a professora marcou a devolução das provas e a entrega dos resultados.

Na condução das entrevistas contei com a colaboração de uma professora universitária, integrante do Leduc, laboratório onde desenvolvi minha pesquisa, desconhecida da maioria dos alunos do Curso de Pedagogia, pois suas atividades acadêmicas se concentram nos Cursos de Licenciatura. Procurei estar atenta às orientações de Kramer (2007) no sentido de pensar nos lugares de onde falam pesquisadores e pesquisados nas entrevistas coletivas; me colocar dentro do grupo; escrever pouco e convidar pessoas mais caladas a se manifestarem; prestar atenção a expressões e movimentos dos participantes que estavam ouvindo um outro falar, pedindo para falarem os que pareciam discordar ou hesitar; problematizar; perguntar; duvidar, repetindo o que tinha escutado quando se fazia algum silêncio ou mantendo-me quieta (sem medo do silêncio); destacar o que parecia forte; sintetizar as observações relativas aos temas e conceitos abordados ao final do encontro e garantir os diálogos. Segundo a autora,

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorre em intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar, mas também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face. (...) Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa. (KRAMER, 2007, p.64-5).

Estes aspectos pontuados pela autora puderam ser observados e serão desenvolvidos ao longo da análise, nos próximos dois capítulos.

Outro aspecto importante pontuado por Kramer (2007) na condução de entrevistas coletivas é a interação entre pesquisadores e participantes. No caso, ela foi intensa e amena, o que influenciou positivamente esta metodologia. Para a autora, a interação nas entrevistas coletivas constitui uma importante experiência para pesquisadores e participantes, revelada pelas gravações e transcrições. Os objetivos desta estratégia metodológica são:

identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito). Por outro lado, entrevistas coletivas podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas. (KRAMER, 2007, p.66-7)

Também em relação à interação entre pesquisadores e participantes, Jobim e Souza (2007) afirma que o pesquisador é um sujeito que participa, junto com o grupo, da construção de sentidos de uma experiência comum. Desta forma, “Os participantes da pesquisa não são apenas informantes de dados que serão analisados pelo pesquisador de maneira descolada do contexto em que a intervenção e o diálogo aconteceram”. (JOBIM E SOUZA, 2007, p.90)

Encerrando minhas considerações a respeito das entrevistas coletivas, faço minhas as palavras de Kramer (1997):

Podemos dizer (...) que a pesquisa ganhou, depois das entrevistas coletivas, a cor, o tom, a voz e a energia das entrevistadas. E, talvez, elas tenham levado consigo um pouco do clima de debate, do espírito crítico, dos questionamentos, provocações e inquietações da equipe de pesquisa. (...): podemos afirmar que as entrevistas coletivas resultaram numa experiência de aprendizado mútuo. (KRAMER, 2007, p.72-3)

Partindo do pressuposto de que o aspecto sociocultural é extremamente relevante para um estudo de caso de cunho etnográfico, antes de cada entrevista apliquei questionários

socioeconômicos, com o objetivo de traçar o perfil dos participantes das duas entrevistas coletivas realizadas.

Em sua tese de doutorado sobre a formação inicial para o ensino da língua escrita nas séries iniciais, Reis (2008) traçou o perfil de estudantes de Pedagogia de cinco universidades, sendo três públicas e duas privadas, e houve correspondência, em quase todos os itens analisados, entre os resultados apresentados pela autora e os que apresento agora.

Com relação ao sexo¹, dos doze² participantes das entrevistas coletivas apenas um era homem.

Reis (2008) apontou em sua pesquisa a supremacia do sexo feminino quanto ao ingresso no nível superior, bem como o maior sucesso das mulheres na educação superior do que dos homens. Recorrendo ao Censo Escolas, de 2007, e ao relatório “O Perfil dos Professores Brasileiros”, da UNESCO, de 2004, a autora pontuou que, no Brasil, a predominância feminina nas séries iniciais vem se dando desde os anos 20 do século passado.

No que diz respeito à idade, estado civil dos participantes e escolaridade dos cônjuges, apresento a organização abaixo para fins de comparação:

Nome³	Idade	Estado Civil	Escolaridade do cônjuge
Joana	20 anos	Solteira	
Ana	22 anos	Solteira	
Bia	23 anos	Solteira	
Nadir	36 anos	Casada	Médio
Marcos	23 anos	Solteiro	
Carol	26 anos	Separada/Viúva	
Gilda	21 anos	Solteira	
Heli	21 anos	Solteira	
Iara	20 anos	Solteira	

¹ Apesar da predominância feminina tanto nos Cursos de Pedagogia, como nas entrevistas coletivas realizadas, optei pelo uso do gênero masculino generalizante em obediência à norma da língua portuguesa.

² Participaram da primeira entrevista coletiva nove estudantes e da segunda sete, sendo que uma das participantes da segunda entrevista precisou sair depois de transcorridos os trinta primeiros minutos e não preencheu o questionário socioeconômico. Dos seis participantes restantes, três participaram também da primeira entrevista, portanto o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados foi traçado a partir de um total de doze questionários respondidos.

³ Cabe esclarecer que, para garantir o anonimato dos entrevistados, todos os nomes foram modificados.

Dara	21 anos	Casada	Superior
Luana	24 anos	Casada	
Elaine	23 anos	Solteira	Superior

A maioria dos entrevistados são solteiros e jovens com idade entre 20 e 26 anos, ou seja, a idade esperada para seu ingresso no ensino superior no tempo regular. Nessa organização comparativa, Nadir aparece como exceção, por ser a única aluna com mais de 26 anos, uma das poucas casadas e, dentre as casadas, a única cujo cônjuge não atingiu o nível superior. Cabe a ressalva de que o Curso de Pedagogia é o segundo curso superior da aluna.

A organização abaixo sintetiza a escolaridade dos pais e serve também para fins de comparação:

Nome	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Joana	Superior	Médio
Ana	Superior	Médio
Bia	Médio	Superior
Nadir	Médio	Superior
Marcos	Superior	Superior
Carol	Superior	Superior
Gilda	Médio	Superior
Heli	Fundamental (2º segmento)	Médio
Iara	Médio	Superior
Dara	Superior	Superior
Luana	Fundamental (1º segmento)	Fundamental (2º segmento)
Elaine	Fundamental (1º segmento)	Fundamental (1º segmento)

A escolaridade das mães dos entrevistados confirma a supremacia do sexo feminino quanto ao ingresso no nível superior e o maior sucesso das mulheres na educação superior, conforme sinalizou Reis (2008). A maioria das mães dos entrevistados concluiu o ensino superior, o que não se observou entre os pais, que têm escolaridade igual ou inferior a das mães.

Neste quesito, minha pequena amostra se distanciou da de Reis (2008), que contabilizou maior concentração de estudantes cujo pai só tem o ensino fundamental e elevado número de estudantes que constituem a primeira geração do grupo familiar a romper com a trajetória

escolar de curta duração, o que observei em apenas três alunas que participaram das minhas entrevistas.

No que diz respeito à renda familiar, apresento a organização abaixo para fins de comparação:

Nome	Renda familiar
Joana	Entre 10 e 20 salários mínimos
Ana	Entre 3 e 10 salários mínimos
Bia	Entre 3 e 10 salários mínimos
Nadir	Entre 3 e 10 salários mínimos
Marcos	Entre 3 e 10 salários mínimos
Carol	Entre 3 e 10 salários mínimos
Gilda	Até 3 salários mínimos
Heli	Entre 3 e 10 salários mínimos
Iara	Entre 3 e 10 salários mínimos
Dara	Mais de 30 salários mínimos
Luana	Entre 10 e 20 salários mínimos
Elaine	Entre 3 e 10 salários mínimos

Em sua pesquisa, Reis (2008) optou por classificar os alunos de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), que se baseia no poder de compra das pessoas e famílias urbanas. Tal critério estabelece a divisão de mercado em “classes econômicas” em vez de classificar a população em “classes sociais”.

A escolha das faixas salariais propostas no questionário elaborado por mim não me permitiu definir com precisão a classe econômica à qual pertencem os estudantes com base nesse critério, entretanto, a maioria deles, de acordo com a faixa de renda declarada, pertenceria aos grupos B1, B2 e C1, resultado similar ao encontrado por Reis (2008), que classificou o maior percentual de estudantes na faixa de 5 a 10 salários mínimos, podendo ser identificado como pertencendo ao grupo B2, o que significa uma predominância de estudantes cujas famílias possuem renda mensal que se distancia daquela que costuma caracterizar os denominados setores populares, ou seja, os dados não confirmam a procedência das classes populares para a maioria dos estudantes, ao contrário do que circula no censo comum. Suas características não os distanciam tanto daquelas encontradas em grande parte dos estudantes

que conseguem ingressar no nível superior em diferentes cursos, ainda que haja uma maior heterogeneidade na composição social desses estudantes.

Por fim, esta última organização sintetiza a situação dos estudantes com relação às suas ocupações profissionais e renda pessoal:

Nome	Ocupação profissional	Renda pessoal
Joana	Não trabalha	Gastos financiados
Ana	Não trabalha	Gastos financiados
Bia	Não trabalha	Gastos financiados
Nadir	Não trabalha	Gastos financiados
Marcos	Supervisão Pedagógica	Ajuda familiar
Carol	Não trabalha	Gastos financiados
Gilda	Não trabalha	Gastos financiados
Heli	Bolsa de Extensão	Ajuda familiar
Iara	Bolsa de Extensão	Ajuda familiar
Dara	Estágio (Comlurb)	Ajuda familiar
Luana	Não trabalha	Gastos financiados
Elaine	Comércio	Ajuda familiar

Mais uma vez, minha amostra se distanciou da de Reis (2008), na qual, grande parte dos estudantes, desde muito cedo, dividiu trabalho e estudo. O fato de a maioria não trabalhar e ter os gastos financiados e de mesmo os que trabalham receberem ajuda da família é mais um indício de que os dados não confirmam a procedência das classes populares para a maioria dos estudantes.

Os questionários aplicados aos estudantes que participaram da minha pesquisa contaram ainda com questões referentes à educação básica, hábitos de leitura e escrita, frequência a atividades culturais e outros que serão explorados nos próximos trabalhos a serem realizados a partir dos dados coletados neste.

Com relação à escolha dos referenciais analíticos, conto com as contribuições de Marinho (2007) que, partindo do pressuposto de que o objeto de nossas pesquisas é a linguagem, na maioria das vezes a linguagem verbal, o discurso oral e escrito, seria necessário definir instrumentos de pesquisa e referenciais analíticos em coerência com a concepção de língua e de linguagem adotada. Citando Duranti, a autora lembra que “a linguagem é quem oferece ao

etnógrafo as interpretações dos fatos por ele observados, pois sem ela é impossível descrever os fatos” (MARINHO, 2007, p.5).

Concordo com Marinho (2007) que, na mesma linha do que tem sido buscado nas ciências humanas em termos de procedimentos teórico-metodológicos, considera necessário romper com uma concepção de língua como sistema, como estrutura, como instrumento de comunicação ou como representação da realidade, para situar o seu foco de análise sobre a própria enunciação, sobre o trabalho dos sujeitos – pesquisador e pesquisado – na produção dos sentidos, nas condições de produção dos significados mediados pelos textos orais e escritos.

Segundo a autora, o pesquisador é co-autor do discurso, do material linguístico com o qual lida em suas pesquisas.

E essa co-autoria se estabelece a partir de um lugar muito particular, onde se estabelece uma correlação de forças na qual é o pesquisador quem tem o poder de orientar e monitorar a produção dos discursos, dos dados coletados na pesquisa. Esse lugar de co-enunciador é, na maioria das vezes, apagado nos “resultados”, pela ausência de explicitação da interferência ou efeitos da presença do investigador nos resultados da pesquisa, que ele próprio conduziu, formatou, controlou. Em outros termos, a maximização dessa perspectiva é a de que os dados falam por si mesmos, as entrevistas e os questionários são fontes de “informação” (MARINHO, 2007, p.6)

Desta forma, se o pesquisador é co-autor do discurso, do material linguístico com o qual lida em suas pesquisas, caberia interrogar-se em que medida são considerados nos “dados” e “resultados” a influência ou os efeitos do próprio instrumento e do modo como foi utilizado.

Na perspectiva discursiva, enunciativa ou interacionista da linguagem, defendida por Marinho (2007) e que procurei adotar em minha pesquisa, não existe nenhum instrumento (etnografia, observação participante, entrevista, questionário) que deixe “os dados” falarem por si mesmos. “Há sempre um pesquisador com suas crenças e pressupostos que recorta, organiza e interpreta esses dados à luz do que ele considera mais adequado, mais pertinente e mais eficaz para os efeitos que deseja produzir com a sua pesquisa” (MARINHO, 2007, p.6).

Ao optar por analisar meus dados à luz da análise do discurso, compartilho com a autora a ideia de que a análise do discurso à qual se refere no campo da educação é, antes de mais nada, “um modo de conceber a língua e a linguagem e não um conjunto de técnicas de pesquisa” (MARINHO, 2007, p.7).

Uma análise discursiva, no campo da educação, tanto pode causar entusiasmo e interesse quanto pode provocar controvérsias e desconfianças. Os próprios termos *discurso*, *análise do discurso* não têm uma definição evidente, nem mesmo nos estudos lingüísticos. É necessário, portanto, explicitar o que fazemos, quando fazemos análise do discurso em educação, principalmente porque nosso objeto e objetivos não são os mesmos dos analistas do discurso ou da lingüística. Em outros termos, interrogarmos de que maneira a análise do discurso pode oferecer elementos de interesse para a pesquisa educacional. (MARINHO, 2007, p.13)

Para a autora, além de sinalizar que a análise é feita a partir de um campo teórico específico, assumir uma perspectiva discursiva de análise significa compreender a linguagem, as atividades lingüísticas, como resultado do trabalho ou da interação entre sujeitos, em determinadas situações sócio-comunicativas e em determinados contextos sócio-históricos.

Significa, em primeiro lugar, observar situações ou objetos lingüísticos nas suas interfaces constitutivas, que ultrapassam o campo da lingüística, da língua como sistema fechado nos seus componentes fonológico, semântico e morfossintático. Em segundo, significa analisar os textos ou situações mediadas pela linguagem, ultrapassando os limites do seu conteúdo e explicitando os seus efeitos discursivos. (MARINHO, 2007, p.13)

Citando Orlandi (1990), Marinho (2007) afirma que enquanto a “análise de conteúdo” fica na ilusão discursiva produzida pelo fato de linguagem e pergunta: o que o texto diz? Pela “análise do discurso”, perguntamos: ao dizer isto, o que estão fazendo?

Foi nesta perspectiva que procurei analisar as duas entrevistas coletivas realizadas, conforme apresentarei nos próximos dois capítulos, procurando fazer com que esta análise dialogue com a produção científica no campo educacional brasileiro no que diz respeito ao letramento do professor em formação inicial e ao futuro professor como agente de letramento.

3. O letramento do professor em formação inicial

Apesar da produção científica brasileira vir tratando do letramento há aproximadamente quinze anos, ele ainda é um conceito “heterogêneo, polêmico, em

construção”, nas palavras proferidas por Marildes Marinho no Segundo Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2008. Diante desta afirmação categórica, tomo como desafio apresentar os pontos de contato existentes entre este conceito e as análises que pude realizar, partindo de meu objeto de pesquisa: o letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como *agente de letramento*.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez na segunda metade dos anos 80, no livro de Mary Kato intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Diz a autora: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p.7).

Apesar de, à época, a palavra ser totalmente nova no contexto educacional brasileiro, não houve nenhuma preocupação com sua definição. A autora não pretendia definir uma noção nova, por acaso ela utilizou-se de um termo existente em inglês sem se ocupar do contexto brasileiro de difusão científica. Mais adiante veremos que, em sua posterior disseminação, o termo letramento tomou rumos muito diferentes do apresentado acima.

Outra obra significativa para os estudos do letramento, *Os significados do letramento*, foi organizada por Ângela Kleiman e publicada em 1995. Em seu artigo introdutório, a principal contribuição da autora é a apresentação de duas concepções dominantes sobre o letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico, que orientam tanto a pesquisa como o ensino da escrita.

Não posso deixar de citar Magda Soares que, em 1998, lança o livro responsável pela disseminação do conceito de letramento entre os professores nas escolas: *Letramento – um tema em três gêneros*. Na própria estrutura do livro fica clara a intenção da autora de conceituar o tema para diferentes públicos. O primeiro gênero, *verbete*, é dedicado ao “leitor-

professor” (SOARES, 1998, p.11). É um texto informativo, descritivo, que se preocupa antes com a definição do que com a problematização do tema, publicado originalmente na revista *Presença Pedagógica*. O segundo gênero, *texto didático*, é produzido para o “professor-leitor-estudante” (SOARES, 1998, p.11). Nele, a autora procura provocar e orientar a reflexão do professor em formação continuada. Este texto foi elaborado para ser apresentado em uma Secretaria de Educação. Por fim, o terceiro gênero, *ensaio*, tem como principais interlocutores “profissionais responsáveis por, em diferentes instâncias, avaliar e medir letramento e alfabetização” (ibid, p.11), não necessariamente professores. É um texto analítico, argumentativo e questionador, publicado originalmente para a Unesco.

Em seu artigo *supra* citado, Kleiman (1995) esclarece que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (...) (KLEIMAN, 1995, p.15).

Nesse fragmento já fica evidenciada a importância do contexto social, uma preocupação com o coletivo em detrimento do individual. Mais adiante, a autora afirma: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (ibid, p.19).

No livro de Soares (1998), também já citado, a autora explica que o termo letramento é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, “ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p.17). Em seguida, apresenta uma primeira definição para o termo: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita” (ibid, p.18). A autora faz questão de esclarecer que “*ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e escrever* (...) *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (ibidem, p.39).

Mais adiante, a autora cita Street, para quem letramento é “um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Este autor traz valiosas contribuições para a pesquisa desenvolvida, tais como a idéia de *letramentos*, no plural e a apresentação de seus modelos autônomo e ideológico, que desenvolverei a seguir.

Neste momento, cabe aqui mencionar, ainda que sem desenvolver detalhadamente, o problema da dificuldade de uma definição única de letramento no que concerne a procedimentos de avaliação e medição. No livro *Letramento no Brasil*, organizado por Vera Masagão Ribeiro (2004), a autora apresenta uma nova abordagem no campo da pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita: abarcar não só as habilidades, mas também as práticas e representações das pessoas sobre a leitura e a escrita.

Essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo *letramento* – procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas (RIBEIRO, idem, p.12).

No fragmento destacado a seguir, a autora concorda com Kleiman no que diz respeito ao uso do termo letramento para diferenciá-lo dos estudos sobre alfabetização e deixa clara a dificuldade de definição de que estou tratando.

(...) restringimos aqui o uso do termo *alfabetismo* apenas para designar níveis de habilidade da população, (...) Para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização, cada autor utilizou seus próprios termos, muitos deles – como era de esperar – o termo *letramento*, que figura também no título do livro (ibid., p.12).

Para encerrar esta parte da discussão, faço minhas as palavras de Magda Soares: “Definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (SOARES, 1998, p.82).

Retomando as contribuições de Street para este trabalho, cabe o esclarecimento de que anos depois de lançar o conceito de *letramentos*, o autor passou a adjetivar o termo. Suas pesquisas mais recentes tratam do letramento acadêmico, ou seja, das práticas de leitura e escrita nas quais os alunos são inseridos ao longo de sua formação universitária. Este conceito merece ser mais explorado, já que pretendo apresentar neste capítulo como os alunos do

Curso de Pedagogia da UFRJ são inseridos em práticas de leitura e escrita acadêmica, bem como as contribuições que recebem de seus professores universitários formadores e das disciplinas de linguagem para este fim.

Com relação aos modelos autônomo e ideológico de letramento, Kleiman (1995) afirma que a concepção de letramento que Street denominou como modelo autônomo é considerada tanto parcial como equivocada por muitos pesquisadores:

Essa é a concepção do letramento denominada *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (KLEIMAN, 1995, p.21)

Sobre o modelo ideológico, esclarece:

A esse modelo autônomo, Street (op.cit.) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (ibid, p.21).

Segundo Street (2008), o modelo autônomo de letramento é o modelo dominante, separado da cultura e das práticas sociais e, portanto, “estrito”. Quando fala do modelo ideológico, quer ressaltar que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (ibid, p.38).

Soares (1998), por sua vez, apresenta duas principais dimensões do letramento: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Na primeira, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, no sentido de posse das habilidades necessárias para ler e escrever. Na segunda, é visto como um fenômeno *cultural*, abrigando os usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social. Segundo a autora, as definições atuais de letramento priorizam uma destas duas dimensões.

Há, por sua vez, “interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista, “liberal” – uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária” – uma versão “forte”

de seus atributos e implicações” (SOARES, 1998, p.72). Dentro da visão liberal também há divisões. A autora esclarece-as:

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele; sendo o uso das habilidades de leitura e de escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (...) Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão “fraca”), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas. (ibid, p.74)

Para Soares, Street é um dos representantes da interpretação radical, “revolucionária” – que ele chamou de modelo ideológico –, já que esta considera que o

letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (ibid, p.75)

Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem tais práticas.

Nessa perspectiva, o pressuposto é de que as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. (ibid, p.76).

Soares explica também que, mesmo sem usar o termo, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, quando afirmou que “ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”. Para Freire, o papel do letramento é o de libertar ou de domesticar o homem. Ele alerta para a natureza inerentemente política do conceito, defendendo que seu principal objetivo deveria ser a promoção da mudança social.

A autora sintetiza a discussão dizendo que a versão “fraca” dos conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamenta-se em seu valor pragmático, enquanto a versão “forte” fundamenta-se em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas.

As diferentes concepções/dimensões de letramento apresentadas, especialmente a versão “forte”, radical, revolucionária – o modelo ideológico –, são pertinentes para o desenvolvimento de minha pesquisa, no que concerne, entre outras coisas, ao papel da universidade como instituição que propõe e exige práticas específicas.

O letramento foi um dos eixos centrais das duas entrevistas coletivas realizadas, que tiveram início com uma rodada de apresentação. Na primeira delas, durante a apresentação, cada aluno deveria dizer também se trabalha como professor e se optou pelo currículo vigente no ano de sua entrada na universidade ou pelo currículo que entrou em vigor em 2007.

É interessante notar que, ainda que não tenha sido perguntado nada a respeito de estágio, ou atividades de monitoria, pesquisa e extensão, no que diz respeito à atuação profissional docente, tais informações fizeram parte da apresentação de todos os participantes. Joana, Ana, Luana e Elaine se referiram ao estágio como sua única experiência profissional. Marcos, além do estágio, conta também com a experiência como auxiliar de supervisão em duas escolas. Heli e Iara, além da experiência do estágio, também atuaram em atividades de extensão afins com a área de estudo desta pesquisa: a primeira participou do projeto de alfabetização de jovens e adultos da UFRJ, enquanto a segunda participou do projeto de abertura da Sala de Leitura de Literatura Infantil da Faculdade de Educação. Iara conta também com sua experiência como professora de Inglês voluntária em um curso pré-vestibular comunitário. Gilda, além da referência ao estágio, apresentou-se como monitora de Educação Brasileira. Por fim, Nadir apresentou-se como enfermeira. É aluna de reingresso no Curso de Pedagogia, no qual ainda não fez estágio.

Com relação ao currículo, seis alunos disseram pertencer ao currículo antigo, sendo uma aluna na habilitação Educação Infantil, Luana, e os demais na habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Joana, Ana, Nadir, Marcos e Elaine, enquanto duas alunas disseram ter migrado para o currículo novo, que não é dividido em habilitações.

Apenas uma aluna disse não ter realizado ainda esta escolha e foi a única a apresentar uma justificativa para sua decisão, como podemos observar no fragmento de sua fala: “Eu ainda estou um pouco em dúvida se passo para o currículo novo, ou não, por conta de perder mesmo algumas coisas, assim, alguns conteúdos. Ainda estou pensando”.

Na segunda entrevista coletiva, durante a rodada inicial de apresentação, as alunas⁴ deveriam dizer também como se projetavam como professoras, dentro de um ano, quando sairiam da universidade formadas.

Essa entrevista contou com a participação de três alunas que já haviam participado da entrevista anterior, Joana, Ana e Elaine, alunas do currículo antigo, na habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; uma aluna desta mesma habilitação, que também cursou a disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I na turma observada, embora não tenha participado da primeira entrevista, Dara; duas alunas do currículo antigo, na habilitação Educação Infantil, para as quais as disciplinas Teoria e Prática da Alfabetização I e II também são obrigatórias, Bia e Carol; além de Fabi, que precisou sair logo após a rodada inicial de apresentação, integrante do currículo antigo, na habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Como na entrevista coletiva anterior, todas as alunas se referiram ao estágio como sua experiência profissional docente. Tais referências também estiveram muito presentes na primeira rodada de perguntas acerca de sua projeção docente.

Minha intenção ao escolher a turma de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I para realizar a primeira entrevista coletiva e a turma de Teoria e Prática da Alfabetização II para realizar a segunda foi o fato de que a observação empírica de cunho etnográfico, em princípio, seria realizada apenas nestas duas turmas, mas também, principalmente, porque gostaria de ouvir os alunos nestes dois momentos distintos: depois de

⁴ Enquanto a primeira entrevista coletiva contou com a participação de apenas um aluno, a segunda foi realizadas apenas com meninas, daí a opção pelo uso do gênero feminino exclusivamente nas referências à segunda entrevista.

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

Na primeira delas, as perguntas em torno do eixo do letramento pretenderam investigar as possíveis mudanças ocorridas nas práticas culturais, especialmente de leitura e de escrita, dos alunos da disciplina Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa I depois de sua entrada na universidade. Também tive o objetivo de investigar os avanços em suas habilidades de leitura e de escrita.

Na segunda entrevista coletiva, pretendi, novamente, investigar as mudanças ocorridas nas práticas culturais, desta vez inspiradas por leituras realizadas na disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II sobre produção cultural para crianças. Da mesma forma, mantive a pergunta a respeito dos avanços nas habilidades de leitura e de escrita depois de terem cursado todas as disciplinas de linguagem.

Em ambas as entrevistas, as respostas dos participantes apontaram para mudanças ocorridas predominantemente no domínio de gêneros discursivos de circulação restrita à esfera da universidade.

Para apresentar a análise realizada, organizei as respostas em três categorias, denominadas leitura e escrita acadêmica; contribuições dos professores e contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II. Cada uma destas categorias será aprofundada nas seções que se seguem.

Ambas as entrevistas tiveram os mesmos cinco eixos temáticos centrais: Letramento; Professores universitários desempenhando a função de formadores; Formação do professor de Português; Currículo e Avaliação. Para a análise realizada, optei por eleger duas grandes categorias, Letramento, que chamei de “O letramento do professor em formação inicial”, e Formação de Professores, que chamei de “O futuro professor como *agente de letramento*”. Os demais temas tratados foram organizados a partir destas duas categorias.

3.1 Leitura e escrita acadêmica

Antes de tratar de leitura e escrita acadêmica, considero necessário esclarecer os conceitos bakhtinianos de esferas de circulação e de gêneros discursivos.

Para o filósofo da linguagem russo,

cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem em gêneros do discurso. Esses gêneros têm riqueza e variedade infinitas, são marcados pela heterogeneidade, e, vinculados às esferas da atividade humana, vão se diferenciando, e também se ampliando, no caso das esferas se desenvolverem e ficarem mais complexas. Os gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. (GOULART, 2007, p.104)

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

Algumas autoras têm alertado para “armadilhas” em torno desse conceito. A principal delas, segundo Andrade (2008) é a *gramaticalização dos gêneros*, que toma sua organização interna como foco do trabalho docente. Desta forma, as partes do gênero são analisadas como

uma estrutura fixa - como texto, portanto -, perdendo a dimensão do uso, da função e dos sentidos sociais que a língua possa expressar, ou seja, sua dimensão discursiva.

Outra “armadilha”, esta apontada por Marinho (2009), é a crença no domínio da língua como garantia para o domínio do gênero. A autora, citando Bakhtin, afirma que

são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1997, p.303 *apud* MARINHO, 2009, p.5-6)

Para exemplificar, a autora afirma que é comum um homem que domina a fala perfeitamente numa esfera da comunicação cultural, que sabe fazer uma explanação acerca de discussões científicas e problemas sociais, por exemplo, se calar ou participar de maneira desajeitada de uma conversa social. O domínio de um gênero “depende da experiência e da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam” (MARINHO, 2009, p.22).

Finalmente, Matencio (2006) afirma:

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

É dessa aprendizagem de gêneros discursivos em circulação na esfera universitária que tratarei nesta seção.

Nas duas entrevistas coletivas realizadas, muitos alunos se referiram à maneira como realizam suas leituras como uma das principais mudanças ocorridas depois de sua entrada na universidade. Dentre as leituras realizadas, sobressaem-se as exigidas por seus professores universitários formadores. Destaquei considerações a este respeito de três participantes da entrevista, Ana, Heli e Iara, apoiadas por uma quarta, Luana.

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

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

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

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

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

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

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

Na já referida pesquisa de Andrade (2004), a autora observou que os únicos professores que dizem ter necessidade de trabalhar diversos tipos de textos, que não só os acadêmicos, são apontados como exceção. Em outra pesquisa, Andrade (2006) mostrou que,

ao resgatarem suas trajetórias de leituras, os professores entrevistados fazem referência ao período vivido na universidade como um período de leitura intensiva, que lhes exigia muita dedicação e tempo, aproximando-se da experiência relatada por Heli, da leitura universitária com o caráter forte de leitura como estudo.

A esse respeito, Carvalho (2004), em pesquisa semelhante sobre as práticas de produção e recepção de leitura no Curso de Pedagogia, cita Paulo Freire (1992) e reconhece que a leitura para estudo não é fácil: “a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer”.

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

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

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

Ana vai além de Heli nas reclamações a respeito da sobrecarga de leitura. Para ela, o problema não reside apenas na quantidade do que se lê, mas também nas exigências surgidas

a partir de tais leituras, como os trabalhos, por exemplo. Na pesquisa de Andrade (2004), a autora chama a atenção para a relação intrínseca da escrita com a avaliação: a escrita é instrumento para se avaliar a leitura, como apontou Ana. Na segunda entrevista coletiva, Ana, novamente, fez referência ao que deixa de ler na tentativa de dar conta de suas leituras acadêmicas:

Ana: *E aquelas sugestões que os professores dão e a gente nunca lê? “Ah! Tem esse texto assim pra auxiliar, /.../ tem esse texto também se vocês quiserem /.../”, mas a gente nunca lê. (...) Esses textos sugeridos eu até vou lá, tiro xerox, de repente ele pode ser, é, eu posso precisar dele em algum momento, em alguma atividade, algum trabalho. Esses textos que a Professora E passou dos diferentes gêneros, eu vou, tinha pensado no início, quando ela passou esse trabalho, “Ah, interessante pegar esses outros textos”. Eu só falei sobre carta, ainda tem jornal, poesia... É interessante trabalhar esses textos, tirar a cópia deles pra ler, até pra futuramente, em sala de aula, como trabalhar esses diferentes gêneros. (...) Eu ainda não li, porque tem vários outros trabalhos, eu só li o texto pro meu trabalho, agora, os outros eu vou ler, de repente, nas férias. Se tiver... (Risos) Se eu conseguir...*

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

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

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

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

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

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

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

Ana, que na primeira entrevista coletiva havia se queixado das exigências decorrentes das leituras, tais como provas e trabalhos, reafirmou sua posição e desenvolveu um pouco mais sua reflexão acerca da sobrecarga de leituras solicitadas ao longo de sua formação inicial:

Ana: *É que a gente acaba deixando de ler umas coisas pra ler outras, porque tem que fazer um trabalho sobre essa outra coisa.*

Nessa fala, Ana revela uma de suas estratégias de aluna – utilizando o termo “a gente”, ou seja, não é uma estratégia individual, é compartilhada com seus colegas: as leituras priorizadas costumam ser aquelas que servirão de subsídios para a realização de trabalhos, ou seja, a fala do professor entrevistado por Carvalho (2004), que apresentei acima é, de certa forma, endossada por essa fala de Ana, entrevistada por mim. Pergunto-me: se todos os professores exigissem trabalhos, todas as leituras seriam realizadas? O que pode ser feito para encontrar a justa medida entre as expectativas dos professores e as possibilidades dos alunos?

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

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

Ainda revela-se interessante notar, acerca da sobrecarga de leituras, dois depoimentos de Joana, cuja contradição me chamou a atenção. Selecionei também minha fala na entrevista para efeito de contextualização:

Joana: *Essa questão de /.../ Você, por exemplo, é professor. Aí, você vai escolher um filme, sei lá, um filme, por exemplo. Essa questão de ter um bom filme eu acho que é muito subjetiva, porque pode ser bom para mim, você não acha, pode não achar que é bom. Existe alguma coisa assim, um parâmetro, sei lá, tem que usar o bom senso, mas, assim, um parâmetro...*

Entrevistadora: *Mas, Joana, você perguntou se tem um parâmetro. Você leu uns textos sobre isso. E aí?*

Joana: *Ah, não sei se eu li. (...) Esses últimos tempos minha vida é dedicada a trabalho.*

Com relação à primeira fala, interessa-me perceber que a aluna encarou a entrevista como um momento de aprendizagem e reflexão sobre sua atuação docente futura, um dos possíveis efeitos da entrevista coletiva de acordo com Kramer (2007), conforme apresentei no capítulo anterior. A contradição a que me referi no parágrafo anterior reside no fato de que, ao mesmo tempo em que a aluna declara que nos últimos tempos sua vida é dedicada a trabalho – acadêmico, pude inferir –, não realiza leituras que poderiam ser esclarecedoras para este fim. Destaco ainda outro episódio semelhante, que exemplifica a mesma situação, protagonizado pela mesma aluna, em um momento em que os participantes da entrevista conversavam sobre as avaliações solicitadas nas disciplinas da área de linguagem:

(?): Teve aquele trabalho do parecer...

Joana: *Não entendi o que é que é pra fazer, não entendi.*

Entrevistadora: *Leu o texto?*

Joana: *Não.*

Ana: *Ah, como é que você quer entender, Joana?*

Joana: *Mas eu dei uma olhada rápida.*

(Risos)

Ana: *Então você não leu o texto, passou o olho.*

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

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

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

Iara: *E, às vezes, até não dá, assim, tempo para você ler, reler, reler, reler de novo, porque o texto é tão difícil e [Heli: É.] a sobrecarga de textos é enorme, que chega uma hora que você*

fica, assim, por onde eu vou? Porque é tanta coisa para ler que, às vezes, você deixa alguma coisa sem ler e aí você se perde mais ainda, porque na aula você não acompanha.

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

Ana: *É, eu lembro que, no primeiro período, a professora de Sociologia falou pra a gente: “Pra você ler um texto, você lê uma vez... Pra você entender, realmente, um texto, você tem que ler pelo menos umas cinco vezes”. Então tá bom, cinco vezes, só que eu tenho que ler Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, tudo, né? E dá, cinco vezes de cada texto, eu não vivo mais, né?*

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

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

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

A respeito dessas dificuldades, as três autoras com quem venho dialogando teceram considerações a respeito. Para Carvalho (2004), citando Corrêa (1999), os professores desejariam que os alunos lessem intensivamente, de maneira crítica, reflexiva e autônoma, mas este é um ideal difícil de alcançar. Andrade (2004) sugeriu que os professores formadores medem a relação do seu aluno com a leitura tomando por parâmetro a sua imagem e semelhança, sobrepondo sua identidade de pesquisador à de professor.

Marinho (2009) acrescenta ainda que o discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo, o que poderia representar uma possível violência simbólica presente nas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem.

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

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

Bia demonstra rejeição às leituras impostas, que suponho serem as acadêmicas, mas não diz nada a respeito das leituras que realiza por opção. Dara, como veremos, declarou só ler por obrigação e suas referências a essas leituras não são positivas, conforme já foi visto em fragmentos de suas falas apresentados anteriormente:

Dara: *Ah, eu não. Se não for pra ler, eu realmente não leio, sou bem sincera.*

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

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

Ana: *Vai ser avaliado naquilo.*

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

Elaine: */.../ Eu sempre gostei, porque, por eu ter uma obrigação de ler, porque vai cair na prova, eu não achava os textos chatos, eu lia com vontade de ler mesmo [Refere-se à disciplina Teoria e Prática da Alfabetização II] /.../ e em Português [Refere-se à disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II] eu me cobrava muito pouco. Agora, Alfa eu sempre fui mais chatinha com isso, mesmo, me cobrando mais ((?): /.../) Não, é diferente, eu não sei se foi por causa da professora mesmo ou da matéria, eu acho mais interessantes os trabalhos de Teoria e Prática da Alfabetização do que os trabalhos de Construção do Português I ou II. Eu*

gostava mais dos textos, eu interagia mais. Mesmo nas aulas do período passado que eu não pude ir, depois que eu li, ficou claro na minha cabeça, sem estar presente na aula, coisa que em Português eu falava “Ai, meu deus, isso daí eu não sei, não dá”.

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

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

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

Dara, na segunda entrevista coletiva, depois de cursar todas as disciplinas de linguagem, indo para o sétimo período de seu curso, a um ano de terminá-lo, ainda revela uma experiência negativa com os gêneros discursivos de circulação restrita à esfera universitária, levando-a a querer romper com este tipo de leitura. Além disso, o diminutivo “historinha” utilizado para descrever o tipo de leitura desejada conduz à interpretação, que desenvolverei no próximo capítulo, de que, por ser mais segura, não existe por parte da aluna o empenho em abandonar sua identidade discente em detrimento da identidade docente a ser construída.

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

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

Parte considerável dos entrevistados fez referência às mudanças ocorridas na maneira como realizam suas leituras depois que entraram na universidade, mas não faltaram referências às mudanças em torno da escrita e, da mesma maneira, o foco da discussão foi a escrita demandada na esfera da universidade. Além de depoimentos das quatro alunas que já se manifestaram com relação à leitura, Ana, Heli, Iara e Luana; Joana, Nadir, Gilda e Elaine também se juntaram a este debate, conforme veremos a seguir.

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

Mais uma vez, as mudanças atribuídas à escrita, praticamente, se restringem à escrita de gêneros discursivos demandados no contexto da formação, tais como resumos, resenhas, relatórios de estágio, planos de aula e outros citados com menor frequência. A caracterização do chamado “trabalho acadêmico”, feita por Ana, tem um tom pejorativo, reforçado, principalmente, pelo uso do adjetivo no diminutivo. Chama a atenção também, nessa fala, a questão da adequação às regras gramaticais. Parece que Ana começa a perceber que a necessidade desta adequação não se restringe à escrita dos trabalhos solicitados na universidade, principalmente, porque ela está em um curso de formação de professores e tudo indica que, em um futuro próximo, será a responsável por ensinar a seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a importância de se adequar a essas regras, não só na escola, mas também em outras comunidades de práticas (sociais, linguísticas) por onde pretendam circular, além das suas de origem.

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

Luana: Até o próprio trabalho acadêmico, que foi citado aqui, que a gente tem que fazer, eu, sinceramente, nunca tive uma aula, assim, como fazer um trabalho acadêmico, a gente aprende, no primeiro período, “Olha, o trabalho é acadêmico”. Isso não diz nada. (Risos)

Assim, e aí a gente tem que se virar, né, para saber o que, que raio de trabalho acadêmico é esse.

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

Mais uma vez, as pesquisas com as quais venho dialogando trazem pertinentes considerações a respeito desse problema enfrentado pelos alunos. Marinho (2008) e Street (2008) consideram que não há espaço para a escrita acadêmica dentro da própria academia. É comum o argumento de alguns professores de que os alunos de graduação já deveriam “saber escrever” quando chegam à universidade, sendo que a escrita exigida neste espaço não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no ensino superior. Por outro lado, os autores reconhecem que a escrita não é estagnada, ela muda de um ponto a outro. “É preciso aprender a escrever a cada escrita que se faz”, diz Street (2008), mas falta suporte na aprendizagem da escrita acadêmica.

Os autores constatam que são poucas as universidades que contam com disciplinas como “Escrita Acadêmica” em seus currículos e defendem sua criação. Ainda assim, argumentam que, da mesma forma que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita deve tangenciar todas as disciplinas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a leitura e a escrita acadêmica deveriam ser objeto de todas as disciplinas dentro da universidade, mas o que se observa é que essa é uma preocupação de uma minoria absoluta dos professores.

Andrade (2004) desenvolveu uma longa reflexão a respeito dos silêncios dos professores formadores universitários em torno das práticas de leitura e de escrita de seus alunos, futuros professores. Ela afirma que “efetivamente a escrita e a leitura se realizam, mas

não se fala dos seus modos de fazer. Há silêncios em torno destas práticas” (ANDRADE, 2004, p.121). Certas concepções de leitura e escrita são inculcadas nos alunos ao longo de sua formação inicial, sem que sejam explicitadas conceitualmente. A autora aponta uma falha dos professores universitários, que se abstém de produzir uma racionalidade clara e de regular de forma explícita as práticas de leitura e escrita na esfera da universidade. Diante disso, propõe que essa falha seja superada legitimando os lugares específicos diante da escrita:

o professor universitário como aquele que diz ao aluno como se deve fazer e este então ganharia o lugar de executor. Entretanto, passam-se os quatro anos de formação e os alunos acabam por aprender a escrever academicamente. Incorporam o como deve ser feito, apesar de não terem sido ensinados. A leitura e a escrita constituem um aprendizado de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária. (ANDRADE, 2004, p.122)

Street (2008) pretende que suas teorias acerca do letramento acadêmico ajudem os alunos a “se aculturarem”, uma vez que eles precisam de orientação para o aprendizado universitário. O autor defende que os professores universitários sejam mediadores das práticas de letramento que ocorrem na universidade. Para isso é preciso que conheçam seus alunos antes de planejar a formação.

Em coerência com essas ideias, Marinho (2009) defende que as atividades de escrita tenham fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos e que sejam agenciados os conhecimentos prévios dos alunos, propiciando um trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas.

É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmico, as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos. (MARINHO, 2009, p.23)

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

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

Referindo-se ao ensino de gêneros na escola, Schneuwly (1994) afirma que se por um lado, os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, por outro os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade. Analogamente, seria função da universidade propiciar o contato, o estudo e o domínio dos diferentes gêneros demandados na academia.

Carvalho (2004), por sua vez, parte de dois pressupostos. O primeiro é que novas habilidades de leitura devem ser ensinadas aos que ingressam no curso de Pedagogia, pois as habilidades necessárias para gêneros textuais próprios do ensino médio, como textos didáticos e literários, não se transfere automaticamente para a leitura de ensaios, artigos, capítulos de livros, monografias, teses, relatórios de pesquisa, etc. O volume e a qualidade da leitura também são diferentes. Sendo assim, defende que o desenvolvimento destas novas habilidades seja uma responsabilidade assumida por professores e alunos, e não apenas por estes últimos. Mais uma vez, analogamente, tais considerações a respeito da construção de habilidades de leitura na universidade também são pertinentes para a escrita. O segundo pressuposto da autora é que

uma faculdade de educação não pode ignorar suas responsabilidades em relação ao letramento dos futuros professores, que por sua vez serão responsáveis pela formação de leitores no ensino fundamental. (CARVALHO, 2004, p.2)

Permito-me mais uma analogia entre leitura e escrita. Carvalho (2004) defende que sendo levados a ler extensa e intensivamente, os alunos têm possibilidades de se tornarem leitores mais aptos, à medida que se aproximam do final dos cursos. Para isso, precisariam receber uma formação teórico-prática em matéria de leitura, útil para o

aprendizado de todas as disciplinas. A autora relatou que, de modo geral, os professores reconhecem que o trato com o texto acadêmico exige orientação docente.

De fato, Andrade (2004) observou que a explicitação necessária ao que os professores esperariam da leitura deveria acontecer também em termos de escrita, mas apenas uma das professoras participantes de sua pesquisa manifestou a necessidade que sente em suas aulas de expressar com todas as letras os modos como se deve escrever. Desta forma, conclui

sobre a necessidade dos professores universitários formadores de professores terem uma maior consciência sobre o seu saber e sobre o seu fazer em termos de linguagem com os seus alunos (ANDRADE, 2004, p.154).

As respostas dos alunos enfatizam esta necessidade, já que manifestam a importância de *falar sobre escrever*. Quando solicitam a ajuda do professor, sentem que compreendem melhor o que é o texto, mas o fato de precisarem pedir ajuda significa que não a têm de antemão.

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

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

Ana: *É, isso também complica, isso também complica bastante.*

Luana: *Exatamente, o trabalho acadêmico cada um tem o seu né?*

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

Nadir: *E aí, talvez por isso tenha acontecido aquela confusão que a Gilda tinha mencionado, que a gente aprendeu de um jeito, né? Você tava até na sala, quando a gente aprendeu, e no semestre seguinte foi pedido à gente... Aí, a gente: "Bom, a gente já aprendeu a fazer. Vamos seguir mais ou menos o roteiro do que foi ensinado". "Não, mas não é assim!" Aí eu falei: "Aí, meu Deus, então tem outro jeito de fazer". Então a gente ficou meio perdido...*

Ana: *Aí embola mais ainda, né, o entendimento do que seja esse tal trabalho acadêmico.*

Além da dificuldade inicial de não saber o que é um "trabalho acadêmico", pois isso sempre foi solicitado, mas nunca ensinado, ao avançar no curso, as dificuldades passam a ser de outra natureza. Depois de adquirirem certo domínio de um gênero discursivo de circulação restrita ao ambiente universitário, a resenha por exemplo, os alunos se depararam com diferentes exigências, de diferentes professores para um mesmo gênero, conforme Carvalho (2004) e Marinho (2009) já observaram em suas pesquisas. As falas apresentadas podem ser

consideradas como exemplos dos “conflitos entre o que o aluno já sabe e o que está aprendendo” (MATENCIO, 2006, p.101).

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

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

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

Luana: *A gente vai lá na bibliografia, olha, pega monografia.*

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

Como o objetivo da minha pesquisa é compreender o letramento de futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação inicial, especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, perguntei aos alunos a respeito da preocupação de seus professores universitários com relação não apenas à estrutura geral de seus textos, mas também a elementos gramaticais. Chamou-me a atenção o fato de que todas

as referências feitas a este respeito tiveram como foco uma única professora, apontada como exceção, conforme se verá a seguir:

Heli: *Eu não estou fazendo com essa professora, não, mas eu já ouvi histórias de uma professora que ela cobra coisas desse tipo.*

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

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

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

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de artigos, teses,

monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros, acontece, de preferência, na universidade, porque é esta instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros. (...) torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendem a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitárias. Consequentemente, parece necessário garantir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas. (MARINHO, 2009, p.5)

Os alunos, por sua vez, tanto os que participaram da pesquisa de Marinho (2009), quanto os que participaram da minha, ao refletirem sobre a sua relação com a escrita, não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que “têm dificuldade, que não sabem ler e escrever”, reforçando uma atitude auto-discriminatória. Assim sendo, a autora aponta a necessidade de se desfazer de crenças e pressupostos que dificultam uma relação mais positiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica e de se desenvolver projetos de ensino e de pesquisa sobre esta temática.

O segundo fragmento da fala de Iara é interessante, pois declara seu desejo de reescrever o trabalho, corrigindo os erros, prática muito incentivada na disciplina Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa I no que diz respeito ao cuidado com os textos de seus futuros alunos.

Joana, assim como Iara, chama a atenção para as marcas deixadas pela professora no texto. É inegável que ambas se sentem “desestimuladas”, mas enquanto a primeira olha para os erros assinalados com o desejo de corrigi-los, a segunda os ignora, apesar do reconhecimento de que “você tem que escrever corretamente”. Mais uma vez, vale sinalizar a importância de tais conhecimentos, especialmente, por estarmos tratando de um curso de formação de professores.

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

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

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

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

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

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

Ana: *É verdade!*

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

Várias: *É!*

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

A postura da professora citada na primeira entrevista pareceu-me mais coerente com as expectativas em torno de uma professora universitária, mas a apreciação das alunas, em ambas as entrevistas, mais uma vez, parece indicar seu desejo de permanecerem na posição de alunas, distanciando-se de sua identidade docente.

A pesquisa de Andrade (2004) também revelou que os professores falam da forma da escrita utilizada pelos alunos utilizando-se de referências predominantemente ligadas à estrutura textual e à aprendizagem do que seja um texto acadêmico, e uma preocupação minoritária com elementos gramaticais, com a expressão do aluno e com a tarefa didática.

Reis (2008) ressalta a importância de priorizar a discussão em torno de questões que envolvem uma melhor compreensão sobre o trabalho com a gramática. Esta, certamente, é uma questão que merece maiores investigações, não apenas diante de sua importância, mas também das diferentes posições encontradas em torno do tema. Selecionei o depoimento de uma professora entrevistada por ela que se aproxima de alguns depoimentos das alunas entrevistadas por mim:

Ah! Mas eu pensei que eu ia aprender o que eu não aprendi em gramática... eu digo: ledo engano. Aqui seria uma metodologia de ensino de língua, você não vem para cá, para aprender o que você não aprendeu na gramática, primeiro ponto... e, segundo ponto, a gente vem aqui para discutir metodologias de como trabalhar essa língua que não é essa que você está pensando que é a gramática, então a gente discute língua poder, língua ideologia, cidadania /.../ Agora eles aparentemente gostam, mas sentem duas faltas: primeiro falta de base teórica, poxa, a gente não viu... tinha que ter visto um pouco mais para ter mais firmeza nesse tipo de trabalho, e segundo, como é que faz isso na prática...” (REIS, 2008, p.208)

No próximo capítulo, quando tratarei do futuro professor como *agente de letramento*, ou seja, da formação que vem recebendo para atuar no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, voltarei a esse tema, pois as alunas entrevistadas por mim também fizeram referência a esses dois aspectos trazidos pela professora no final de sua fala, enquanto falavam do que sentem falta na formação recebida. Com relação à gramática, sentem falta tanto de conhecimentos teóricos, quanto de conhecimentos práticos, “como é que faz”.

Diante da constatação da falta de um aprendizado sistemático e de que a professora referida na primeira entrevista coletiva é uma das poucas a pontuar aspectos estruturais dos textos dos alunos, o que, nem sempre, é visto por eles com bons olhos, instiguei o grupo a falar sobre a devolução dos trabalhos, por parte dos professores, para a construção das habilidades de escrita demandadas no ensino superior. As respostas apontam para um cenário de silêncio por parte dos professores, conforme já apontou Andrade (2004), representado pelo fato de que a maioria deles não explica o que esperaríamos dos trabalhos solicitados nem apontam os chamados “erros” gramaticais. O depoimento de Luana ilustra o que acabo de dizer:

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

Street (2008), diante da constatação de que os professores, em seu “exílio”, não reconhecem pontos de vista diferentes dos seus e, desta forma, não conseguem ajudar seus alunos, pergunta-se: “Como ajudar os professores a ajudar seus alunos a desenvolverem as habilidades de escrita que eles precisam para o curso”? Uma das propostas levantadas por ele é a abordagem reflexiva: oferecer, sempre, o “*feedback*” das escritas produzidas pelos alunos. Este retorno é importante ao processo de aprendizagem da escrita, mas o professor não costuma se dar ao trabalho de fazer isso ao longo do curso, só fazendo no final do período, ou até mesmo no semestre seguinte, como disse Luana. Street também considera produtivo tratar os alunos como colegas pesquisadores.

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

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

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

?: *É!*

Ana: *Só tem a nota.*

?: *Horrível.*

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

Elaine: *É estranho isso, né?*

?: *Só passou o olho.*

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

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

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

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

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

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

Apesar de todas as dificuldades apontadas, como a compreensão do que seria um “trabalho acadêmico”; a produção de resenhas, resumos e outros gêneros discursivos de circulação restrita à esfera universitária, atendendo às diferentes exigências de diferentes professores e da ausência de um ensino sistemático, os alunos buscaram o conhecimento na interação com os colegas, com outros textos e com os professores e, ainda que não tenham consciência, conseguiram compreender as principais características do “trabalho acadêmico”, conforme demonstram os depoimentos de Heli e Luana, com intervenções de Ana que, na segunda entrevista coletiva, reafirmou sua preocupação com a fundamentação teórica:

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

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

Ana: *E os trabalhos têm que ter embasamento teórico e tal, você tem que catar desesperadamente onde você leu o trecho, tudo o que você destacou pra poder usar no trabalho (...)*

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

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

Por outro lado, a escrita demandada na universidade traz mais dificuldades aos alunos que a leitura. A principal delas reside, principalmente, nas diferentes exigências de diferentes professores para um mesmo gênero, dificuldade esta intensificada pela falta de uma aprendizagem sistemática dos gêneros em questão – inclusive do que os alunos vêm chamando genericamente de “trabalho acadêmico” – tanto na universidade quanto na educação básica. Também não foram poucas as referências ao silêncio da maioria dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de escrita de seus alunos, futuros professores. Por outro lado, alguns professores foram responsáveis por valiosas contribuições. Estas contribuições serão discutidas na próxima seção.

3.2 Contribuições dos professores

Apesar das condições de produção do letramento serem, muitas vezes, consideradas lacunares pelos alunos, de acordo com o que apresentei nas seções anteriores, eles foram capazes de reconhecer as contribuições de alguns de seus professores, citados pontualmente, no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita, conforme demonstram nas falas que apresento agora:

Luana: *Eu acho, pelo menos é uma impressão minha, assim, que os professores que estão relacionados, assim, com a área da linguagem, assim, especificamente, eles têm um cuidado maior com a nossa escrita, pelo menos, né? E têm um cuidado também com relação à leitura, pelo menos isso foi uma experiência pessoal, talvez, é... de levar alguns outros tipos de textos, né? Eu me recordo, assim, não por acaso, que a Professora B, ela sempre levava muitos livros de literatura infantil para a sala e isso, assim, foi muito enriquecedor, né, porque aumentou o nosso conhecimento sobre os livros pras crianças que a gente precisa conhecer e, por outro lado, a gente, eu comecei a olhar o livro de literatura infantil, assim, de maneira mais crítica, né, de pensar sobre aquilo. E, assim, eu acho que os professores dessa área tiveram mais cuidado com isso. E professores, por exemplo, de Antropologia, Filosofia, talvez, áreas... eles não tiveram muito cuidado em, assim, cuidado pessoal: “Não, vem cá, olha só o que você escreveu? É isso? O que é que você está pensando, né, nesse texto?”. E, enfim. Era... Passava textos, assim, que a gente não conseguia ler, tipo, de Filosofia, assim, várias vezes tinha que ficar lendo e relendo aquele texto. O professor não se preocupou de perguntar se aquela leitura foi difícil, foi fácil, o que é que a gente achou, né, então, assim, passava por cima desse nosso conhecimento prévio sobre aquele assunto. É, nós não... É. Assim, não era uma área conhecida pra gente. (...) Era muito novo, então, pra gente estava um pouco difícil. Pelo menos a minha turma teve dificuldade nessas áreas e o professor não teve esse cuidado de direcionar essa leitura e essa escrita.*

Esse depoimento de Luana chama a atenção pelo lugar que ela atribui aos professores das disciplinas de linguagem, como os mais cuidadosos com a leitura e a escrita dos futuros professores, reatando-me com meu objeto escolhido e recorte de campo empírico decidido, pois o que me levou a escolher estas disciplinas para realizar a observação empírica foi exatamente o fato delas serem as principais responsáveis pela formação de futuros professores responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Para exemplificar este “cuidado” de que fala, cita a professora de Prática de Ensino de Educação Infantil, que, apesar de não ser responsável pelas disciplinas de linguagem na graduação de Pedagogia, pertence ao laboratório de pesquisa da Pós-Graduação em Educação que atua nesta área e, eventualmente, oferece a disciplina optativa Literatura Infantil. Percebo, nesse relato, o investimento da professora no letramento profissional de seus alunos, quando dedica parte de suas aulas, provavelmente de Prática de Ensino, a não apenas apresentar a literatura

infantil a seus alunos, como também a desenvolver uma reflexão crítica a respeito. Por outro lado, aponta a falta de “cuidado” de professores de outras áreas no sentido de direcionar a leitura e a escrita solicitadas.

Na segunda entrevista coletiva, a partir do reconhecimento de maior investimento das professoras responsáveis pelas disciplinas da área de linguagem no que diz respeito à atenção dispensada ao aprimoramento da leitura e da escrita acadêmica de seus alunos, as entrevistadas se detiveram mais especificamente em relatar como se manifesta o investimento das professoras em questão:

Ana: *Atenção ao processo do... que... a Professora C, por exemplo, eu mandei um trabalho pra ela sobre os pareceres dos livros de literatura infantil, mandei por e-mail pra ela pra ver como é que estava e tal, aí ela me mandou com várias observações, vários comentários pra eu acrescentar e tal. Pô, ela se importou, ela leu realmente, né, ela comentou pra que eu fizesse um trabalho melhor, melhorasse alguma coisa que tava faltando, acrescentar outras e eu acho isso importante, essa atenção que o professor tem com o aluno, porque eles falam tanto, tanto se fala aqui “Vocês têm que ter atenção ao seu aluno, você tem que prestar atenção ao que ele fala”. Se você não vê isso aqui acontecendo com você, você não vai fazer isso em sala. Isso eu achei bastante importante da parte delas.*

A situação trazida por Ana remete a questões importantes, como por exemplo, o desejo da reescrita, já manifestado na seção anterior, a partir da intervenção da professora. Outra questão é a valorização da voz do aluno, conduta recorrentemente incentivada nas aulas e ao mesmo tempo empregada nas disciplinas em questão. A proposta dos cursos, especialmente de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa, era que as alunas vivenciassem uma *homologia de processos*, ou seja, “uma profunda experiência de formação, de modo que pudessem encontrar no papel de aprendentes os dispositivos constitutivos do papel docente” (BRONER, 2007, p.305) A este respeito, Ana tem outro exemplo da atenção das professoras: incentivo à revisão, conduta igualmente incentivada nas duas disciplinas:

Ana: *Foi muito cansativa, com muito conceito [Refere-se à prova de Teoria e Prática da Alfabetização]. Ela cobrou a maior parte dos, todos os conceitos trabalhados ao longo das aulas e essa é uma prova meio pesada, até na minha ela colocou várias observações do tipo, ah, “Revise o seu texto quando você terminar de fazer a prova” e tal. Cara, eu já estava de um jeito que já tinha escrito, passado a limpo, eu não queria reler nada, eu só queria entregar, já estava saturada. (Bia: Já estava cansada.) Se eu lesse alguma coisa, eu nem repararia, eu não iria reparar nos erros, porque de tanto ficar batendo na mesma coisa, aí acaba cansando.*

Além de me remeter à *homologia de processos*, essas duas falas de Ana conduzem a uma discussão a respeito da coerência entre a teoria e a prática das professoras formadoras. Segundo Andrade (2001, 2003), apenas quando estas refletem sobre suas próprias ações, questionando-se sobre a realização dos mesmos objetivos que consideram pertinentes que os estudantes realizem com seus alunos estarão dentro de uma relação de ensino coerente. No caso desta pesquisa, tal preocupação com a coerência entre a teoria e a prática das professoras formadoras é acentuada. Nas palavras de Andrade (2010):

Mais do que outros pesquisadores, nós temos esbarrado frequentemente nesta questão, pois tem sido a linguagem a parte que tem nos cabido neste latifúndio curricular de conteúdos da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A coerência entre a teoria e a prática é especificamente um tema caro às reflexões sobre ensino da língua na escola, desde antes da alfabetização, na educação infantil, até o vestibular. E pensar a língua que se ensina tem nos incitado a espalhar esta reflexão para a formação. Nossa ambição tem sido a de criar uma coerência entre aquilo de que falamos, a língua, e os modos como o falamos, a linguagem (didática, da formação docente) utilizada para abordá-la. Portanto, esta responsabilidade acima descrita vem de uma posição ética de coerência e reflexão sobre a pertinência de certas abordagens teóricas e não outras, para se pensar a língua. (ANDRADE, 2010, p.6)

Avançando na reflexão a respeito do investimento dos professores universitários no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus alunos, Heli, em diálogo com Luana, afirma que a preocupação dos professores com relação a esta questão se manifesta de “maneiras diferentes”, como se pode observar em duas de suas falas:

Heli: *A Luana tinha falado antes, né, que alguns professores mais outros menos se preocupam, né, com a leitura e com a escrita. Eu acho que essa preocupação surge de maneiras diferentes, assim, por exemplo, a gente faz um texto e alguns professores vão estar mais preocupados se a gente quis passar a ideia, se a gente conseguiu argumentar, outros vão estar mais preocupados com coisas mais, assim, [Luana: Estruturais] técnicas, aqui tinha que ter uma mesóclise, uma... coisas desse tipo, assim. (...) E já tiveram, assim, professores meus que orientaram, assim, a leitura, tipo, ler o parágrafo e tirar, ver qual era a ideia do parágrafo, ver se a gente concordava ou não, escrever alguma coisa sobre, né, fazer isso em cada parágrafo, assim. Tem professores que, realmente, têm uma preocupação, assim, até de orientação mesmo, mas outros nem tanto.*

Esse depoimento permite-me reafirmar, ainda em diálogo com Street (2008) e Marinho (2008), a necessidade de disciplinas que introduzam os alunos à leitura e à escrita demandadas durante sua formação universitária. Na primeira parte do depoimento de Heli, ela divide os professores em dois grupos: os que valorizam mais o conteúdo dos textos e os que

valorizam mais a sua forma. Como professores formadores de professores, ambas as questões levantadas pela aluna deveriam estar no universo de preocupação de todos, já que tais conhecimentos serão necessários ao letramento profissional dos futuros professores em questão. Na segunda parte, relata uma importante experiência vivida com um professor que orientou a leitura. Certamente, esta experiência transcendeu as leituras realizadas na disciplina em questão, servindo como estofó para as disciplinas que a seguiram.

Outro depoimento, ainda de Heli, aponta as contribuições dos professores universitários no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus alunos. Desta vez, relata a experiência vivida com um professor que ensinou as características de todos os gêneros acadêmicos solicitados em sua disciplina. Na sequência, Ana relata uma experiência semelhante:

Heli: *Sabe, eu estou fazendo uma disciplina com um professor que ele tem explicado, ele pede a resenha. Ele explica, o que é a resenha, o que ele espera da resenha, o que ele quer da resenha. Ele também passou um relatório, explicou o que é relatório. Ele passa um planejamento, ele explica como seria o planejamento. Mas, poucos tem essa preocupação, poucos...*

Ana: *No período passado, a gente teve uma professora que explicou claramente o que era uma resenha, resumo... pegou o pacote todo e explicou tudo, porque é uma dúvida atrás da outra e ela foi explicando tudo .*

Os depoimentos apresentados até agora mostram que as professoras da área de linguagem são, de fato, apontadas como as que mais investem no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus alunos, futuros professores. A partir desta constatação, as alunas puderam enumerar como se manifesta este investimento, destacando-se a coerência entre o discurso proferido do lugar de professoras formadoras que ocupam e sua efetiva prática pedagógica nos momentos de formação. As alunas relataram ainda que há outros professores que trouxeram importantes contribuições para a sua formação, orientando como deveriam realizar as leituras e ensinando as características de gêneros discursivos que circulam na universidade, principalmente. Na próxima seção, tratarei

especificamente das contribuições das quatro disciplinas de linguagem para o letramento dos alunos.

3.3 Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II

Com relação às contribuições das disciplinas da área de linguagem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita acadêmica dos alunos, na primeira entrevista coletiva, as questões foram encaminhadas da seguinte maneira: em um primeiro momento, os alunos deveriam fazer uma avaliação geral da disciplina; em um segundo momento, falar a respeito de exercícios de escrita solicitados ao longo de todo o semestre na disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I, na qual foi realizada a observação empírica de cunho etnográfico no semestre da entrevista: a produção semanal de crônicas de leitura, gênero discursivo predominantemente da esfera jornalística, que não costuma ter lugar na formação acadêmica de professores. Por fim, solicitei que os alunos fizessem uma auto-avaliação de seu desempenho tanto na disciplina em questão, quanto na outra disciplina da área de linguagem cursada no mesmo semestre: Teoria e Prática da Alfabetização I. Tais auto-avaliações vieram, em sua grande maioria, entremeadas por avaliações das disciplinas.

Na segunda entrevista, da mesma maneira, as perguntas foram encaminhadas em três momentos: no primeiro, as entrevistadas deveriam falar a respeito das avaliações das disciplinas, provas e trabalhos, – no caso, das quatro disciplinas da área da linguagem: Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II; no segundo, a proposta era fazerem uma avaliação geral da disciplina, destacando seus pontos altos e baixos e por último, como na primeira entrevista, deveriam fazer uma auto-avaliação que, igualmente, veio entremeadada pela avaliação das disciplinas.

A partir dessas questões, selecionei as falas dos entrevistados que me remeteram às contribuições das quatro disciplinas em questão para o letramento dos alunos, voltando-me, especificamente, para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita demandadas enquanto alunos do ensino superior.

A produção das crônicas de leitura, a que fiz referência, foi uma experiência valorizada por todos os alunos que participaram da primeira entrevista coletiva, conforme expressam os depoimentos destacados a seguir:

Heli: *Eu achei bem legal, até porque a proposta era de escrever crônica, né? E não é um gênero que é utilizado aqui na faculdade e tudo... mas eu tive dificuldades, assim, em pensar sobre o que escrever. Ao mesmo tempo que eu gostei da ideia, eu também ficava pensando: “Ah, eu não sei o que eu vou escrever”. Eu tinha poucas ideias sobre o que escrever. Eu acho também, que é por aquela coisa de geralmente fazer uma coisa que é tão direcionada, né, aí, quando não é muito, a gente fica meio sem saber o que fazer.*

Ana: *A gente fica acostumada, né, àquele padrão, então quando tem uma coisa mais livre...*

Chama a atenção no depoimento de Heli o fato da dificuldade encontrada não se referir à estrutura composicional daquele gênero discursivo de circulação social, exterior à universidade, mas sim ao tema, “sobre o que escrever”. Interessante observar ainda sua reflexão compartilhada com Ana: a liberdade de poder escrever sobre o que quisessem, pouco comum no ambiente universitário, dificultava o processo de escrita, ao contrário do que se poderia esperar. Mais adiante, Ana desenvolveu sua dificuldade, semelhante à de Heli:

Ana: *Eu tive bastante dificuldade pra fazer... Porque geralmente pra esse tipo de escrita livre, eu não consigo sentar, tá, vamos pensar o que é que eu vou. [?: É!] A ideia surge do nada, tipo ah, eu li uma coisa legal, “Pô, aí, interessante, vou fazer sobre isso”, eu escrevo quase que psicografado, o texto sai lá na boa, sem problemas. Agora sentar... tá, olhei um texto, tá o que eu posso tirar daqui? Aí eu fico pensando, pensando, e não consigo. A ideia é instantânea, não vem quando eu quero.*

Ainda com relação à escrita das crônicas de leitura, destaco duas falas, uma de Luana e uma de Elaine que têm um foco diferente do das colegas: a leitura.

Luana: *(...) Adorei fazer essa disciplina como eletiva por vários motivos. Primeiro, porque já foi falado aqui das... da escrita livre, da crônica. Eu me amarrei em fazer isso. Acho que foi um exercício muito legal de você pensar... de você assim, como leitor, leitora do mundo, assim, né? Não só de textos escritos (...).*

Elaine: *Bom, pra mim foi uma experiência boa, eu considero que foi a disciplina que eu mais produzi, por ter feito as crônicas. Eu me forçava muito: “Ah, tenho que ler alguma coisa”. Tem que escrever pra entregar na semana. Então, assim, ficava aquela ideia na minha cabeça:*

“Tenho que escrever! Eu tenho que me forçar a isso.” Então acabei tendo um proveito maior em relação a isso.

Apesar de, em uma fala retirada da primeira entrevista coletiva, apresentada na seção anterior, Elaine ter dito estudar mais, quando é mais cobrada, não em Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa, mas em Teoria e Prática da Alfabetização, portanto, vale deixar registrada essa sua fala em que valoriza a experiência de leitura e de escrita vivida na disciplina que foi alvo de críticas na entrevista seguinte.

Na segunda entrevista coletiva, para minha surpresa, as únicas referências às contribuições das disciplinas da linguagem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao longo de toda a entrevista foram as seguintes:

Dara: *Pra mim nenhuma. Sinceramente? Nenhuma.*

Ana: *Eu também acho que para a minha escrita isso não influenciou muita coisa, não.*

Destacou-se, no que diz respeito às contribuições das disciplinas de linguagem para o letramento dos alunos, a valorização da experiência - apesar das dificuldades enfrentadas - de produção escrita de um gênero discursivo que não costuma ter lugar na formação de professores: a crônica, solicitada na disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I. Apesar de, na segunda entrevista coletiva, as alunas não terem elencado nenhuma contribuição das disciplinas de linguagem para o desenvolvimento de seu letramento, por outro lado, não faltaram referências às contribuições destas disciplinas para a sua atuação enquanto futuras professoras, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Aprofundarei esta discussão no próximo capítulo.

Até o momento, procurei discutir o letramento do professor em formação inicial, ou seja, procurei tratar das práticas de leitura e de escrita demandadas ao longo de sua trajetória de alunos do ensino superior, na qual são priorizados os gêneros discursivos que circulam na esfera universitária. No próximo capítulo, minha proposta discutir o futuro professor como *agente de letramento*, ou seja, a formação que vêm recebendo os alunos do Curso de

Pedagogia para este fim. Neste momento de transição, considero pertinente tratar de um tema de fronteira, ou seja, o que há entre o letramento e a formação de professores, que foram os dois grandes temas a partir dos quais organizei minha análise.

Silva, Assis e Matencio (2001), em artigo justamente sobre formação inicial e letramento do professor de Português, defendem a inserção do formando no universo da escrita “letrada”, de modo que não saiba apenas falar sobre a língua(gem) como objeto de estudo mas também, e sobretudo, faça uso consciente da linguagem, nas situações de interação nas quais atua e vier a atuar. Além da inserção no universo “letrado” das práticas acadêmicas e escolares de produção de texto, os autores acreditam que o futuro professor deve conhecer os possíveis modos de abordagem da língua(gem) em sala de aula. Desta forma,

o formando deve desenvolver competências como usuário e profissional da língua(gem), a fim de poder atuar de forma segura, consciente e competente nas situações profissionais nas quais intervier ao longo de sua formação inicial e também naquelas com as quais se defrontará no exercício da profissão. (SILVA, ASSIS, e MATENCIO, 2001, p.289)

Os autores defendem, portanto que os alunos passem por processos de aprendizagem que lhes garantam uma formação como leitores, produtores e analistas de textos, ou seja, como “usuários proficientes da língua(gem), que, nos períodos subsequentes, deverá (trans)formar-se em professor”. (SILVA, ASSIS, & MATENCIO, 2001, p.289-90)

Outros autores já fizeram referência à formação como forma de contribuir para a inserção dos professores em práticas de letramento, entre eles: Batista (1998); Brito (1998); Kleiman (2001); Andrade (2004); Santos (2005) e Matencio (2006) – para citar apenas alguns–, com diferentes justificativas.

Andrade (2004), aproximando-se das ideias de Silva, Assis e Matencio (2001), defende que, durante a formação, os futuros professores ganhem maior autonomia como leitores para que possam contribuir de forma mais efetiva na formação das habilidades de leitura de seus alunos, reforçando a proposta de *homologia de processos* apresentada (e defendida) em seção anterior.

Santos (2005) acredita na inserção dos professores nas práticas letradas de prestígio, a partir da potencialização dos saberes locais, com base em princípios que permitam, dentre outras coisas:

(i) conhecer as representações locais dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; (ii) conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; (iii) organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre saberes a serem transpostos na formação - os modos específicos de dizer - e o conhecimento prático e local dos professores; (iv) construir canais de retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também pra conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino e aprendizagem.” (SANTOS, 2005, p.241)

Aproximando-se das ideias de Santos (2005), Matencio (2006), por sua vez, defende que a inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e escrita é crucial para que haja integração de seus saberes prévios sobre esse objeto de estudo. A autora acrescenta ainda que o percurso de formação do aluno de graduação na universidade é tanto uma das etapas de seu processo de socialização quanto o início da construção de sua identidade profissional, ou seja, defende que suas práticas prévias de leitura e de escrita, que interferem nesta etapa de socialização, sejam consideradas no processo de formação oferecido pela universidade e que as práticas desenvolvidas na universidade dêem a esse sujeito condições de construir sua identidade e sua autonomia como profissional.

Na mesma linha de Matencio (2006), Assis e Mata (2005) acreditam que a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para a sua formação e sua atuação profissionais, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. Defendem, portanto, a produção de textos acadêmico-científicos, orientada por fundamentos que priorizem a reflexão sobre o funcionamento sócio-comunicativo de tais textos, nas práticas discursivas em que se constituem, como uma prática de extrema relevância no processo de formação inicial do professor.

A construção da identidade profissional docente à qual fizeram referência Matencio (2006) e Assis e Mata (2005), encerra o capítulo sobre o letramento do professor em formação inicial e inaugura o capítulo sobre o futuro professor como *agente de letramento*, conforme veremos na sequência.

4. O futuro professor como agente de letramento

A formação de professores foi um dos eixos temáticos centrais das duas entrevistas coletivas realizadas, juntamente com o letramento. Tendo em vista que o foco das mesmas era ouvir os alunos entrevistados especificamente em relação à sua formação para atuar no ensino da leitura e da escrita, da língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, as duas entrevistas buscaram tratar de como eles se projetam enquanto futuros professores; com que recursos pretendem contar para sua atuação docente futura; quais foram as aprendizagens mais significativas adquiridas nas disciplinas de linguagem e quais são suas impressões a respeito da formação que receberam para este fim.

Em ambas as entrevistas, chamou a atenção o grande número de referências ao estágio e à disciplina Prática de Ensino, questões que não pude silenciar na análise. Desta forma, para apresentá-la, organizei as respostas em seis categorias assim denominadas: 1. Projeção da identidade docente; 2. Estágio Supervisionado e Prática de Ensino; 3. Lacunas na formação; 4. Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização I e II; 5. Recursos para a atuação docente futura e 6. Ensaios docentes. Cada uma destas categorias será aprofundada nas seções que se seguem.

4.1 Projeção da identidade docente

Encerrei o capítulo anterior apresentando autores que defendem a formação como forma de contribuir para a inserção dos futuros professores em práticas de letramento (Andrade, 2004; Santos, 2005) e outros que, além disso, acreditam no papel crucial desta

inserção para a construção de sua identidade profissional (Matencio, 2006; Assis e Mata, 2005). Nesta seção, apresento alguns autores que me ajudaram a compreender o conceito de identidade e, mais especificamente, de identidade docente.

Almeida (2001), fundamentando-se no conceito dos psicólogos sociais Berger e Luckman (1985), considera a identidade social como uma construção dinâmica, sempre inconclusa, que se constitui nos processos dialógicos, ou seja, na relação com o outro, estabelecendo-se posturas, atitudes e ordens de valores compartilhados por determinados grupos sociais.

No caso da identidade profissional de professor, através das múltiplas e dinâmicas experiências vividas em seu dia-a-dia, são construídos valores e modos de agir específicos, que envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social. (ALMEIDA, 2001, 123)

Para compreender o conceito de identidade, Tápías-Oliveira (2005) recorre ao conceito de agência de Ivaniè para quem “as pessoas SÃO agentes em construção de suas próprias identidades (1997, p.19, maiúsculas da autora). Para Ivaniè, esta construção é mediada pelo discurso e as pessoas “assumem determinadas identidades ao produzir e receber representações da realidade que são culturalmente reconhecidas e ideologicamente formadas” (p.17). Ela concorda com Giddens quando diz que é na experiência e nos eventos que podemos localizar a identidade (p.16), a qual no seu entender, não é determinada, mas construída socialmente (p.12), porque a identidade significa, para ela “a pluralidade, a fluidez e a complexidade” implicadas no processo de construção, que está “aberto a contestação e mudança” (p.11-2)”.

Segundo Tápías-Oliveira (2005), tanto o professor universitário em sua função de mediador, quanto os alunos em sala de aula são agentes na construção de suas próprias identidades, seja a acadêmica, seja a profissional. A autora acrescenta que a construção identitária não se dá apenas com o ensino e a aprendizagem do conteúdo, mas é necessário voltar o olhar para si próprio e perceber-se como uma pessoa em construção, no caso, ao

ampliar sua visão como leitor e produtor de textos. Ela lembra que numa concepção socioconstrutivista, a identidade é produzida nos encontros e interações da prática social, permitindo a organização, reorganização e reconciliação dos foros íntimos dos sujeitos (como eles se vêem a si mesmos) com seus foros públicos (como os outros o vêem). Interessante observar em minha análise, em consonância com as ideias da autora, que quando o aluno se refere a si mesmo como aluno, ou como professor, ou como leitor, ele está se colocando num determinado campo social em relação a outros membros desse campo com os quais se identifica ou se distancia. Citando Holland et al (1998, p.52), a autora afirma que as representações do sujeito de si mesmo são forjadas nos movimentos de um sujeito entre um campo de atividade e outro. Sendo assim, a identidade responde tanto às comunidades imaginárias, quanto às comunidades corporificadas, personificadas, concretizadas em que se vive.

Aproximando-se das ideias de Tápias-Oliveira (2005), Andrade (2010) trabalha com a concepção de identidade docente como uma representação construída socialmente, compartilhada entre pares e por agentes atuando em outros setores da sociedade.

O processo de construção da identidade docente se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Por isto, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade deste profissional. (ANDRADE, 2010, p.8-9)

Para a autora, a representação que se faz do professor o constitui, mas o trabalho de formação pode ser fonte de mudanças desta mesma identidade constituída. Como o objetivo maior de uma formação profissional docente é que se produzam mudanças nas práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, então ela deverá necessariamente alterar os sujeitos nela investidos. Não só a identidade docente deveria se alterar na interlocução, mas também a identidade universitária, a partir de sua participação na formação docente.

Sintetizo esta breve discussão sobre identidades com as palavras de Kleiman (2006):

As práticas sociais que visam à socialização profissional são elementos centrais na construção de identidades. Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos

modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). De fato, pode-se conceber a representação social no singular, como processo, não resultado, realizado nas instituições de prestígio. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor. (KLEIMAN, 2006, p.79)

Daí a importância de observar como a identidade docente é construída ao longo da formação inicial e pensar em alternativas para que os professores formadores universitários assumam seu papel diante desta tarefa.

A projeção da identidade profissional docente foi uma questão bastante explorada na segunda entrevista coletiva realizada por mim, mas não faltaram referências a este respeito também na primeira. Um dos primeiros aspectos observados foi o desconforto causado pelo conflito de identidades, principalmente discente X docente, vivido pelas alunas. Selecionei, para ilustrar este conflito, dois depoimentos, um de cada entrevista, de Iara e Ana respectivamente:

Iara: *Assim, em relação à minha postura, uma hora eu sou aluna, uma hora eu sou estagiária, uma hora eu sou professora, é uma coisa meio, assim, estr... porque, assim, é você se colocar uma hora como aluna dentro da faculdade, outra hora você está dentro da sala de aula não mais como aluna, nem como professora, mas como estagiária, ou seja, tem um outro olhar aí, você muda. Quando você, por exemplo, está diante de uma turma, aí você olha aquilo, isso, assim, é algo rico e que, assim, te faz pensar, como... qual será a minha postura quando eu sair daqui? Como tem sido a minha postura aqui dentro? É algo, assim, que fora daqui, fora da faculdade, acho que não, não existe, é uma experiência muito rica que eu posso contar em relação a isso, /.../ postura ser estagiária, aluna... Eu me confundo, de vez em quando (Risos), mas é isso.*

Ana: *É estranho a gente se ver como professor, porque somos alunas a vida inteira, né, aí pra mudar assim. (...) É todo um processo, mas mesmo assim, aqui eu ainda estou sendo aluna.*

Essas duas falas colocadas lado a lado mostram claramente duas diferentes posturas diante do conflito de identidades. Enquanto Iara aproveita esta condição momentânea de ao mesmo tempo ser aluna, professora e estagiária para refletir a respeito das diferentes posições ocupadas por ela e, junto a isso, projetar sua atuação futura, Ana apenas relata sua dificuldade de se projetar como professora, uma vez que ainda ocupa a posição que sempre ocupou, a de aluna, como se não fosse possível assumir diferentes identidades em diferentes momentos e ambientes, como relatou Iara.

Ainda com relação à projeção da identidade docente, destaquei alguns sentimentos relatados, em ambas as entrevistas coletivas, com relação a esta projeção:

Elaine: *É complicado, né? Medo de errar. Passar meu erro pros outros é difícil! (...) Ah! Assim, eu acredito... eu acho que a gente tem que saber as coisas pra passar pros alunos, né? Explicar direito [Alguém concorda] pra eles entenderem. É...é isso... por isso que a gente não pode estar errando, né? Porque aí a criança vai falar “Você errou”, “Você não sabe” (Risos) Aí como vai ser? É isso.*

Elaine: *Eu não sei quem leu a Veja da semana passada, ou retrasada, nas páginas amarelas, eu não lembro o nome da mulher que falou, que as faculdades de Pedagogia hoje em dia não formam professores. Tem gente que criticou, que é muito rígida, mas, cara, eu me senti perfeitamente ali em tudo que ela falou: eu não vou sair da faculdade professora. Eu não vou pegar uma turma e dar aula, gente, não adianta.*

Elaine, nas duas entrevistas das quais participou, manifestou-se a respeito de sua insegurança diante da projeção da identidade docente. Na primeira, relatou seu “medo de errar”. Na segunda, apesar de ter avançado na formação, mantém a sensação de insegurança e afirma com convicção que não exercerá a função para a qual está sendo – ou deveria estar – formada. Para isto, traz um argumento de autoridade, apesar da maneira informal como o faz, e o debate existente em torno dele. Tomemos para nós, pesquisadores da área da Educação, a reflexão surgida a partir dessa última fala de Elaine: se as faculdades de Pedagogia não formam professores, que profissionais ela formaria?

A esse respeito, recorri à dissertação de mestrado de Fonseca (2008), que defende a tese de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência. Para tal, examinou o processo de reforma curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, começado no final da década de 1980 e concluído em 1992. A autora afirma que esta reforma consolidou o curso em questão como um *lócus* de formação do pedagogo-professor, “constituindo um currículo que, de acordo com Loureiro (1999), tinha como centralidade a formação do pedagogo-docente comprometido com o ensino público”. (FONSECA, 2008, p.2)

Essa questão interessa-me particularmente por se tratar de um aspecto que emergiu das minhas análises. Conforme pudemos ver, a autora constata que os saberes adquiridos por

esses profissionais em sua formação inicial nem sempre lhes possibilitavam o exercício de atividades como gestão escolar, avaliação de programas e de projetos educacionais, assistência didático-pedagógica a professores e alunos e avaliação educacional. Ela esclarece que, de maneira geral, enquanto os profissionais oriundos de instituições particulares têm seus cursos com duração de três anos e são multi-habilitados em áreas como Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Pedagogia Empresarial, Informática Educacional e Magistério, os que concluem seus cursos em algumas instituições públicas continuam sendo formados tendo a docência como ênfase.

Em suas análises, Fonseca (2008) observa que, se por um lado existe uma efetiva demanda pelos serviços do pedagogo para além da docência, por outro se verifica certa ênfase na defesa de que a base da formação do pedagogo deva realmente ser a docência, tendo como consequência a negação da formação de pedagogos “especialistas” para atuarem nas áreas de gestão e orientação educacional. Este conflito tem permeado o debate sobre as finalidades do Curso de Pedagogia nos últimos vinte e cinco anos.

Como exemplo da materialização desse conflito, a autora cita a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 5/2005⁵ que, em dezembro de 2005, estabeleceu que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destinava à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam demandados conhecimentos pedagógicos. O mesmo documento também extinguiu do nível de graduação a formação de profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, que passaria a ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente

⁵ BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 5/2005. DF: MEC/CNE, 2005.

estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Em fevereiro de 2006, no entanto, o parecer foi reexaminado e, em 11 de maio de 2006, foi homologado o Parecer CNE/CP nº3/2006⁶. Tal mudança assegurava a formação, na licenciatura do Curso, de profissionais da educação em funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, podendo ser realizada também em cursos de pós-graduação. A hipótese da autora é de que existem disputas sócio-históricas entre pedagogos e docentes pela hegemonia no espaço escolar.

Vale lembrar que muito se tem avançado na produção científica do campo da formação de professores desde os anos 70, quando a docência era entendida como um fazer técnico, ou seja, o professor era preparado para dominar teorias e conhecimentos a partir dos quais pudesse deduzir regras e procedimentos que orientassem sua atividade. Nos anos 80, o professor era entendido como um “educador”, a quem caberia não apenas dominar o saber a ser ensinado, mas principalmente, formar cidadãos críticos e responsáveis pela mudança social.

Nos anos 90, por sua vez, novas perspectivas na formação de professores se apresentaram. A racionalidade técnica, finalmente, era superada em favor de uma formação reflexiva (SCHÖN, 1995), que apostava numa possível aproximação entre teoria e prática, valorizando os professores como produtores de um saber sobre o ensino. Além da reflexão como componente fundamental para que ocorram avanços em sua aprendizagem profissional e no desempenho do seu ofício, era consenso que os projetos de formação deveriam considerar como ponto de partida os sujeitos que aprendem, reconhecendo suas histórias de vida, seus saberes e suas experiências (NÓVOA, 1995, 1997; SCHÖN, 1995; GOMEZ, 1995; PERRENOUD, 1999, 2001).

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP nº3/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

Retomando a análise, observei que o medo e a sensação de insegurança e despreparo, relatados por Elaine, também apareceram nos depoimentos de Bia e Fabi, na segunda entrevista coletiva:

Bia: *As responsabilidades são grandes, você participar desse processo da criança, /.../ que pode atrapalhar todo o resto do caminhar da criança na educação. Eu fico meio que com medo. Eu não me acho preparada. Eu faço estágio e quero estar pelo menos um ano a mais nele pra me achar segura pra poder assumir uma turma. Porque eu acho uma responsabilidade muito grande /.../. (...) Assim, diante da formação que eu tive, né, que eu estou tendo ainda, eu posso falar que eu me sinto muito mais segura pra ser... trabalhar no SOE ou na coordenação do que pra dar aula.*

Fabi: *Eu fico um pouco apreensiva, não sei ainda se eu quero estar na sala, mas eu sei que eu hei de estar, com certeza. Mas o estágio me deixou confusa, porque você recebe toda uma carga aqui de teoria e, quando você chega lá, você vê que não é nada disso, então você fica apreensivo, “Pôxa eu vou fazer as mesmas coisas? Será que eu vou conseguir colocar em prática tudo aquilo que eu estou aprendendo?”, porque já está todo mundo acostumado com esse ritmo aí, então eu fiquei apreensiva com o estágio, fiquei assustada.*

Em primeiro lugar, essa fala de Bia me conduz a pensar que sua dificuldade de se projetar como professora se deve ao reconhecimento da responsabilidade de participar do processo de desenvolvimento da criança. Bia traz ainda outros elementos para o debate que quero desenvolver.

O primeiro deles é a referência ao estágio, também presente no depoimento de Fabi. Ao mesmo tempo em que o depoimento de Bia traz a ideia de que o estágio ao qual tem acesso na universidade é insuficiente para “prepará-la” para a “responsabilidade” a ser enfrentada, traz também a ideia de que ele irá conferir a segurança que lhe falta, quando relata seu plano de “estar pelo menos um ano a mais nele”. Para Fabi, por sua vez, o estágio foi o responsável por deixá-la “apreensiva” e “confusa” com relação à projeção de sua identidade docente.

Outro aspecto que chama a atenção na fala de Bia é a segurança declarada para trabalhar no SOE ou na coordenação em oposição à insegurança declarada para assumir o ofício docente, o que parece contraditório se pensarmos que o Curso de Pedagogia do qual a aluna faz parte tem o preparo para a docência como elemento central, como vimos na dissertação de Fonseca (2008).

A fala de Fabi, por sua vez, introduziu uma discussão que tomou, praticamente, o primeiro quarto da entrevista: o estágio. Além do sentimento de apreensão, ela usa ainda os adjetivos “confusa” e “assustada”, que intensificam a experiência negativa vivida no estágio. O modo como fala de seu futuro profissional docente transmite a impressão de que está condenada a estar em sala de aula, independentemente de sua vontade, de seu querer.

Outra questão presente na fala de Fabi, há tempos conhecida na produção científica da área de Educação, é a distância entre a teoria, tomada como o que se aprende na universidade, e a prática, considerada estritamente como o que se observa no estágio. Esta questão foi extensamente abordada pelos participantes das duas entrevistas coletivas e será desenvolvida nas próximas seções.

Ainda na fala de Fabi, vale ressaltar as questões que faz a si mesma. Apesar da experiência negativa vivida no estágio, ainda parece haver o desejo de superar esta experiência, de fazer diferente, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na universidade.

Retomando o fio condutor desta seção, a projeção da identidade docente, apresento alguns depoimentos que indicam que o maior desafio a ser enfrentado pelos futuros professores entrevistados, de acordo com os depoimentos, é a alfabetização.

Na segunda entrevista coletiva, inspiradas pelo debate a respeito do pedagogo ser ou não um professor de língua portuguesa, quatro das seis alunas disseram não ser capazes de “pegar uma turma de alfabetização”, mas não desenvolveram maiores reflexões acerca desta “incapacidade”. A partir de conversas com diferentes professores do Curso de Pedagogia no qual realizei minha pesquisa, constatei que não há consenso neste debate. Posiciono-me junto com Kleiman (2006) que, ao se referir ao professor de língua materna, inclui o professor alfabetizador. Também os PCN atribuem ao professor alfabetizador este papel:

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da língua portuguesa. Esse enfoque coloca

necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p.35)

Apresento os depoimentos das alunas, nos quais declaram sua incapacidade para assumir o papel de professoras alfabetizadoras e de língua portuguesa, portanto:

Bia: *Eu não seria capaz de pegar uma turma de alfabetização.*

Carol: *Nem eu, jamais.*

Bia: *Você seria?*

Dara: *Não.*

(?): *Eu acho que não também.*

Já na primeira entrevista, as reflexões foram um pouco mais elaboradas e, em sua maioria, permearam uma questão já sinalizada: a relação entre teoria e prática.

Iara: *Eu acho que o maior desafio pra mim é alfabetizar. Gente, eu acho assim... eu pensava assim, todo professor tem que ter pelo menos aula de linguística, alguma coisa nesse ramo pra poder ter um apoio. Porque a gente não tem! Eu me sinto assim... muito insegura, eu não sei se eu seria, saberia ensinar alguém a ler e escrever, tipo assim, eu não sei nem por onde começar. A gente aprende que tem os métodos, é... analíticos, sintéticos, globais, não sei que lá. Mas como que eu uso isso? De verdade, me deixa muito insegura.*

Esse depoimento de Iara poderia ser encaixado em muitas seções desta análise, pois ao mesmo tempo em que fala do desafio de alfabetizar, propõe uma disciplina que poderia integrar o currículo, complementando a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental; revela sua insegurança diante deste desafio, sentimento que permeia a projeção da identidade docente de muitos entrevistados e apresenta sua dificuldade de organizar os conhecimentos teóricos aprendidos para usá-los na prática, questão abordada também por Joana em diálogo com ela, Heli e Marcos:

Joana: *A gente tava até conversando sobre isso na aula de Alfabetização que, de uma maneira geral, na faculdade, a gente aprende como não fazer, né? Como não fazer... A crítica aos métodos e tal. A menina tava até comentando que ela também se sente insegura que ela não sabe se ia conseguir alfabetizar uma pessoa e que falta mesmo esse... Mas, e aí? Como é que eu faço? Eu sinto falta disso, pelo menos. Você aprende um monte de teoria, mas, é... E aí? Como eu vou aplicar aquilo na prática? Porque é difícil, né? A prática é muito diferente da teoria, às vezes tem que adequar... Então, eu pelo menos sinto falta de uma maneira geral... (...) Não, não é uma receita de bolo. São mais uns caminhos, sabe? Aí você vai ver conforme a realidade que você vai estar, que você vai trabalhar... mas, eu sinto falta de um guia, não um guia, mas um caminho...*

Iara: *Até porque cada aluno vai ter um ritmo... Você tem um aluno que já sabe um pouquinho... Ela aqui /.../ (Risos) mas um aluno já está lá na frente, outro está lá atrás ainda. Como eu vou juntar isso tudo e no final todo mundo sair lendo? [(?): Eu acho que...] Porque chegando no final ninguém sabe, aí é culpa da alfabetização... culpa da alfabetização...*

Heli: *É, mas eu acho que a gente tem que ter em mente, assim, que não vai ser todo mundo igualzinho, o tempo todo, assim. Porque as pessoas tem tempos diferentes, assim. E eu acho que essa coisa do caminho, eu acho que a teoria é o próprio caminho. Já aponta o caminho, assim... A gente tem essa dificuldade de: "Ah, como fazer na prática?" Porque esse é um*

pensamento dessa época, de que a teoria é separada da prática. É o paradigma, meio que então você não consegue juntar isso. A gente ainda vê isso muito separado.

Marcos: *Eu estou um ano a mais nessa faculdade pra poder, na verdade, completar o que eu não fiz e viver um pouco da prática. Escolhi ficar um pouco mais pra poder ver essas coisas que eu achava necessárias, tão necessárias quanto a parte teórica.*

Heli: *Eu penso assim, que a teoria não pode faltar. Primeiro, porque a gente tem a parte da prática e, se não tiver uma coisa pra refletir em cima, não sei se essa prática é tão boa, tão proveitosa assim...*

A primeira questão que salta aos olhos no depoimento de Joana é sua constatação, com a qual compartilho desde minha formação inicial como aluna da Faculdade de Letras, de que a faculdade é um espaço privilegiado para se falar do que não fazer. Hoje acredito que isso seja uma preocupação dos professores com a não reprodução de modelos já superados, o que faz com que dediquem mais tempo a criticar estes modelos do que a apresentar alternativas a ele. Outro aspecto a ser considerado é a tendência dos alunos, futuros professores, de reproduzirem sua experiência de aluno da educação básica, já que dedicaram muito mais tempo de sua vida a ela do que à formação inicial, o que também justificaria o investimento em críticas aos modelos que devem ser superados.

Também merece destaque em sua fala a insegurança diante da tarefa de alfabetizar compartilhada, inclusive, com colegas que não participaram da entrevista. Assim como Iara, Joana sente falta de aprender “como” colocar em prática o “monte de teoria” que aprende.

Na sequência, Iara projeta sua dificuldade de lidar com os diferentes estágios dos alunos ao longo do processo de alfabetização. Selecionei essa fala porque Heli, em diálogo com ela, traz importantes e pertinentes elementos para a reflexão do grupo, tomando como base, provavelmente, sua experiência de alfabetizadora de jovens e adultos.

O depoimento de Heli também a distingue dos seus colegas no que diz respeito à forma de olhar para a teoria: “a teoria é o próprio caminho”, reconhecendo a propagação da dicotomia teoria X prática como um pensamento desta época.

Marcos, por sua vez, retoma a separação entre o que se vive na prática e o que se aprende na teoria. A partir dessa fala, Heli, mais uma vez, apresenta um posicionamento que a distingue dos demais participantes das duas entrevistas coletivas, quando reconhece que a

teoria, entre outras coisas – é claro – ajuda a refletir sobre a prática: uma reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, nas palavras de Tardif (2002).

Os depoimentos apresentados nesta seção mostraram que projetar a identidade docente, o futuro profissional, nem sempre é tarefa fácil para os futuros professores em formação inicial. As diferentes posições ocupadas – aluno, estagiário, professor – funcionam como elementos de reflexão para alguns e de recusa de projeção para outros. Insegurança, medo e apreensão são alguns sentimentos que permeiam esta projeção. As referências a estes sentimentos também são comuns diante do desafio de alfabetizar, um dos maiores temores de grande parte dos entrevistados. A partir daí, surgiram diferentes percepções acerca da distância entre teoria e prática, questão que retomarei nas seções que se seguem.

4.2 Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

As referências ao estágio e à disciplina Prática de Ensino, principalmente, na segunda entrevista coletiva ocuparam mais de um quarto do tempo total da entrevista. A maioria dos alunos cursava as disciplinas Teoria e Prática da Alfabetização II, foco da análise, e Prática de Ensino II, na qual têm a primeira prova de aula, o que pode explicar que tenham tecido considerações a respeito das condições de produção do estágio na UFRJ e da disciplina Prática de Ensino e apresentado críticas à professora regente no estágio, à professora de Prática de Ensino na universidade, além de relatarem alguns episódios vivenciados no estágio. Selecionei alguns depoimentos dos entrevistados para ilustrar estas considerações.

Uma questão trazida recorrentemente pelos alunos foi a distância entre a teoria e a prática. Andrade (2010) afirma que tanto os que teorizam a educação quanto aqueles que a praticam, sem exceção, algum dia pronunciaram-se, sobre a “(im)possível relação entre a teoria e a prática”. Marcos e Nadir, na primeira entrevista coletiva, apontaram a distância

entre a teoria e a prática como um dos principais problemas enfrentados no estágio em seu curso.

Marcos: *A gente consegue fazer reflexões, a faculdade pensa esse valor de trazer reflexões pra gente. A grande questão é transformar essas reflexões, que são internas, nesse externo, que é a prática, porque quando a gente não tem essa prática seguida dessa teoria, independente dela ser ou não unida, eu também concordo que ela é, sim, não deve ser vista de forma separada. Mas sim de forma interligada, essas duas, mas a gente não tem o tempo hábil, idêntico, de teoria e prática aqui. Então se perde um ano e meio pra fazer tudo isso, a gente tem poucas escolhas de estágio, o aluno tem poucas situações pra se viver em estágio. A gente tem o colégio que é um top... top... de linha de escola pública que é o CAP. Que é diferenciado de qualquer escola que a gente possa ver. A gente tem o Francisco Alves /.../, que a gente pode estar fazendo, mas... também ... dificilmente dependendo da gente como professor, se a gente participa do dia a dia daquelas crianças /.../ Às vezes, a gente vai pro estágio e fica sentado observando o tempo todo. Não tem a oportunidade de fazer uma participação. A gente fica ainda na reflexão, a gente não tem como transformar aquela reflexão numa coisa vivida ou a viver. Então é complicado, a gente não... não sei de que formas, também... é muito fácil criticar, mas de que forma a gente conseguiria pegar essa grande quantidade de teoria que a gente tem que estudar e colocar isso comparado a um tempo de prática, é necessário mesmo, até suficiente pra que a gente possa viver um pouquinho de cada coisa. Porque senão a gente só vai aprender depois que a gente vai sair da faculdade. Se a gente não trabalha, se a gente não tem uma experiência... uma experiência paralela com essa faculdade, a gente só vai conseguir aprender após sair daqui.*

Marcos, em seu depoimento, fala do desequilíbrio entre o tempo dedicado à teoria e o tempo dedicado à prática, questão apontada por muitas de suas colegas, que serão apresentadas na próxima seção, “Lacunas na formação”. Tal desequilíbrio é agravado pelas escassas opções de escolas para realizar o estágio e pela pouca autonomia do estagiário. O excesso de tempo de observação e a falta de oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos também foram questões abordadas por muitos dos entrevistados, entre eles, Nadir:

Nadir: *Isso que eles estão falando foi a primeira coisa que eu senti falta quando eu entrei aqui no Curso de Pedagogia. Como eu tinha falado, eu fiz Enfermagem na Ana Néri, e assim, ... desde o primeiro período de estágio, desde o primeiro período da faculdade de Enfermagem, a gente tem estágio. Então, assim... quando eu cheguei aqui, eu esperava, assim, por exemplo, isso que ele está falando de “Ah, a gente vai pro estágio, às vezes, só pra observar”. Na enfermagem a gente ia, mas isso era no estágio inicial. Então você iniciava, olhava, então a gente tinha essa associação da pesquisa junto, desde o primeiro período a gente fazia uma pesquisa, um estudo de caso. Sei lá, num determinado momento do estágio, o que daquilo ali te incomodou que pudesse virar uma pesquisa . Então as coisas eram assim... eu aprendi gradualmente a associar essa teoria e prática e aqui eu sinto falta disso. Quer dizer, tinha a teoria, mas eu só vou colocar na prática, quando aquela teoria de repente não fizer mais tanto sentido do que naquele momento. Eu sempre falei isso com as meninas, “Gente, eu sinto muita falta disso”, porque a gente ia fazendo essas pequenas atividades. Então, assim... não tinha, é... como entrar no hospital e cuidar de um paciente, mas eu tinha o primeiro, o primeiro campo de estágio era nas escolas. Então a gente ia pra escola pra fazer atividade visual, auditiva na criança, pra olhar, ver se tinha marca de agressão ou não. Então são coisas pequenas, mas que pra gente já é um treinamento de olhar, então quando eu entrasse num*

hospital ou numa outra unidade, aquilo ali já me chamaria atenção. Então isso é o que eu senti falta...

A aluna traz para o debate uma experiência com a qual nenhum de seus colegas pode contar: a de aluna de um outro curso de graduação, o que lhe permite questionar a maneira como é realizado o estágio no Curso de Pedagogia do qual é aluna. Um outro aspecto a ser considerado nesse depoimento de Nadir é a distância da pesquisa, questão que abordarei posteriormente. Destaco, especialmente, a compreensão de que a associação entre teoria e prática constitui um aprendizado do qual sentiu falta em sua nova graduação. Também veremos adiante que a falta de prática é apontada como uma unanimidade entre os entrevistados no que diz respeito às lacunas enfrentadas na sua formação inicial de professores.

Alguns alunos se dedicaram a questionar a maneira como se desenvolve a disciplina Prática de Ensino, mais uma vez, enfatizando a distância entre teoria e prática e, principalmente, a falta de prática. O depoimento de Joana, na segunda entrevista coletiva, vai na mesma direção do de Marcos e Nadir na primeira:

Joana: *Eu vejo o estágio, a Prática de Ensino daqui da faculdade. Eu acho que não deveria ter esse nome, Prática de Ensino, porque a gente não pratica o ensino, a gente só observa, então tinha que ser “Observação de Ensino”. É, assim, é uma aula, que a gente que é da Prática II e III dá uma aula e a professora vai lá te avaliar, eu acho que é uma coisa forçada. E você vê a experiência de outra pessoa, não é a sua experiência, eu não sei, eu não gosto de julgar, /.../ Eu sou do CAP, faço estágio no CAP, eu gosto muito dos exercícios que os professores trabalham e tal, mas eu escuto as meninas falando da Francisco Alves e tal /.../ Não sei, eu não gosto muito de julgar, não. Não sei o que se passa na cabeça delas. Eu acho assim, eu concordo com várias coisas, mas também não gosto de julgar, a gente não está lá /.../ É, estou julgando já /.../ **(Falas simultâneas)**. Eu não estou conseguindo me expressar. (...) Aí a professora te dá uma nota por aquilo que você fez na sua aula, sabe? Tudo bem, é uma maneira dela te avaliar, mas eu acho que, não sei. Você nunca deu uma aula na vida. (...) Ela fala “Ah! Eu não estou levando em conta, eu sei que vocês estão nervosos e tal, mas ao mesmo tempo também, sei lá, eu acho meio contradição, porque ela te dá uma nota, independente, né? Então, assim, eu acho que tem coisas que vêm com a experiência e a gente na primeira aula é claro que a gente vai tentar fazer o nosso melhor, mas às vezes não dá /.../.*

Um aspecto a ser acrescentado nessa fala de Joana em relação às falas dos colegas apresentadas na entrevista anterior, é o questionamento à maneira como é avaliada a aula que atribuirá uma nota à disciplina Prática de Ensino. Chamou a atenção nesse depoimento o uso recorrente da expressão “eu não gosto de julgar”, como se houvesse algo a ser dito, mas que a

aluna preferiu silenciar na entrevista. Joana se diferencia de outras alunas, pois não tem críticas a fazer aos professores que observa no estágio, nem em relação ao trabalho realizado por eles, mas reconhece que o fato de estar no Colégio de Aplicação a faz ter uma postura diferente das colegas que estão em colégios públicos municipais, “sem tradição”.

Na sequência, Elaine concorda com a colega no que diz respeito ao excesso de observação e à avaliação:

Elaine: *Eu acho que pra gente, nós que somos do currículo antigo, somos divididos em 3 Práticas, I, II e III. A primeira só é observação. E já entra na segunda tendo que dar uma aula e ser avaliada por isso. Poderiam jogar uma aula pra primeira, mas sem valer nota, pra gente estar na prática mesmo, executar o que a gente vai ser avaliado depois, porque a gente está indo para o estágio no primeiro, observando, observando, mas não vamos agir nada, não vamos ter aquela noção de como enfrentar uma turma dando uma aula e, se acontecesse isso já na Prática I, mesmo sem valer nota, nada, mas a nossa professora de Prática fosse junto com a gente, ver como a gente está se portando numa turma, dando uma aula, acho que estaria mais preparado pra fazer a Prática II e a Prática III. E não cair direto na Prática II, pra na primeira aula, ser avaliado por isso. O nervosismo toma conta também. A gente nunca tá preparando um plano de aula como tem que ser. Às vezes, as coisas que a gente quer dar não vão dar certo, aí o professor: “Não, não, vamos tentar mudar pra isso”, uma porção de coisas e, se já acontecesse isso desde a primeira Prática, a gente já estaria mais preparado para quando fosse realmente avaliado.*

Elaine propõe alterações tanto no currículo do Curso de Pedagogia, como na prática de suas professoras universitárias formadoras. Destaco a referência que faz ao plano de aula, pois outras alunas também se referiram a ele, principalmente queixando-se das exigências das professoras universitárias na elaboração dos mesmos, como veremos adiante.

Encerrando as manifestações a respeito da disciplina Prática de Ensino, acrescento o diálogo em que Bia e Carol, alunas da habilitação Educação Infantil, se juntam às colegas nas considerações à disciplina em questão e às propostas de alteração no currículo de seu curso:

Bia: *A gente dá a primeira aula na primeira Prática /.../ e dá em todas. Só que, mesmo assim, eu acho pouco. Eu acho pouco para a experiência que você vai ter ao longo, pra assumir uma turma, é pouco. (...) É muito pouco, gente. Eu acho que tinha que se pensar uma outra proposta dessas disciplinas de Prática. Eu acho que a gente tinha que estar em sala dando aula, assim, pelo menos metade desse período de tempo de observação, tinha que ser a gente meio que, não dando a aula, montando sequência de aula, mas mais atuante, há que se pensar. Eu acho muito pouco.*

Carol: *É porque um dia é muito pouco pra você poder acompanhar a rotina em sala de aula, sabe?*

Bia: *Há que se pensar essa prática. Se a UFRJ fizesse uma proposta de uma escola aqui, onde as alunas de Prática fizessem a prática aqui, com a professora supervisionando, a gente montando plano de aula, eu acho que a gente monta muito pouco plano de aula, a gente não monta aula nenhuma aqui, quase. Aí você chega, é contratado numa escola, você tem que fazer todo um planejamento, você: “E agora?”.*

Esse diálogo é mais uma evidência de que a insatisfação com a ausência de oportunidades de praticar a docência ao longo do curso é unânime. Nele aparece também mais uma referência ao plano de aula. Parece-me que nada do que é feito na disciplina é considerado suficiente pelas alunas. Houve apenas uma observação positiva, que veremos adiante, com relação a esta disciplina que seria uma das principais, se não a principal, a preparar os alunos para a docência.

Veremos agora que, tanto a professora do estágio, na escola, quanto a professora da Prática de Ensino, na universidade, foram alvo de críticas por parte dos alunos que participaram das duas entrevistas coletivas. Na primeira delas, Gilda apresentou um problema enfrentado no estágio muito diferente dos que foram relatados por seus colegas na segunda: precisou assumir a turma, sem qualquer “supervisão” ou “assistência”, como diz:

Gilda: *No meu caso foi um pouco o contrário, não sei se eu vou saber expressar bem... No meu estágio eu ficava muito tempo com a turma, a professora até me deixava demais com eles. Então tinha... era uma quarta série e tinham muitos alunos que não eram alfabetizados ainda. E eu tava tentando alfabetizar, só que eu fiquei louca, porque tinha uma hora que eu me via falando **B** com **A** é **BA**, outra hora eu tava entrando no método fônico, outra hora... eu tava tentando de todo jeito dar uma resolução pr'aquilo, mas eu tava sozinha, totalmente inexperiente, meu primeiro estágio. Então, dois extremos, né? Ou você fica só observando. Minha observação foi só no primeiro dia. No segundo, já tava na frente da turma, colocando atividade, principalmente de português... Até quando ela falou pra gente se ver como professor de Português, tem um pouco essa questão que eu valorizo demais, o português. Porque eu gosto e tal, a gente vê que tem uma... a gente acaba dando uma importância maior. Então sempre no estágio eu ia dar alguma atividade: “Ah, vamos fazer uma redação?”, sempre dava uma coisa relacionada ao português. Então na prática de ensino, eu vejo esses extremos, né? No meu caso eu não tinha nenhuma supervisão, a professora não me dava nenhuma assistência, e foi isso...*

Vale notar também, no depoimento de Gilda, a tentativa de solucionar o problema do analfabetismo prontamente identificado em seu primeiro e único dia de observação da turma e sua reflexão atual, com base nos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, a respeito destas tentativas. Interessante observar também a declarada valorização da língua portuguesa e seu esforço de aproveitar seu tempo à frente da turma para sanar, ou ao menos reduzir, lacunas neste campo do conhecimento.

O depoimento apresentado a seguir, refere-se à continuação do depoimento de Fabi apresentado na seção anterior, quando disse que o estágio a deixou confusa diante da opção de

seguir a carreira docente. Este depoimento deu origem a uma série de críticas das participantes da segunda entrevista coletiva às professoras observadas no estágio:

Fabi: *Olha, professora falando áspero com a criança, a criança faz de um jeito e ela repreende na hora, diz que não é pra fazer daquele jeito, e você vê isso na teoria de uma forma diferente, você tem que interagir, tem que interferir ali de uma forma não, tipo assim, impondo. Eu vi, assim, no estágio. (...) Olha, talvez uma falta de preparo, né, da professora, eu não sei se ela teve uma carga teórica boa, não sei se ela teve... (...) É, também, porque a professora fica, com vinte crianças pequenas, né, e fica sozinha, às vezes é difícil, né? Pode ser um estresse dela, pode ser /.../.*

Fabi foi a primeira a trazer para o debate elementos da “teoria”, a não falar apenas do que sente com relação à projeção da identidade docente, como suas colegas vinham fazendo, mas usa a teoria para criticar a prática. Quando convocada a refletir, aponta o despreparo da professora, despreparo este entendido como sinônimo de “uma carga teórica boa”. Novamente, quando convocada a refletir, sinaliza o estresse da professora, por ficar sozinha com tantas crianças, como uma possível causa para seu comportamento considerado inadequado.

Vale lembrar aqui as contribuições de Tápias-Oliveira (2005) no que diz respeito à construção da identidade a partir da relação entre membros de um campo social com os quais há identificação ou distanciamento. Fica clara na fala da aluna a intenção de construir sua identidade docente se distanciando da professora observada por ela no estágio.

Na sequência, Carol trouxe argumentos para combater as causas do estresse da professora, pontuadas por Fabi, acrescentando que nem sempre condições de trabalho mais apropriadas garantem um melhor relacionamento com as crianças:

Carol: *Eu faço estágio em escola particular, de classe alta, em que a professora não está sozinha na sala, que ela tem uma auxiliar, que o número de crianças é reduzido e ela é formada e mesmo assim ela faz assim, sabe? (...) Não, eu concordo que é difícil a gente ir para o estágio e perceber que as pessoas estão preparadas e fazem, cometem os mesmos erros. (...) É complicado, porque parece que elas /.../ A maioria é formada e a maioria é agressiva mesmo, sem necessidade, aí eu fico pensando: “Ah, é porque é professora do município, fica o dia inteiro com vinte e cinco crianças”. Se ela soubesse, assim, sabe? E ela reclama. Ela está aqui por quatro horas, com dez crianças e ela não aguenta.*

Como podemos ver, a aluna se refere às professoras do estágio com distanciamento, "elas", com o olhar crítico de quem, hoje, está fora da situação, mas, em breve, provavelmente não estará.

Por fim, Elaine entra na discussão argumentando que o comportamento da professora, considerado inadequado, pode ter sido causado pelo desgaste do tempo ou por uma decepção com a profissão.

Elaine: *Eu acho que aí é também em relação ao tempo. Quem sabe quando ela se formou ela era que nem a gente, tinha esperança, vai chegar lá e vai fazer assim, assim, assim, vai ser tudo perfeito, com o tempo ela viu que não era aquilo, que ...*

Esse depoimento revela um olhar desesperançado, dando a impressão de que essa futura professora já chegará à escola consciente de que o que sabe será derrubado.

Ainda no rol de críticas às professoras do estágio, selecionei relatos de Elaine, Dara e Ana questionando as práticas das professoras observadas:

Elaine: *A nossa turma no estágio foi no teatro, a gente teve oportunidade de ir com eles, só que o trabalho depois não foi realizado, um trabalho em sala de aula, só eles fizeram um desenho do que eles viram e pronto. Poderia ter sido melhor explorado /.../ eu também não sei o porquê que eles foram, foi o colégio inteiro, o CAP inteiro, não foi só a nossa turma, foram todas as turmas de ensino fundamental nesse dia. Foi uma oferta, sei lá, que o Tablado fez com o CAP.*

Elaine, quando fala que não foi feito nenhum trabalho, deixa implícito que, se levasse sua turma ao teatro, faria um trabalho depois. O desenho solicitado, não foi considerado trabalho. Nessa fala a aluna parece desconsiderar que faz parte do trabalho do professor como *agente de letramento* inserir seus alunos nas mais diversas práticas culturais, “dar acesso”, como já foi dito, mostrar o que existe. Segundo Chartier (2007), “a formação de professores se faz por ‘ver fazer e ouvir dizer’” (CHARTIER, 2007, p.188). Talvez Elaine não esteja vendo nem ouvindo nada a respeito deste importante papel do professor, o de *agente de letramento*, principalmente na escola pública, onde os alunos provavelmente só terão acesso às práticas culturais prestigiadas socialmente na escola.

Pensar no papel do professor como *agente de letramento* me remete a reflexões em torno do perfil dos alunos que frequentam não apenas o Curso de Pedagogia, mas os cursos de

formação de professores de maneira geral. Gabriel et alii (2008) fazem referência à pressão que vem sofrendo a educação brasileira pela expansão e pela democratização de seu sistema de ensino a partir de 1990. No mesmo período tem sido possível observar a transformação por que vem passando o perfil sociocultural dos professores brasileiros. Concordo com Bagno (2010) que, em artigo publicado no site do Centro Acadêmico de Letras da Universidade de Brasília⁷, intitulado “Que professores de língua estamos formando?”, afirma que a degradação das condições de trabalho e da remuneração da profissão docente fez com que ela fosse abandonada pelas camadas médias e altas e se tornasse um campo de trabalho cada vez mais ocupado por pessoas oriundas das camadas médias-baixas e baixas da população.

Há um ponto de contato importante entre os artigos de Gabriel et alii (2008), de Bagno (2010) e minhas reflexões: a inegável existência de transformações no perfil do estudante que frequenta a universidade pública, considerada ainda uma instituição elitista, reticente às implicações do processo de democratização do ensino superior, que trouxe para a universidade estudantes de grupos sociais diversos, muitos deles oriundos de espaços populares. A partir desta constatação, enquanto as autoras se sentem desafiadas a refletir sobre os objetivos e o papel da universidade pública brasileira “na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e menos dogmática”, pergunto-me, em diálogo com Bagno: “os professores que agora se formam serão, de fato, futuros reprodutores da ‘língua legítima’”? Estamos certos de que não. Os estudantes dos cursos de formação de professores são falantes de variedades linguísticas que a literatura costuma classificar de “norma popular”, “variedades não-padrão” ou “substandard” e seus textos revelam um uso amplo de formas linguísticas rejeitadas pela tradição normativa, isto é, de “erros” que escandalizariam professores de uma ou duas gerações atrás, esclarece o autor.

⁷ http://www.caletunb.org.br/artigo_bagno.shtml. Acessado em 09 de março de 2010.

Quando Gabriel et alli (2008) fazem referência aos estudos de Santos (2000), nos quais este analisa as contradições que darão origem aos três tipos de crises por que vem passando a universidade – “crise de hegemonia”, “crise de legitimidade” e “crise institucional” –, posso estabelecer um outro ponto de contato com minhas reflexões, a partir de duas das três contradições apontadas pelo autor: as contradições entre a produção da “alta cultura” e a produção de padrões culturais médios e entre a hierarquização de conhecimentos especializados e as exigências sociopolíticas da democratização. Mais uma vez, concordo com Bagno em não considerar um problema a escola passar a ser “ocupada por falantes do genuíno vernáculo brasileiro e não mais por defensores de um padrão obsoleto inspirado na norma lusitana, apegados a um modelo rançoso de língua literária”. A este respeito, Gabriel et alli (2008) chamam atenção para a necessidade de questionar no espaço universitário a hierarquização excludente dos conhecimentos privilegiados nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, além de defenderem a legitimidade das diferentes formas de conhecimento no âmbito acadêmico.

Em estudo que investigou o perfil sociológico de professores, Batista (1998, 2007), a partir dos dados obtidos a respeito da formação inicial das professoras da amostra e de seus benefícios econômicos, sociais e culturais caracteriza a formação como um processo de “inclusão relativa - ou de relativa exclusão, se se preferir” (BATISTA, 2007, p.87) aquilo que parece ser antes um exemplo de mobilidade social e cultural e prova da democratização do ensino brasileiro. Fazendo referência a este estudo, Almeida (2001) afirma que a “formação acadêmica parece insuficiente para assegurar o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima” (ALMEIDA, 2001, p.118) e que a inclusão relativa à qual se refere Batista (1998, 2007), no universo da cultura legítima é reproduzida e transferida a seus alunos, provenientes das camadas sociais populares de forma a perpetuar, por meio da própria instituição escolar, as condições da desigualdade social e cultural.

O problema está na inadequação dos currículos dos cursos de formação de professores – Bagno (2008) se refere aos Cursos de Letras, mas posso estender a questão aos Cursos de Pedagogia – frente ao público que devem formar.

Apesar desse não ser mais um fenômeno jovem, os currículos ainda não amadureceram. Mantém-se a ilusão de que os alunos têm um alto grau de letramento e dominam a norma padrão simplesmente porque concluíram o ensino médio, deixando de levar em consideração que grande parte dos estudantes provém de famílias nas quais a cultura letrada é bastante restrita ou até mesmo nula. Enquanto se exige deles aquilo que não possuem, deixa-se de oferecer aquilo que seria mais importante para o bom desempenho de um futuro professor de língua: oportunidades de letramento, condições para uma inserção plena na cultura letrada.

A esse respeito, Kleiman (1995) afirma que

“(…) se os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de exame, (...) o tipo de conhecimento que esse exame produziria é um elemento essencial na formação do professor, pois com base nele poderia ser iniciado o processo de o sistema se adaptar à grande maioria de seus alunos em vez de esperar que estes se adaptem a ele”. (KLEIMAN, 1995, p.53).

Para Reis (2008) “é tarefa inerente ao contexto de formação buscar alternativas para contribuir para que os estudantes modifiquem essa relação com as diferentes formas e bens culturais” (REIS, 2008, p.114), sem desvalorizar ou negar a própria cultura que os estudantes trazem como herança de suas origens sociais e familiares, pois “não se pode esquecer que a origem social permanece sendo uma variável importante para compreender as formas e a intensidade com que os diversos segmentos sociais se relacionam com as diferentes formas de mediações culturais”. (REIS, 2008, p.117)

Observei, na análise, o compromisso por parte das três professoras das disciplinas nas quais realizei a observação empírica de contribuir para promover a “formação cultural” das alunas: apesar das poucas referências feitas a ela, a leitura, em seu sentido mais amplo, para além da leitura acadêmica, era frequentemente incentivada pelas professoras universitárias.

Em uma das disciplinas foi solicitada a produção de crônicas semanais de leitura, que poderiam versar sobre qualquer leitura que lhes tenha despertado o interesse ao longo da semana; em outra a professora frequentemente começava a aula com uma leitura literária, às vezes um conto, outras um poema e até alguns trechos de livros clássicos da literatura nacional e pedia que as alunas contribuíssem com este momento das aulas e na outra disciplina a professora solicitou que as alunas visitassem a Sala de Leitura da Faculdade de Educação e escolhessem alguns livros de literatura infantil sobre os quais deveriam escrever pareceres com base em critérios apresentados em um texto teórico.

Para sintetizar esta discussão sobre o atual perfil dos estudantes nos cursos de formação de professores, faço coro com Gabriel et alli (2008) na defesa de uma “nova universidade” que deve se democratizar sem perder a excelência; deve acolher o estudante de origem popular, inserindo-o na lógica universitária; deve incorporar suas experiências para sistematizá-las; deve valorizar os saberes produzidos em outros espaços, principalmente quando articulados aos conhecimentos científicos.

Retomando a análise, também a respeito de práticas culturais, Bia relatou longamente como tais práticas têm sido abordadas na creche comunitária onde faz estágio:

Bia: (...) na nossa Prática isso é muito discutido, Prática de Educação Infantil com a Patrícia. (...) É. Só que na minha vivência de prática no estágio da UFRJ mesmo, é difícil eu ver essa questão de prática cultural, porque eu estou numa creche numa comunidade carente e o único acesso a bens culturais que eles têm, são livros, nem todos são LIVROS mesmo, são historinhas que a gente compra em banca de jornal, de um real, /.../ a qualidade é meio assim /.../, e vídeo, aquele vídeo usado em dia de chuva, porque a criança não pode ir pro parque e bota o vídeo.

Esse trecho da fala de Bia se distingue dos outros que o cercam por fazer a primeira referência positiva à disciplina Prática de Ensino, reconhecendo que uma questão importante, as práticas culturais, é discutida na disciplina. Por outro lado, mais uma vez é mencionada a distância entre o que se discute na universidade e o que se vê na escola. Interessante notar a reflexão da aluna sobre as práticas culturais a que os alunos que observa no estágio têm

acesso. A aluna questiona não apenas a qualidade do material, mas também seus usos, o que traz uma crítica implícita ao que observa.

Quando convocada por mim a falar sobre como se posiciona em relação ao que observa, a aluna responde esquivando-se:

Bia: *Eu estou lá pra observar e eu pouco falo. (...) Eu me questiono muito, mas eu não costumo /.../ o que eu questiono ali é porque as pessoas que estão com as crianças ali, não têm formação nenhuma em educação. Pra elas o que elas estão fazendo, está valendo, é produtivo e tá legal, pra elas tá legal. Na verdade, elas não têm formação nenhuma.*

Ao afirmar que está lá “pra observar”, além de se esquivar, Bia se isenta da responsabilidade de propor algo diferente e atribui o comportamento considerado inadequado da professora à sua falta de formação. Naquele momento da entrevista, mais uma vez interrompi sua fala, pois me pareceu impertinente que na disciplina na qual deveria ter uma professora como modelo, mesmo que depois optasse por se distanciar deste, não a tivesse. Ela explicou:

Bia: *Posso, porque eles têm a diretora, que é formada, e eles têm tipo uma auxiliar de coordenação que também é professora concursada. O resto são meninas contratadas por uma ONG, uma ou outra tá fazendo faculdade, mas estão no terceiro período, e estão lá se esforçando, eu vejo que elas se esforçam. No começo mesmo eu vi que a turma era muito desordenada e tal. Como eu tinha tido uma prática de estar em uma instituição particular da mesma idade eu falava: “Vem cá, você não trabalha regras com as crianças, eles não têm uma rotina”? E as meninas olhavam assim pra mim tipo “Como assim? Regras?”, sabe, aí eu “Ih! O bicho tá pegando.” (Risos) Eu tenho, assim, os meus questionamentos, mas eu acho que eles ficam mais pra mim e pros meus trabalhos, pros meus relatórios, eu não passo isso pra elas, porque eu acho que, sei lá, vai meio que, sei lá, vai afrontar elas, vai deixar elas meio chateadas e tal, eu não sei o que fazer. Produção cultural ali é só isso. As crianças não mexem nos livros, os livros estão no alto, o vídeo é no alto. A professora lê, pega o livro e guarda /.../ eles não têm, assim, eles não folheiam o livro. A gente sabe que eles não têm a leitura, né, o sistema de escrita já formulado, mas eles não pegam o livro, quando eles pegam são revistas pra ficar rasgando só, e volta e meia, assim, o contato que eles tiveram com uma revista, a criança fala: “Olha, uma mulher pelada!”. É só isso que eles fazem.*

Muitas questões chamam a atenção nesse depoimento de Bia. A primeira delas é que o estágio supervisionado, disciplina obrigatória do currículo, tenha como foco a observação de “meninas contratadas por uma ONG, uma ou outra fazendo faculdade, mas estão no terceiro período, e estão lá se esforçando”. Outra é que, ao contrário do fragmento anterior, nesse Bia demonstra uma postura ativa, questionando as práticas vistas no estágio com outras vividas em outra experiência, também de estágio, mas ao mesmo tempo, sente-se talvez impotente

para fazer algo, ou mesmo receosa no trato com outro ser humano. Chamam a atenção também suas considerações a respeito da falta de acesso físico das crianças aos livros. Posso dizer que há aí uma projeção de identidade docente, especialmente quando ela reconhece que o fato de os alunos não saberem ler não deveria ser um empecilho ao seu acesso aos livros. Ao mesmo tempo, Bia parece demonstrar também um certo desapontamento com a “clientela” encontrada no estágio.

As referências de Bia ao acesso das crianças aos livros trouxeram Ana para essa discussão:

Ana: *Só trabalhar com eles isso, né, como se manipula o livro, porque eles não sabem. (...) Não é pra rasgar, porque outras coisas podem ser feitas com ele, tem várias historinhas, ler, olhar o livro, contar a história olhando só as imagens. Várias crianças que têm contato com o livro desde a educação infantil fazem isso, mesmo sem saber ler, olham o livro...*

Bia: *Não tem aquela coisa, agora vou ler, /.../ às vezes tem uma atividade, vão fazer uma pintura, uma colagem e tem uns que já acabaram. Só que as pessoas que já acabaram podiam estar pegando um livro, folheando, não, eles ficam correndo, se batendo. (...) Não, os que rasgam sim, no começo não, mas pode começar a trabalhar com os que não rasgam, os de pano, tem uns que são de encher, /.../ começar a trabalhar com esses livros, mostrar o que pode e o que não pode, na hora de estar manuseando o livro. No final do ano, do meio para o final do ano, não tem mais problema, eles fazem isso com tranquilidade.*

Ana: *Exato, porque foi ensinado isso a elas. Eu fiz estágio numa escola particular, eu ficava na biblioteca, e acontecia isso. Eles, quando... a biblioteca atendia as crianças da educação infantil até o 5º ano e as crianças da educação infantil nós fazíamos isso, contávamos história pra eles, usando vários recursos, música, contando histórias com tecido, várias atividades diferenciadas, e no final sempre tinha o momento deles manipularem os livros, aí tinha uma estante só pra eles, com narrativas curtas, livros de imagens, contos de fadas, diversas histórias, eles escolhiam o livro, eles chegavam lá, escolhiam o livro, manipulavam o livro, contavam histórias um pro outro, e era uma experiência superinteressante pra eles, e era muito enriquecedor e eles adoravam isso. Basta o professor começar a ter essa visão de que para a criança, para eles manipularem os livros, como é que é, como é que funciona, a importância do livro, tudo isso eles aprendem, basta dar o acesso a eles, não os livros ficarem numa estante no alto pra ninguém poder pegar.*

Na primeira parte da fala de Ana também é possível reconhecer a projeção de sua identidade docente. Ela não só concorda com a colega, mas também apresenta suas estratégias, assumindo o lugar de professora. Na sequência, mais uma vez aparece a projeção da identidade docente de Bia - que chega a propor estratégias de ensino -, ao lado do seu desapontamento, não se pode dizer precisamente se com os alunos, por sua postura, ou com a professora, que não consegue impedir que os alunos fiquem “correndo, se batendo”. Por fim, Ana, mais uma vez, se projeta como docente, a partir das experiências obtidas no estágio. São

interessantes as referências aos gêneros discursivos que costumam fazer parte do universo infantil, conteúdo muito trabalhado nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa e Teoria e Prática da Alfabetização. Ana finaliza seu depoimento reiterando a importância do professor “dar o acesso” às crianças.

Retomando o rol de críticas às professoras do estágio, Dara, assim como Fabi em um fragmento apresentado acima, dá mais um exemplo do uso da teoria para criticar a prática, além de argumentar que o tempo de trabalho das professoras observadas no estágio nem sempre faz jus ao que se espera dele:

Dara: /.../ *Mas a professora não é, assim, um grande exemplo de professora, não. Porque ela... Você percebe muitas coisas nela, assim, que a teoria discorda dela. E, assim, eu acho que a teoria é bom também por isso, assim, porque você está numa sala de aula e o professor está lá fazendo alguma coisa, você já vê na teoria que não tá legal. Por exemplo, tem professores que têm prática de 50 anos e você acha que ela é ótima e não, ela, sabe, ainda tá aplicando a palmatória, sei lá, mas também eu concordo com você, eu acho que a gente precisa de mais prática.*

Por fim, Ana fala das consequências da falta de planejamento observada na professora regente da turma que acompanha no estágio, deixando as crianças ociosas e improdutivas:

Ana: *O plano de aula, em geral, ele é importante porque te dá o foco, como a Joana falou, pra você não chegar na sala igual a um mágico, tirando coelhos da cartola, pra te dar um direcionamento. Eu vejo professores que não fazem o planejamento da aula, aí chegam pros alunos “Ah tá, vamos ler o livro tal, pegar o livro de Português, na página tal, vocês vão ler o texto. Aí faz aquela leitura todo mundo e tal e fica uma aula inteira só naquela leitura daqueles 3 paragrafinhos do texto, aí cada um vai lendo um trechinho, não sei o quê, você não leu direito, lê de novo, direcionando cada um, e a aula inteira nisso. As crianças acabam ficando cansadas. Eu, só de observar, eu fiquei “Nossa! Socorro!” /.../ Imagine as crianças! (...) Esse exemplo que eu falei, é porque não tinha planejamento nenhum. Às vezes, eram dias que ela só chegava para a turma, fazia aquelas atividades de leitura com eles, e depois, sobrou um tempinho, botava, armava um monte de continha no quadro, “Fulaninho, vai lá resolver. Beltraninho, vai lá resolver.” As crianças ficavam mais ociosas do que qualquer outra coisa, não produziam em sala de aula. O plano é importante para isso, né, para as crianças produzirem.*

É inquestionável a atenção das alunas ao planejamento, seja o das professoras observadas no estágio, seja o que precisam elaborar em sua “prova de aula”. Para Rojo (2001), que escreveu sobre a modelização didática e o planejamento “duas práticas esquecidas do professor”, o planejamento educacional exige a capacidade de definir, selecionar e organizar ‘conteúdos’ que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar. Para tal, quase sempre a modelização didática, (DOLZ e

SCHNEUWLY, 1998) ou seja, a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento é necessária (ROJO, 2001, p.313-4). A autora reconhece que os linguistas aplicados, seus pares, têm voltado suas ações e reflexões junto aos professores à linguagem, à língua, às práticas de linguagem e ao letramento, deixando parcialmente de lado os “aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar. Diante dito, defende que as propostas de formação revejam seus supostos sobre as capacidades do professor e passem a levar muito mais seriamente em conta a questão didática, ensinar a ensinar. (ROJO, 2001, p.334)

Retomando a análise, assim como às professoras regentes do estágio, também não faltaram críticas às professoras da Prática de Ensino por parte das participantes da segunda entrevista coletiva:

Carol: *Eu acho que falta, às vezes, um pouco de sensibilidade também, porque na minha primeira aula, eu ia começar a atividade, a professora falou: “Não vai dar certo”. (...) É, da Prática, ela começou a falar “Não vai dar certo”. Começou a falar um monte de coisa. Ai eu fiquei parada. O que é que eu vou fazer? Eu vou fazer o que ela disse que não vai dar certo? Ai a professora da turma falou: “Faz do jeito que você planejou”. Eu fiz e deu certo. Depois ela me pediu desculpas. Eu usei nanquim e ela falou que não ia secar pra colar no painel... Enfim, ela falou que ia estragar o trabalho todo. Ai ela falou: “Ah! Eu não sabia que nanquim secava tão rápido”. Se no momento eu tivesse resolvido não fazer, por exemplo, não sei... Eu já estava nervosa...*

Outras experiências negativas protagonizadas pelas professoras da Prática de Ensino foram relatadas e a insatisfação com a avaliação desta disciplina continua sendo um tema recorrente:

Carol: *Sensibilidade de novo, isso é o que eu acho. Porque a gente /.../, como a primeira aula de Prática, porque foi a primeira, sabe? /.../ Então, eu não tenho que saber contar uma história pra uma criança. A professora queria que eu contasse a história na primeira aula e eu falei: “Não, eu não sei contar”, “Então, você não está reprovada em /.../, você está reprovada no Curso de Pedagogia. Eu falei: “Professora, olha só, é a minha primeira aula e eu vou ser avaliada, eu nunca contei história pra uma turma, eu conto história pra minha filha, mas é bem diferente de eu estar dando aula e como ela obrigou, eu contei a história, /.../ entendeu? Então eu acho que falta sensibilidade mesmo de entender que tem que partir de algum lugar, em algum momento e não pode ser na pressão, sabe?*

Ana: *Por mais que ela fale, “você está nervosa, eu não estou olhando isso”, mas acaba influenciando na prática. (...) Na minha aula, por exemplo, na semana, eu fiquei com crise de bronquite, a minha voz estava extremamente rouca, fraca pra falar com vinte e cinco crianças, numa aula de Matemática, e isso me deixou completamente travada, porque eu me sentia perdida, porque eu não conseguia falar, impostar a voz pra falar com as crianças e também não estava conseguindo ouvi-las direito e isso acabou me atrapalhando, e ela avaliando isso, né? Então, uma aula só... O semestre inteiro eu fiquei observando, preparando a aula, mas por*

causa de um problema pessoal, um problema de saúde, acabou me desestabilizando, e eu não pude dar o melhor de mim. Então isso acaba sendo prejudicial, né?

Assim como já foi mencionado por Joana anteriormente, Carol e Ana também criticam o fato de aspectos “subjetivos”, como falta de experiência no primeiro caso e problema de saúde no segundo, não serem levados em consideração durante a avaliação da aula. Reitera também a artificialidade da avaliação.

No próximo depoimento apresentado, Ana retoma a questão da ausência de prática, já apresentada por seus colegas, mas traz um aspecto diferente que precisa ser considerado: a ausência da professora da Prática de Ensino em seu papel de formadora de professores, auxiliando no planejamento para que se sentisse mais segura na hora da avaliação.

***Ana:** Esse tipo de intervenção é que eu senti falta, intervenção da professora de Prática com a gente. “Vem cá, como é que é o seu plano, como é que você vai fazer e tal...” Esse auxílio eu acho que deixaria a gente muito mais segura. Eu, por exemplo, a minha aula, quem me auxiliou bastante foi a professora de Matemática, a Imaculada, que eu falei pra ela que ia fazer esse trabalho, foi até um trabalho que eu acabei utilizando pra duas matérias, um jogo que eu montei pra Atualizações da Matemática, que eu fiz pra Prática. Montei um plano de aula, beleza, foi ela que me auxiliou. Agora se, de repente, tivesse esse auxílio maior da professora de Prática, eu me sentiria muito mais segura pra **(Falas simultâneas)**. Pois é, isso, ao longo do semestre todo esse trabalho. Se o foco da aula é a prática, acho que todas as aulas deveriam ser focadas para a prática, até o nome da disciplina diz, né, Prática de Ensino, então na hora de deixar, de repente, a teoria um pouco **(Pausa)** não deixar de lado, mas não ser o principal foco da matéria. Já que é a prática que vai ser, a sua aula é que vai ser avaliada, e é a sua primeira aula, as aulas deveriam ser focadas pra isso, né, pra um melhor preparo pra sua aula, pra essa prática. Eu acho que isso faltou. Pelo menos eu senti.*

Interessante notar, nessa fala, o receio da aluna, marcado pela pausa em sua fala, de assumir que para que haja mais prática, talvez seja necessário deixar a teoria “um pouco de lado”. Ao mesmo tempo em que parece impossível relacionar teoria e prática, também não é possível pensar em uma formação em que a prática se faça mais presente, sem que a teoria esteja mais ausente.

Indiretamente, Dara também trata da distância entre teoria e prática, ao falar da distância entre o que lhe é exigido na universidade e o que de fato acontecerá quando estiver atuando como professora. Ao fazer isto, projeta sua identidade docente, com o desejo de se distanciar das exigências da professora universitária, consideradas desnecessárias por ela e

por suas colegas da mesma habilitação, alunas da mesma professora, que prontamente apoiaram suas considerações.

Dara: *É uma coisa muito chata. Você pensar que você vai chegar numa sala, pelo menos eu penso assim, eu posso estar errada, me desculpe se eu estiver errada, eu acho que, quando eu estiver atuando numa escola, eu vou pegar um pedaço de papel, amanhã eu vou fazer isso, isso e aquilo, depois isso. Eu não vou pensar em verbo no infinitivo e não sei o quê. (Bia: Então, eu acho assim...) É mais uma preocupação que a gente tem, quando tem que dar aula. Quando eu fui dar minha aula, eu acho que eu refiz o meu plano de aula umas quatro vezes, porque a Professora C falou “o verbo não está no infinitivo, não sei o quê não está certo, o material não pode ser esse, tem que botar a quantidade de alunos”.*

Ana: *São detalhes muito pequenininhos, assim, dá importância a coisas muito ínfimas que, no final das contas, enfim, até influencia e tal, mas eu acho que não é tão relevante.*

Elaine: *Esses detalhes, esses pequenos detalhes, não são tão importantes.*

Finalmente, Ana e Carol, cada aluna de uma habilitação diferente, apontam um outro problema enfrentado na disciplina, esse de natureza estrutural, do curso: a junção de turmas:

Ana: *(...) comentar, que nesse semestre a gente ficou um pouco prejudicado em Prática, porque ela juntou as duas turmas, Prática II e Prática III e, às vezes, pelo menos eu sentia, parecia que, como ela já tinha experiência do período anterior com as meninas de Prática III, na época eram de Prática II, parecia que tinha uma relação melhor na aula com elas do que com o grupo de Prática II, até na própria organização da sala, na metade da turma era Prática II, um pedacinho era Prática II e o restante era Prática III (Carol: A nossa também juntou.), e as discussões aconteciam mais entre ela e as alunas da Prática III, a gente ficava meio perdido, e, às vezes, ela retomava coisas do semestre passado que a gente não vivenciou, e isso eu acho que prejudicou um pouco.*

Nesta seção vimos que, ao falar de estágio e de prática de ensino, a distância entre a teoria e a prática é um tema recorrente, bem como ao falar do que sentem falta na formação, como veremos na próxima seção. Com relação às condições de produção do estágio na UFRJ, os alunos apontaram o desequilíbrio entre o tempo dedicado à teoria e o tempo dedicado à prática, as escassas opções de escolas para realizar o estágio, a pouca autonomia do estagiário e a falta de oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos. A relação dos alunos tanto com a professora regente no estágio, quanto com a professora de Prática de Ensino na universidade, foram elementos importantes da constituição de sua identidade profissional docente, mas em ambos os casos há mais distanciamento do que identificação, o que talvez explique a dificuldade, apresentada na seção anterior, de alguns se projetarem como professores.

Depois desta série de críticas ao estágio, à Prática de Ensino e às professoras envolvidas nestes, encontradas nos discursos dos estudantes, encerro esta seção com as reflexões de Iara, juntando-me a ela na intenção de melhor compreender as ações dos atores envolvidos na cena da formação:

Iara: É difícil, eu tento assim, me posicionar, me colocar no lugar dos professores eu vejo assim, não cabe... Muitas vezes a gente é colocado aqui na faculdade pra julgar os professores no estágio. A olhar o professor e ver o que aquele professor fez de errado. O que que você não faria, qual seria sua postura diante daquilo. Mas quantas vezes a gente num tá naquela posição e se tivesse agiria igual ou pior. Então, é um exercício que muito... que cabe à gente fazer, porque se a gente não pensa: “Será que eu vou agir dessa forma? Será que eu sou criativa a esse ponto? Será que eu ia fazer uma coisa assim, melhor do que essa?”

4.3 Lacunas na formação

Nas duas entrevistas coletivas realizadas, a intenção era ouvir as impressões dos alunos no que diz respeito à formação recebida para atuarem como professores de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Em ambas, as discussões se encaminharam no sentido de apontar o que sentem falta nessa formação, bem como de relatar experiências bem sucedidas que gostariam que ocorressem com maior frequência. Os depoimentos selecionados para esta seção vão nestas duas direções.

A partir das perguntas: “Vocês se sentem formados? De que sentem falta nesta formação?”, a maioria dos entrevistados, especialmente na segunda entrevista, respondeu categoricamente: “falta prática”. De diferentes maneiras os alunos relataram esta lacuna:

Carol: *Mais prática.*

Joana: *De ser professor.*

Elaine: *Falta uma preparação melhor para eu estar dentro de uma sala de aula lecionando.*

Ana: *A prática efetiva.*

(?): *É.*

(?): *A construção do conhecimento mesmo.*

Vimos na primeira seção deste capítulo que a alfabetização representava o maior desafio para grande parte dos entrevistados. Coerentemente, também a falta de prática para

atuar na alfabetização foi uma das lacunas da formação apontada. Selecionei três fragmentos de falas de Bia que abordaram longamente esta questão:

Bia: *Claro. A gente não tem que aprender lá, já com a mão na massa, a gente tem que aprender aqui e é isso que eu acho que falta. A gente aprendeu, lógico, a questão dos estágios, trabalhar com os gêneros, não sei o quê, mas o processo todo de alfabetização da criança, sabe? O caminhar de um ano todo da criança aprender a ler e escrever. ... Pra mim ainda é uma incógnita na minha vida. Principalmente porque a forma como se alfabetiza hoje, não foi a mesma que eu fui alfabetizada há sei lá quantos anos atrás. Não é a mesma. Pra mim é uma incógnita, eu não sei, eu não sei. (...) Eu quero entender o processo. (...) É, também. Eu entendo a questão dos estágios das crianças, como trabalhar a questão dos gêneros e tal, todo esse processo, da onde começar, para onde eu vou, tudo pra onde, pra chegar ao que a gente trabalhou, a coisa dos gêneros, não sei o quê. A gente sabe explicar o estágio em que a criança vai estar, mas da onde começa, sabe? Daqui eu vou pra onde? Pra lá? Pra cá? Sabe, eu não sei. Por isso que eu digo que, se eu chegar, formei, eu ainda quero ficar, assim, um período de um ano, no máximo dois, no estágio pra eu aprender lá, porque eu acho que aqui ainda falta muita coisa. Eu acho que a experiência que eu ganho toda, assim de formação, como professora, pra mim 80 por... Não! 70 por cento é lá, é no estágio, porque aqui a gente vê a teoria, /.../ desenvolvimento psicológico da criança, toda essa questão do estágio dela, mas o trabalho (**Falas simultâneas**) é só apanhando lá mesmo. Errando muito, porque a gente erra muito, e consertando. É isso que eu tenho medo. Eu tenho medo, porque você pega uma turma dessas e você acaba com a vida da criança (**Falas simultâneas e risos**). Não, não é, eu não sou monstra, eu não quero ser, entendeu? É uma responsabilidade gigantesca, eu morro de medo, não me sinto preparada.*

Esse relato de Bia não é o primeiro a apontar a distância entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e o que fazer com eles na prática, na escola. Também chama a atenção a referência à sua experiência como aluna da educação básica, experiência esta com a qual acredita não poder contar, já que “a forma como se alfabetiza hoje” não é a mesma como foi alfabetizada anos atrás.

Acredito, em coerência com as ideias de Reis (2008), que o domínio dos conhecimentos específicos para ensinar a ler e escrever na etapa da alfabetização e nas séries iniciais é uma competência a ser desenvolvida no profissional a ser formado.

No segundo fragmento, quando diz que quer “entender o processo”, Bia parece querer sinalizar a maneira dispersa e desconectada da realidade da sala de aula como os conhecimentos teóricos são apresentados ao longo da formação.

Por fim, no terceiro fragmento, desenvolve o que seria o “processo” ao qual faz referência anteriormente. Este fragmento poderia também aparecer na seção anterior, uma vez que faz referência ao estágio como espaço-tempo de aprender o que julga fazer “falta” na

formação, e na seção na qual apresentei os sentimentos que permeiam a projeção da identidade docente, quando fala do seu medo de errar e “acabar com a vida da criança”. A aluna tem a dimensão da tarefa docente, mas não se sente pronta para assumi-la.

A alfabetização também esteve presente no momento em que os participantes das entrevistas coletivas relataram os conteúdos dos quais sentem falta na formação:

Iara: *E até... e até de fonética... (...) Pra alfabetização...*

Ana: *A fonética também. A gente quase não tem noção sobre isso.*

(?): *Isso falta.*

Dara: *É.*

Iara, na primeira entrevista coletiva, manifestou o desejo de ter acesso a conhecimentos linguísticos, “um apoio da Letras”, como diz, para complementar a formação, questão também trazida por Ana, na segunda entrevista, apoiada por duas colegas, como vimos.

Os depoimentos dos entrevistados apresentados acima a respeito das lacunas, tanto da “falta de prática”, quanto de determinados conteúdos ao longo da formação, me remeteram a alguns autores que vêm discutindo a relação teoria-prática – mais uma vez – e também à relação entre objeto de estudo e objeto de ensino, à qual também já fiz referência.

Para Andrade (2010), a tarefa dos professores formadores é a de mostrar como os conteúdos teóricos que trazem têm poder prático: de compreensão, crítica e resolução. Dessa forma, propõe que diferentes figuras, tais como professor, aluno da escola básica, formador e pesquisador sejam todos projetados na cena da formação. Assim os formadores deveriam buscar falar da escola, da prática docente, do ensino, das atividades discentes, para dar caráter de pertinência aos seus enunciados fundados originalmente na pesquisa.

Quando a dimensão interna à escola é perdida de vista durante todo o curso da formação, distanciam-se mutuamente os interlocutores, menos possibilidades de ocorrerem alterações sobre os saberes docentes no decorrer da formação e o processo de formação passará certamente em branco. Entretanto se a escola é tematizada e se o discurso formador busca moldar-se sob esta pertinência, necessariamente este esforço se reverterá em interferências sobre as interlocuções e as mediações entre formadores e professores em formação e, conseqüentemente, entre estes professores e seus alunos. Portanto, o âmbito da formação não pode ser descolado da margem escolar: tanto como fonte de questões problematizadas e

discussões sobre possíveis contribuições da pesquisa para suas soluções, como enquanto lugar em que se dará a realização de seus resultados. (ANDRADE, 2010, p.6)

Andrade (2004) defende ainda que a formação oferecida tenha por função aparelhar os professores, produzindo análises sobre o contexto escolar para que eles, sozinhos, construam o seu processo de formação. Desta forma, não se perderá de vista que as interlocuções acontecidas na duração da formação constituem os professores como leitores, como oradores, como escritores, como autores de relatórios de estágio, etc.

Assis e Mata (2005) acreditam que o desenvolvimento e o refinamento de saberes necessários à formação do aluno não se efetivem apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica nem estritamente por aqueles de natureza prática, mas por meio das ações de construção de conhecimentos e de um “saber-fazer” na prática profissional, fomentadas e estimuladas nas diferentes atividades de ensino/aprendizagem, que devem ser fundamentalmente organizadas na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática (SILVA; ASSIS e MATENCIO, 2005, p. 286-299).

Para Silva, Assis e Matencio (2005), o princípio de aprendizagem reside na interface teoria e prática, na efetiva articulação entre saberes sobre objeto de estudo e de ensino, através da qual são construídas competências relativas ao “saber o que, saber fazer e saber por quê” (SILVA; ASSIS e MATENCIO, 2005, p.288).

Em sua proposta de formação inicial e letramento do professor de Português no Curso de Letras da PUC-Minas, proposta esta que acredito ser válida também para a formação e letramento do professor no Curso de Pedagogia, as autoras propõem três formas de introdução da prática no processo de formação dos profissionais: (i) a prática essencialmente reflexiva – prática de construção de modelos interpretativos e explicativos, presente em todo o processo de formação; (ii) a prática observadora – prática do confronto de diferentes realidades institucionais nas quais o sujeito atuará, situada em momentos específicos do Curso; (iii) a

prática interventiva – prática-ação nas diferentes instituições nas quais o sujeito estará habilitado a atuar, situada, também, em momentos específicos do Curso.

É bem verdade que, dessa perspectiva, toda e qualquer prática implica ações reflexivas, de atuação consciente, isto é, em que se delimitam planos de ação visando a determinados resultados. O que se pressupõe é que, na realização das atividades metacognitivas, o sujeito seja levado a sistematizar as contribuições dos diferentes campos de conhecimento envolvidos, o que faz com que sua prática *informe, forme e reforme* suas construções teóricas. Assim, vale reafirmar: encara-se sempre a prática como reflexiva. (SILVA; ASSIS e MATENCIO, 2005, p.288).

As autoras acreditam que é somente através de ações que promovam permanentemente a sistematização teórica do objeto de estudo e ensino que se possibilitará ao graduando o desenvolvimento e o refinamento das competências previstas para sua formação. Desta forma, o professor deverá ser formado como usuário da língua e seu especialista, “de modo que seja possível ao aluno compreender o trabalho que realiza com a linguagem, sobre a linguagem e através da linguagem na interação em sala de aula” (SILVA; ASSIS e MATENCIO, 2005, p.288).

Segundo Matencio (2006), não há ainda uma reflexão sistemática e consistente acerca de como transformar os objetos de estudo produzidos no campo de estudos da linguagem em objetos de ensino, apesar desta ser uma questão reconhecidamente importante.

Retomando a análise, outra lacuna trazida nas duas entrevistas diz respeito ao silêncio, ao qual já fiz referência, por parte dos professores, ou até mesmo do currículo, com relação aos conteúdos disciplinares que serão ensinados pelos futuros professores que entrevistamos:

Iara: *Eu fico olhando assim e tem coisas assim, que falta, que eu não tive. Porque você entra aqui e esperam que português você já tenha aprendido na escola, pelo menos é o que eu penso. [Alguém concorda] Que História Geral você já tenha aprendido na escola. Ninguém vai te explicar sobre a ditadura aqui. Você já tem que saber. Então, essa base que ficou com uma certa defasagem, acho que podia ter um apoio aqui dentro também. Porque é muita coisa pra você aprender. Acho que falta... falta alguma coisa. Acho que não tá bom, não. Nem vai chegar na perfeição.*

Joana: *Eu não sei se é, assim, mas eu tenho a impressão que muitos professores pressupõem que a gente sabe, né? (...) Eu sinto. (...) Ah, conteúdos mesmo trabalhados nesse primeiro ciclo. (...) Por exemplo, você se forma e vai dar aula. Aí você pega lá uma matéria, por exemplo, vai ver lá os conteúdos, o que é que eles têm que aprender. Se você não for estudar, só depender do que aprendeu na faculdade, já era /.../*

Essas falas de Iara, na primeira entrevista, e de Joana, na segunda, expressam claramente que os conteúdos disciplinares aprendidos ao longo de sua experiência escolar não são suficientes para sua atuação enquanto futuras professoras, deveriam, portanto, ter espaço na formação.

Ainda no que diz respeito à falta que sentem dos conteúdos disciplinares, Marcos, na primeira entrevista coletiva, sugeriu que houvesse flexibilidade no currículo para que os alunos pudessem escolher as disciplinas nas quais tivessem alguma “defasagem”, como disse Iara:

Marcos: *Que é o que acaba faltando um pouquinho, mas a gente fala dez segundos sobre isso e tem que voltar pr'as coisas... talvez se houvesse assim... é... vamos dizer... disciplinas especializadas talvez, nessa área, a gente pudesse, aí sim, fazer se quisesse... Ah, sei lá... “Eu tenho maior problema em morfologia”. A outra pessoa tem problema lá na questão... não sei... gramatical, não sei... Você ofereceria essas disciplinas, mais especificamente pra esse nível educativo.*

Outra questão levantada na segunda entrevista coletiva, quando os alunos foram perguntados sobre o que sentem falta na formação recebida, foi a falta de disponibilidade de alguns professores, como podemos conferir no diálogo abaixo:

Dara: *Falta um pouco mais da disponibilidade dos professores de, assim, estar perto de você, estar preocupado com o aluno, porque eu acho que muitos não estão nem aí, estão mais preocupados com a pesquisa deles. Vários professores já falaram “faz a minha pesquisa aí” e a gente teve que dar o trabalho pra eles.*

Ana: *É. Entra na faculdade para fazer pesquisa, enquanto a pesquisa é acessória, né?*

Dara: *Pesquisa de campo. Faz pesquisa de campo.*

Além do desejo de maior atenção por parte dos professores, esse diálogo aponta também para o privilégio que alguns deles dão à pesquisa em detrimento do ensino. Esta questão é legítima uma vez que, apesar de a universidade ser sustentada pelo tripé ensino – pesquisa – extensão, sem hierarquia entre cada uma destas atividades, é do conhecimento geral o maior prestígio da pesquisa em relação às demais, especialmente por estar mais diretamente vinculada aos mais altos níveis de escolaridade.

Embora considere legítima a posição depreendida nos depoimentos das alunas, por outro lado, acredito que eles apontam para uma desvalorização da pesquisa, principalmente quando Ana diz que ela é “acessória”. Pergunto-me: os professores universitários, enquanto

pesquisadores, não teriam o objetivo de formar também futuros pesquisadores, quando, por exemplo, pedem que seus alunos façam pesquisa de campo?

Apresento agora um longo diálogo travado na segunda entrevista coletiva, no qual as alunas discutiam o que esperariam das disciplinas de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa, a partir da experiência que consideraram bem sucedida na disciplina Construção do Conhecimento da Matemática.

Joana: *Eu acho que, sinceramente, a matéria que mais trabalha isso é a Construção em Matemática, porque a /.../*

Elaine: *Os exercícios que a criança faz em sala de aula é a gente que tem que fazer, porque tem que sentir como é que as crianças fazem pra ver como é que vocês estão fazendo. Depois que a gente faz, ela fala “como é que a gente vai trabalhar isso em sala?”*

Joana: *Eu acho que ela, da faculdade inteira, é a que mais trabalha.*

Dara: *Das construções todas, eu também acho que é ela.*

Ana: *Esse olhar que ela fez a gente ter, assim, foi bem interessante. Ficar se sentindo no lugar do aluno, fazendo aquelas tarefas, aqueles exercícios para saber o porquê, a importância daquilo.*

Elaine: *No começo a gente falava “Ah, que bom fazer essas contas, mas aí deu para ver que era preciso, a gente tinha que entender como /.../*

Dara: *E a gente tinha dificuldade em várias!*

Elaine: *A gente não lembrava, distributivo, coisas... Gente, tem muito tempo!*

Joana: *Tem muito tempo, né, ela não tá entendendo...*

Dara: *E eu sabia por regra de três, “ela não sabe regra de três”.*

Ana: *E ela fez a gente pensar de outra forma a matemática. O que a gente aprendeu é só aquela conta armada, vai, resolve aí, se vira. Ela, não, vocês têm que pensar o concreto, começar a contar tampinha, trazer baldinho, desenhar palitinho.*

Várias: *É!*

Dara: *Contar nos dedos.*

Dara: *Eu acho que falta esse aprendizado semelhante ao da Matemática, pelo menos eu, fazendo Português I e II, eu vi muita teoria acerca da linguagem, da escrita, da oralidade da criança, mas não tinha aquele conteúdo que a criança aprende, que você vai ensinar, que você vai aplicar.*

Dara: *É, eu aprendi isso. Tanto Português I, quanto Português II, é só oralidade, linguagem, leitura, escrita.*

Ana: *É, pouco vimos atividades para as crianças, né? A gente só via isso quando as professoras mostravam as produções dos alunos.*

Em um primeiro momento dessa conversa, as alunas valorizam a realização de atividades “que a criança faz”, seguida da reflexão de como “trabalhar isso em sala”, com o argumento de que estar “no lugar do aluno” é importante para compreender “o porquê, a importância” daqueles conhecimentos, reafirmando a produtividade da *homologia de processos*, conforme fiz referência no capítulo anterior.

Em seguida, as alunas comparam os cursos de Construção do Conhecimento da Matemática e Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa. Na fala de Dara, em que

diz que aprendeu “muita teoria acerca da linguagem, da escrita, da oralidade da criança, mas não tinha aquele conteúdo que a criança aprende, que você vai ensinar, que você vai aplicar”, mais uma vez, vemos a crítica à distância entre teoria e prática. Na sequência, observamos uma aparente desvalorização dos conhecimentos teóricos recebidos, quando diz que “é só oralidade, linguagem, leitura, escrita”. Parece que falta às alunas a percepção de que é essa reflexão teórica que as fará encontrar a melhor maneira de ensinar os conteúdos, pois há outras maneiras de ter acesso a eles, como o currículo da escola e o livro didático, por exemplo.

Por fim, posso afirmar com base nos diários de campo, que, apesar da afirmação de Ana de que “pouco” se viu em termos de “atividades para as crianças”, ao longo da observação empírica presenciei a realização de atividades semanais na disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II, cuja proposta era analisar materiais didáticos produzidos por diferentes professores da educação básica, que compunham o arquivo da professora universitária formadora, além de livros didáticos adotados por escolas públicas e particulares.

Consideremos ainda o depoimento de Marcos, participante da primeira entrevista coletiva, no qual aponta as dificuldades enfrentadas na realização das disciplinas optativas como uma das lacunas da formação:

Marcos: *Cabe ao aluno escolher o que ele acha mais importante pra fazer a mais, que são as optativas que têm que ser feitas. Mas também... aí a gente tem que optar por um, pelas coisas que são oferecidas, acho que nem todas são oferecidas, dificilmente a gente... Eu já tive duas ou três que eu não conseguia fazer, por falta de... não sei se era por falta de professor ou por falta de... quantidade de pessoas inscritas. Então a optativa tem essa... tem essa falha também, porque você [(?): Depende de horário.] É, depende de horário [(?): Tem vários fatores...] Não é pensado pra ser compatível com o horário das outras três habilitações. Então é complicado. É uma coisa assim... A gente tem um tempo curto também, assim... só de tarde, de noite. Então, é toda uma questão é... maior... é uma questão bem maior que só o currículo. Tem o horário, o professor, é... salas, essas coisas todas.*

Nesta seção, vimos que a grande maioria dos alunos entrevistados aponta a falta de prática como a principal lacuna na sua formação. Mais uma vez, a preocupação com a alfabetização esteve presente, tanto no que diz respeito à falta de prática para atuar

especificamente neste nível de ensino, como no desejo de ter acesso a conhecimentos linguísticos para compreender melhor como se dá este processo. Também estiveram presentes, mais uma vez, as referências à distância entre teoria e prática. Outra lacuna apresentada foi o silêncio em relação aos conteúdos disciplinares a serem ensinados aos futuros alunos que, muitas vezes, não foram suficientemente adquiridos ao longo da educação básica dos futuros professores. Ainda com relação ao currículo, foram levantadas dificuldades enfrentadas em torno das disciplinas optativas. Os alunos apontaram ainda a falta de disponibilidade de alguns professores como outra lacuna enfrentada. Também foram relatadas experiências bem sucedidas vividas na disciplina Construção do Conhecimento da Matemática. Na próxima seção, tratarei das contribuições das disciplinas de linguagem para a formação dos professores.

4.4 Contribuições das disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e II e Teoria e Prática da Alfabetização II

Nesta seção, apesar de em alguns momentos ser possível reconhecer em qual disciplina foram adquiridos os conhecimentos citados, optei por organizar por temas, já que muitos alunos levaram em consideração o conjunto das disciplinas da área de linguagem quando responderam a pergunta sobre as aprendizagens mais significativas adquiridas nestas disciplinas.

Grande parte dos entrevistados fez referência ao modo de olhar para os textos dos alunos, tema muito presente tanto nas aulas de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa quanto de Teoria e Prática da Alfabetização. Selecionei alguns depoimentos dos alunos a este respeito.

Luana: *Eu aprendi em Português, Construção... (Risos)... que a gente tem que ver as coisas positivas, assim, e a partir daí a gente vê o que ele precisa melhorar. Assim, o que ele sabe e o que ele ainda precisa aprender. Então, assim, eu acho que o processo, ele é uma via de mão dupla, assim, você sabe isso, mas você precisa acertar isso. Então, assim, eu acho que o meio termo, não é nem oito nem oitenta, assim, não é nem em branco nem completamente... mesmo que esse texto seja... tenha diversos erros gramaticais ou diversos... que existe alguma coisa*

que ele sabe, que ele está mostrando, né? Então é isso que eu acho que precisa aparecer primeiro.

Heli: *Assim, o que marcou bastante pra mim foi a questão do certo e do errado assim, né? De entender essa forma convencional que a gente tem, não como o certo, mas como a forma convencional mesmo, né? Nesse sentido a gente acaba... é... de certa forma, assim, não menosprezando, às vezes, o que o aluno escreve. A gente passa a entender aquilo, não como errado. Não, porque não tem nada a ver, ele entende a língua daquela forma, que, de certa forma, é a língua em uso assim, então assim, acho que a concepção assim, que mudou bastante...*

Luana e Heli, na primeira entrevista coletiva, destacaram como aprendizagens mais significativas aspectos muito enfatizados nas disciplinas, como olhar para o texto do aluno em busca não apenas dos erros, mas também das “coisas positivas” e também a questão da adequação e do respeito à variedade linguística do aluno, “não menosprezando” o que ele escreve.

Interessante notar, no depoimento de Luana, como ela busca conhecimentos adquiridos na disciplina para explicar a postura que desejaria de seus professores universitários diante de seus textos, conforme discuti no capítulo anterior.

Destaquei ainda outros relatos de participantes da primeira entrevista que dizem respeito ao modo de olhar para os textos dos alunos:

Iara: *Assim, algo que eu acho interessante nas aulas, no caso de análise de escrita, que a proposta era você pegar... analisar pra planejar e não pra avaliar. Então, eu acho isso... assim... aguçar a nossa visão pra você em cima do diagnóstico feito, em cima daquele aluno você propor uma forma assim... melhor pra transformar aquilo em algo melhor. Não pra conceituar aquele aluno com uma nota, alguma coisa que signifique que aquilo assim... dar um rótulo pra aquele saber do aluno.*

Luana: *Então assim, é... aproveitando isso que a Iara falou... Essa questão do erro e do acerto é um ponto de partida. É o processo mesmo, a gente tá vendo como isso tá andando e não... é... uma finalização. Não é um fim, é um meio, o que é que a gente vai fazer a partir daquilo.*

Essa fala de Iara vai ao encontro da fala de Luana apresentada anteriormente: “analisar para planejar e não para avaliar”. Apesar de não ser o objetivo identificar as disciplinas às quais as alunas se referem, pude reconhecer nos relatos de Iara e Luana a junção de conhecimentos adquiridos nas duas disciplinas em questão, pois constatei, durante a observação empírica, que a análise de textos infantis foi mais enfatizada em uma disciplina e a avaliação em outra.

Ainda na primeira entrevista coletiva, Gilda também aponta a análise de textos infantis como a principal contribuição das disciplinas de linguagem, acrescentando a valorização de conhecimentos teóricos adquiridos e a oportunidade de planejar atividades a serem desenvolvidas em sua atuação profissional futura:

Gilda: *O que eu gostei muito foi da análise de textos infantis, que a gente acabou tendo meio que uns parâmetros. A gente acabou se situando mais... naquilo tudo. É... é também os gêneros, a explicação... formas de você trabalhar, de atividades de planejamento mesmo pras crianças... foi isso...*

Conforme anunciei no capítulo anterior, se na segunda entrevista coletiva faltaram referências às contribuições das disciplinas de linguagem para o letramento dos alunos, sobraram referências no que diz respeito às contribuições para sua formação de professores.

Apresento ainda manifestações com relação ao modo de olhar para os textos dos alunos:

Elaine: *Eu acho que não ajudou a gente para avaliar a nossa escrita, como aluna, mas sim para ajudar a gente como futuros professores a analisar a escrita das crianças, /.../ porque para nós mesmos, ver a nossa escrita, a nossa leitura, a gente vai se acostumando, vendo os outros processos [Alguém concorda]. Agora você estar no papel do professor e estar analisando o que as crianças escrevem e como as crianças lêem é diferente e os textos te guiam para uma direção, que elas não erram por errar, tem uma coisa por trás disso, elas elaboram um conhecimento, pressupõem que a escrita é daquela forma pra poder estar trabalhando em cima disso, dos erros das crianças...*

Antes de mais nada, esse depoimento de Elaine me interessa por tratar exatamente do problema desta pesquisa: o letramento em duas vias, ou seja, o letramento das alunas enquanto estudantes do ensino superior e enquanto futuras professoras responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Se, por um lado, as disciplinas das quais venho tratando não trouxeram maiores contribuições ao desenvolvimento da escrita dos alunos – de acordo com seus próprios relatos –, por outro os ajudaram enquanto futuros professores a analisar as escritas das crianças.

Elaine acrescenta ainda um aspecto não trazido por suas colegas na primeira entrevista com relação aos modos de olhar para os textos das crianças: a valorização de conhecimentos teóricos, no caso o reconhecimento de que por trás de alguns “erros” das crianças, há coerentes hipóteses sobre a língua.

Apresento agora, para encerrar as considerações a respeito da valorização do contato com os textos infantis, o diálogo entre três alunas, na segunda entrevista coletiva, que destacaram esta valorização como o “ponto alto” das disciplinas da linguagem.

Joana: *Não, eu ia falar, assim, um ponto alto que eu acho dessas disciplinas é porque, até elas, assim, do primeiro período até chegar nelas, eu não lembro de em nenhuma disciplina a gente ver a produção da criança, sabe? Era só teoria, teoria, teoria. Os trabalhos eram só teoria, teoria, teoria. Eu acho que todas as disciplinas que a gente viu trabalharam bem essa questão, das produções e tal.*

Elaine: *Eu concordo com ela. O ponto alto foi esse mesmo. Quando eu comecei a ver que estava passando as escritas das crianças e a gente tinha que avaliar, eu falei: “Ah, graças a Deus que eu estou vendo alguma coisa que a criança fez, que eu vou estar mexendo, vou estar vendo como é que avalia”. Eu estava doida pra começar logo isso, /.../ não sei o que é que eu vou fazer. Isso foi bastante interessante, tanto em Português, quando a gente começou a ler os textos que as crianças produziam, quanto em Alfa, quando elas começaram a escrever as palavras ali ...*

Ana: *Eu acho que um ponto alto na aula de Alfa foi ela ter trabalhado com a gente a avaliação do texto, o que é que a gente tem que olhar naquele texto daquela criança, o que ela estava comentando. Ela escreveu o texto, como a criança escreveu, no quadro, e ela chamava a gente pra olhar, apontar o que é que ela fez. Ah, tá, aponta, fui até eu que comecei fazendo, apontando todos os errinhos da criança, e tal, mas isso aqui está relacionado a quê? O que é que poderia melhorar isso? Foi um exercício bacana e eu acho que, de repente, ela poderia ter trabalhado mais isso, porque a gente não teve tempo, né, o tempo foi o nosso maior inimigo.*

A fala de Joana traz também a frequente referência ao excesso de “teoria” com que tem contato ao longo de sua formação. Indiretamente, Elaine faz esta mesma referência quando diz que finalmente vai ter contato com “alguma coisa que a criança faz”, tendo a oportunidade de ver e avaliar.

Um outro aspecto interessante abordado por Marcos na primeira entrevista coletiva foi o contato, nas disciplinas, com atividades a serem realizadas pelos alunos:

Marcos: *Acho que a questão das atividades, da variedade de atividades e das variadas formas de colocação de algumas atividades. Acho que leva a gente a ter algumas novas ideias, de como fazer, até mesmo de reproduzir algumas dessas atividades, desses momentos de prática... aquela prática de sala de aula.*

Um tema frequente em todas as disciplinas às quais venho fazendo referência, a leitura, só foi abordado por Ana, na primeira entrevista coletiva, como uma das contribuições da disciplina para sua atuação profissional futura.

Ana: *Acho que uma coisa legal foi o incentivo à leitura, que a partir da leitura, da contação de histórias desde a educação infantil e tal pra fazer a criança perceber os diferentes usos da língua, né? E tornar a leitura algo prazeroso. Algo que não aconteceu comigo, porque toda leitura minha, mesmo que tivesse um livro paradidático, tinha que ter... lia o texto e depois do texto tinha aquela provinha, pra fazer aquelas questãozinhas, aquelas coisinhas básicas e acabava que a leitura se tornava aquela coisa chata, que você lia e depois tinha que fazer uma*

prova em cima daquilo. Seria o incentivo da leitura desproposital, como a que a Heli falou em uma das crônicas dela. A leitura simplesmente pra ler, pra se distrair e tal e a partir dessa leitura a criança aprender as regras gramaticais... Essa coisa toda pra não se tornar aquela coisa maçante: “Vamos aprender as regras gramaticais!” A criança aprende naturalmente a partir da leitura.

Ana faz referência ao incentivo à leitura literária desde o início da escolaridade como um dos aspectos a serem destacados nas disciplinas de linguagem no que diz respeito ao seu letramento profissional. Em contrapartida, não houve referência ao incentivo deste tipo de leitura no que diz respeito ao letramento dos alunos.

A aluna destaca especialmente a leitura “prazerosa”, valorizando a experiência adquirida em sua formação inicial em oposição à sua vivência como aluna da educação básica à qual faz referências em tom pejorativo, enfatizado pelo uso de expressões no diminutivo: “tinha aquela provinha, pra fazer aquelas questõezinhas, aquelas coisinhas básicas”. Por outro lado, ao mesmo tempo em que Ana parece valorizar a leitura sem fins didáticos, fala em “aprender as regras gramaticais” a partir desta leitura, uma aparente contradição.

Outro aspecto destacado também por apenas uma aluna, Dara, na segunda entrevista, foi a atenção à oralidade:

Dara: *Eu não fiz Português II com a professora A, eu fiz com a Professora C. A Elaine falou agora e eu me lembrei de uma situação em que ela fez assim, ela falou que se a criança fala “framengo”, que a gente tinha que... Ah, aí ela expliou e eu só sei que, de repente, eu entendi o que ela estava querendo dizer, isso foi um aprendizado para mim, assim, que tem que respeitar o meio em que a criança vive, as questões de oralidade. Numa sala de aula eu jamais pensaria nisso, mas ao longo do que ela foi explicando, com o texto, as próprias coisas que ela falava, isso me trouxe um aprendizado. ... Respeitar o meio em que a criança vive, os conhecimentos prévios dele.*

Essa fala de Dara chama a atenção por sua dificuldade de falar sobre um aprendizado significativo adquirido na disciplina, apesar de seu desejo de compartilhá-lo com as colegas na entrevista.

Mais uma vez, o respeito à variedade linguística dos alunos foi trazido como um aprendizado valorizado pelos alunos, aprendizado este adquirido a partir do contato “com o texto” e das interações com a professora formadora.

Apesar das frequentes referências à grande carga teórica com a qual os alunos têm contato ao longo de sua formação inicial de professores, selecionei, para encerrar esta seção, depoimentos de Heli, na primeira entrevista coletiva, e de Dara e Bia, na segunda, nos quais destacam alguns conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas de linguagem como significativas contribuições para sua formação de professoras:

Heli: *Uma coisa que eu gostei, agora falando de Alfa, foram os textos falando sobre a concepção da linguagem, que eu acho que isso... Teve até no primeiro que agora eu não me lembro qual é o autor... mas falava da importância do como é... do “que ensinar” antes do “como ensinar”. Que eu acho que até antes aqui a gente tava meio falando: “Ah, como eu vou ensinar, como eu vou ensinar?” Mas a gente não tá pensando no que vai ensinar. Eu... acho que esses dois textos sobre concepção de linguagem, acho que ajudam as pessoas de uma forma geral a clarear essa coisa do que vai ensinar. Que eu acho que é importante.*

Dara: *Eu reclamo pra caramba que a Professora E passa prova, mas, por um lado, eu acho que é a disciplina que eu mais aprendo, assim, eu usei os conceitos de pré-silábico e silábico... foi uma das poucas coisas que eu consegui aprender, assim, na faculdade, foram esses conceitos que eu usei no trabalho de jogos, esse jogo é pra falar de silábico qualitativo, silábico quantitativo... Porque, assim, foi uma coisa que, de tanto eu ler, entrou em mim e eu acho que foi interessante, assim. Tem o lado bom também de você ser cobrado, entendeu? Reclamo, porque tem que estudar, mas eu concordo.*

Bia: *O que eu gostei muito foi quando a Professora E começou a trabalhar os descritores, aprender a questão de “O que você quer com essa questão que você está formulando para a criança”. Legal, assim, de formular. Mas o que é que você quer trabalhar com isso, que objetivo você tem para avaliar essa criança com essa questão? Então, assim, eu achei bem importante nesse semestre. A questão de trabalhar com gêneros, vários gêneros literários.*

Heli que, ao longo de toda a entrevista coletiva da qual participou, vinha se manifestando a respeito da indissociabilidade entre teoria e prática, mais uma vez reafirmou sua posição diante deste debate, quando afirmou que antes do “como” ensinar é preciso pensar em “o que ensinar”, questão para a qual são de grande valia os conhecimentos teóricos com os quais tem contato na universidade.

Dara, por sua vez, fez referência a conceitos aprendidos que, de certa forma, já pôde colocar em prática no jogo ao qual fez referência, que é uma das avaliações da disciplina em questão.

Bia, por fim, retomou reflexões produzidas a partir do contato com um texto teórico sobre avaliação, discutido na disciplina à qual se refere, e aos gêneros, tema trabalhado ao longo de todo o curso.

O modo de olhar para os textos dos futuros alunos foi um aspecto abordado por grande parte dos participantes tanto da primeira quanto da segunda entrevista coletiva. A valorização de aspectos positivos presentes nos textos, o respeito à variedade linguística do aluno e a análise dos textos para fins de planejamento, não meramente de avaliação, foram alguns dos aspectos destacados. O incentivo à leitura literária e a atenção a aspectos da oralidade também foram mencionados como contribuições das disciplinas de linguagem. Por fim, foram elencados alguns conhecimentos teóricos adquiridos como as concepções de linguagem, as fases de desenvolvimento da escrita e os gêneros discursivos entre outros. Na próxima seção apresentarei alguns recursos com os quais os futuros professores pretendem contar ao longo de sua experiência profissional docente.

4.5 Recursos para a atuação docente futura

Quando os participantes das duas entrevistas coletivas foram perguntados a respeito dos recursos com os quais pretendem contar em sua atuação docente futura, a recordação foi um aspecto frequentemente mencionado, especialmente no que diz respeito à própria infância e experiência enquanto alunos da educação básica.

Heli, na primeira entrevista coletiva, demonstrou que, atualmente, a partir de sua posição de futura educadora, olha para as suas próprias experiências infantis de forma reflexiva:

Heli: *O Marcos falou: “Ah, mas eu aprendi. Não importa a maneira que ele fez, mas eu aprendi”. Mas eu penso assim: “Tá, eu aprendi, mas eu não sei se eu aprendi da melhor maneira possível, assim...” Certas dificuldades que eu tenho, às vezes, até mesmo de leitura ou de escrita, eu penso que se eu tivesse tido outro tipo de educação seria diferente, assim. Eu lembro até de quando eu era criança, eu sempre lia muito gibi, essas coisas assim, principalmente da turma da Professora C e as historinhas do Horácio eu não entendia. **(Risos)** **[(?):** *Eu também não!]* *Aí eu sempre perguntava, perguntava às vezes pro meu pai, pra minha mãe, pra minha irmã mais velha, assim, pra me explicar. Aí eu fico pensando sobre essa época. Aí eu penso: “Poxa, eu não entendia uma história em quadrinho”. Eu penso... porque eu não era incentivada a refletir em outras coisas, assim. E se eu tava tentando refletir naquele momento não era nem por causa da escola, né? Eu tava ali em casa, né? Num outro espaço...**

Interessante notar também a referência a outros espaços e *agentes de letramento*, como a própria casa e a família. Essas recordações e reflexões às quais Heli faz referência, certamente, serão levadas em consideração em sua atuação profissional futura.

Luana e Iara, na primeira entrevista coletiva, e Ana, na segunda, também fizeram referência a experiências vividas ao longo de sua educação básica, mencionando professores cujas práticas marcaram suas trajetórias, quer pelo desejo de reproduzi-las, quer pelo desejo de afastá-las de sua futura atuação docente. Posso dizer que a recordação destes professores é mais um elemento a compor a identidade docente:

Luana: *Mas assim, eu me recordo bem de uma professora de Português que eu tive na oitava série. E, assim, a gente adorava a professora. Aí eu fiquei, depois que passou um tempo, pensando porque a gente gostava tanto daquela professora e não de outros que a gente teve, qual era o diferencial, né? E aí, assim, é... ela levava muitos livros e muitos trechos de coisas interessantes pra gente na época. Ela começou a incentivar a gente a ler textos, obras literárias, Machado de Assis, não sei o quê.. a gente começou a ter... tomar gosto por textos que a gente antes não... nunca teve acesso. Ou idas à biblioteca, né? Comentar livros que a gente leu e uma coisa que ela sempre fez, é que ela encarava o livro de uma forma diferente dos outros professores. E quando a gente não sabia... ela sempre andou com o dicionário e ela falava: "Olha, gente, vocês tem que trazer dicionário. Vamos pro dicionário! Não saber não é nenhuma vergonha." E quando a gente falava: "Professora, o que que significa isso?", nos textos que ela passava, "Professora o que é isso? Como se escreve isso?". Aí a gente já sabia: "Abre o dicionário". Ela não respondia à gente, mas ela incentivava buscar esse conhecimento que a gente não sabia. E na prova a mesma coisa, ela colocava um ponto de interrogação: "O que você quis dizer aqui?", "Procura uma palavra melhor". É esse incentivo de pensar português numa perspectiva diferente. Fez diferença pra mim, né?*

Uma palavra chama especialmente a atenção no depoimento de Luana: "acesso". A partir da reflexão a respeito do que a encantava na prática daquela professora, chegou à conclusão de que era o fato dela proporcionar aos alunos o contato com textos de seu interesse e o acesso a textos com os quais não tiveram contato até então. Destaca também o incentivo ao uso do dicionário como uma prática positiva que, por seu depoimento, tende a reproduzir. Aponta, por fim, a coerência entre a prática pedagógica da professora e sua avaliação.

Iara também fez referência a um professor de Língua Portuguesa que marcou positivamente sua trajetória escolar:

Iara: *Eu tive um professor, que ele colocava atrás da redação . Antes botava a nota tudo certinho! Colocava os pontos positivos e os pontos negativos. E ia enumerando tudo de bom que você colocava. Eu lembro até hoje, "Você coloca pingo no 'i'. (Risos) Eu não esqueci, eu falei: "Gente, ele reparou uma coisa que eu nunca... (Risos) prestei atenção, mas que é importante [(?): Claro!] Meu 'i' tem pingo, eu nunca tinha prestado atenção nisso. Mas era*

tudo assim, pontuava o que tava bom, o que tava ruim. Pra mostrar que alguma coisa você sabe, outras coisas você precisa aprender. Eu achei isso importante, tanto que a maior parte dos alunos que eu tenho contato hoje, eles amam esse professor. Falam que o professor é assim o máximo. Eles gostam e eu também gostava, então é sinal que ele tá mantendo uma certa qualidade.

Da mesma maneira que a valorização dos aspectos positivos dos textos dos alunos foi apontada como uma aprendizagem significativa das disciplinas de linguagem, esta valorização também foi motivo para Iara não se esquecer de um de seus professores e, provavelmente, reproduzir a prática apreciada.

Na segunda entrevista coletiva, por sua vez, Ana fez referência à prática de um professor da qual pretende se distanciar:

Ana: *Porque esse negócio de falar entendeu, entendi, sem ter entendido realmente, parece muito coisa de colégio. Por exemplo, o professor explica, aí você fala que não entendeu, aí ele te explica, assim, com uma cara séria, como quem diz, “Olha só, eu vou ter que explicar tudo de novo só pra você, você sempre faz essas mesmas perguntas”. (Falas simultâneas) Eu acho que você acaba pensando isso por causa da experiência anterior de escola. Tem professores... Eu tinha no meu pré-vestibular um professor, de Matemática, ele explicava uma coisa, aí você “Tá, não entendi”. Aí ele em vez de dar um outro exemplo daquela situação, ele te explica da mesma forma. “Isso aqui acontece assim, assim e assim, entendeu”? “Não”. “Assim, assim e assim, entendeu”? Não ia adiantar ficar falando /.../*

Chama a atenção nessa fala de Ana o modo como ela parece revelar como a experiência de aluno da educação básica, de certa forma, constitui o aluno do ensino superior e, possivelmente, irá interferir na futura atuação profissional docente.

Destaquei ainda depoimentos extraídos das duas entrevistas coletivas nos quais os participantes elencaram características desejáveis a seu futuro profissional:

Iara: *Também tem a criatividade. Parece que ser professor é ser artista, porque você tem que estar sempre assim... tendo umas ideias assim... parece que vem pra... pra atrair o aluno. Porque, se você continua no método tradicional, naquela coisa chata você até consegue, como ele falou. Aprendeu, mas como a Heli também falou, como você aprendeu? Então eu acho que cada professor tem que ter um pouquinho de diferente do que foi... mas é difícil, é difícil atrair os alunos com coisas legais, com coisas que eu gostaria de ser um professor, vamos pensar: “Eu gostaria de ser um professor que eu gostaria de ter”. Lúdico, que valoriza o lúdico, que valoriza a brincadeira, que respeita o tempo do aluno. (...) Eu penso assim, que professor tem que ser artista. Porque tem que ter, umas tiradas assim... Porque se num vir... já era, foi, passou. E valorizar também aquilo que o aluno traz. Se você não respeita isso... “Ah, isso não é importante.” Você perde um gancho pra poder ensinar outras coisas, pra aprender com outras coisas... pra ser humilde, você se colocar no lugar dele e ver o que ele... é a empatia... Colocar ali e pensar de que forma você pode trabalhar pra melhorar isso, pra contribuir pro aprendizado daquele aluno. É isso. O professor precisa ser humilde, precisa ser criativo e... e se colocar no lugar do outro. Empatia.*

Esse relato de Iara, como muitos já apresentados, poderia aparecer em outra categoria, pois aqui, além dos recursos com os quais pretende contar em sua atuação profissional futura, também fica clara a projeção de sua identidade docente. Para elencar as categorias da professora que gostaria de ser, conta com sua experiência de aluna, pensa nas características da professora que gostaria de ter. Dentre as muitas características levantadas, utiliza os adjetivos lúdico e humilde para se referir a algumas delas.

Na segunda entrevista coletiva, selecionei um depoimento de Ana, no qual valoriza a formação continuada do professor:

Ana: *O professor vai estar se formando o tempo todo, né? Não é só sair daqui, pronto, já está formado. Não! (Falas simultâneas) Você tem muita coisa pra continuar... (Falas simultâneas) Exato, tem sempre que estar junto de... Porque o conhecimento é produzido o tempo inteiro, né, então tem que estar ali presente pra não ficar desatualizado e virar peça de museu, como muitos professores fazem, de ficar aquele mesmo caderninho, todo amarelado, dando sempre a mesma aula, entra ano sai ano, pra diferentes alunos, e não é assim que funciona, né?*

Ao mesmo tempo em que Ana se projeta como professora atenta ao “conhecimento que é produzido o tempo inteiro”, critica a postura da qual pretende se distanciar: a de estar “dando sempre a mesma aula”.

Bia, por fim, destaca como características desejáveis ao futuro professor o incentivo ao contato do aluno com as mais diferentes formas de produção cultural legitimadas socialmente, em oposição à postura tradicional de “falar, falar, falar”:

Bia: *O trabalho é muito melhor quando a gente traz uma novidade, um livro legal, tipo, o trabalho é muito mais produtivo. Eu acho que procurar sempre, né, buscar. Eu gosto muito de filme e livro, assim, /.../ teatro é muito legal também, mas o trabalho flui de outra forma, do que você só chegar lá e falar, falar, falar.*

Na segunda entrevista coletiva, algumas alunas fizeram referência às experiências adquiridas no estágio como recursos para sua atuação docente futura. Selecionei o depoimento de Dara, apoiada por Carol e Ana em suas considerações, para ilustrar esta posição:

Dara: *Eu acho que o principal são as experiências de estágio. (Carol concorda.) Em primeiro. A gente vai chegar... Eu acho que vocês estão falando “A gente não vai saber dar aula”. De alguma forma, eu já tive que dar aula em outros lugares, eu cheguei, não sabia fazer nada, fiquei lá, assim, com as crianças e comecei a inventar. A primeira aula foi horrível, a segunda aula foi horrível, a terceira eu já melhorei, porque eu acho que vai vindo*

assim, sabe? (...) Vêm experiências que você já teve quando foi criança, por exemplo, se você já passou pela faculdade de Pedagogia, vem a experiência que você teve no estágio, vêm algumas teorias também (Ana concorda), acabam vindo. Sei lá, se um dia eu pegar uma turma e ver uma criança escrevendo igual a um silábico-alfabético, casa sem s, vou lembrar da Professora E e já vou procurar alguma coisa relacionada a isso, como ajudar essa criança. Aí eu acho que algumas coisas vêm. É o que eu falei aqui. Muita coisa que se aprende, eu acho que 70 ou 80%, entra por um ouvido e sai pelo outro.

Dara aponta também para o saber da experiência (TARDIF, 2002) e foi capaz de elencar as mais diversas experiências com as quais pode contar em sua atuação docente: de criança, de aluna do Curso de Pedagogia, de estagiária. A aluna faz referência, inclusive, aos conhecimentos teóricos adquiridos, aos quais ela se dedicou a criticar em grande parte da entrevista, mas não deixou de dizer que a maior parte do que se aprende, “entra por um ouvido e sai pelo outro”.

Elaine, além da experiência do estágio, ao contrário de Dara, sinalizou as aulas e as atuações dos professores do estágio como importantes recursos com os quais pretende contar:

Elaine: *Eu diria que é o estágio daqui, por mais que, como eu falei, eu esteja sendo mais observadora do que atuando em si, eu estaria levando tudo o que eu vi em sala de aula, tudo o que os professores fizeram, tudo o que eu poderia estar absorvendo daquilo e estar fazendo.*

Chama a atenção nessa fala de Elaine o fato de não considerar as observações realizadas no estágio como uma experiência. Parece que falta a percepção de que no estágio não se observa só a professora regente, observa-se também os alunos, propiciando, entre outras coisas, a elaboração de estratégias futuras.

Selecionei, para encerrar esta seção, dois fragmentos de falas de Carol, nos quais sinaliza diferentes conhecimentos adquiridos na universidade como importantes recursos com os quais pretende contar:

Carol: *Ah, eu acho que a gente vai levar essas coisas que a gente aprende aqui. Assim, por exemplo, dar voz ao aluno, que todos os professores falam, conhecimentos prévios, essas coisas todas. Eu acho que vai ser um ajuste, um tempo de ajuste, mesmo, para a gente poder adequar um pouco a teoria à prática, porque a gente vê muita teoria aqui e depois a gente só vai estar na prática. E mesmo que a gente busque, assim, sabe, acho que precisa de um tempo pra se ajustar, pra se encontrar e poder fazer as coisas fluírem com a teoria que a gente teve e com a oportunidade de estar na prática quando sair. (...) A Professora B incentiva muito a gente, assim, a ir nos lugares onde as crianças estão, os teatros infantis ou até pra ver um filme no cinema que seja infantil pra poder observar as crianças nesses espaços. É até bom para a gente pensar: eu traria a minha turma aqui? Por que eu traria? Por que não traria?*

Interessante notar nessa fala o reconhecimento da importância de conhecimentos transmitidos pelos professores que ultrapassam as teorias, como a valorização da voz do aluno e de seus conhecimentos prévios. Interessante também, no primeiro fragmento, o reconhecimento de que os ajustes entre teoria e prática acontecem na prática, apesar da frequente crítica ao excesso de teoria e à falta de prática ao longo da formação.

Por fim, no segundo fragmento, destaco o reconhecimento da professora universitária como incentivadora para que as alunas conheçam e frequentem os espaços nos quais possam observar as crianças. Mais uma vez, é possível fazer referência à projeção de sua identidade docente, quando apresenta suas reflexões sobre a validade das práticas culturais incentivadas pela professora formadora para sua futura atuação docente.

São muitos os recursos que pude extrair dos depoimentos dos alunos para sua atuação docente futura. A recordação foi um elemento muito citado pelos entrevistados: os tempos de criança, de aluno da educação básica e os professores que cruzaram seus caminhos parecem constituir os alunos do ensino superior que são atualmente e os professores que serão no futuro. Houve também, nesta parte da análise, um momento de referências às características desejáveis em um professor como criatividade, ludicidade, humildade e empatia. Também foi valorizada a busca por atualização e inovação. Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, especialmente no estágio, foram mencionados como recursos importantes para a atuação docente futura, como era de se esperar. Em coerência com o que os alunos apresentaram até então, especialmente nesta seção, selecionei para encerrar este capítulo de análise, alguns episódios relatados pelos futuros professores nas duas entrevistas coletivas que demonstram que, apesar de não terem concluído ainda sua formação de professores, já têm alguns ensaios docentes.

4.6 Ensaios docentes

Apesar de todas as dificuldades relatadas, principalmente no que diz respeito à projeção da identidade docente, selecionei para apresentar nesta última seção alguns episódios relatados nas duas entrevistas coletivas que demonstram que a docência já faz parte do dia-a-dia de alguns dos futuros professores entrevistados.

Na primeira entrevista coletiva, Nadir fez referência à possibilidade de experimentar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas para rever sua posição frente à leitura e à escrita de seu filho:

Nadir: *Por exemplo, comigo o que é que está acontecendo? O meu filho, na educação infantil, gostava muito de ler e gostava muito dessa coisa de história. Ele não lia, mas era aquela coisa, assim, de a gente sentar junto e ir contando a história e interagindo. Depois que ele foi para o ensino fundamental, eu não sei o que é que aconteceu, mas ele passou, assim, a ter uma aversão, não tanto à leitura, mas principalmente à escrita e eu acho que ele acabou desvinculando leitura e escrita, então, assim, hoje em dia, as coisas que a gente aprende na sala de aula, eu tento buscar com ele um outro caminho para poder tentar resgatar o que ficou perdido no meio do caminho. (...) Como meu filho tá na segunda série, né, no terceiro ano, então eu podia assim... eu tinha aula na sala de aula e chegava em casa ia bater o olho e aí comecei a ver que muitas das coisas que, às vezes, eu cobrava dele... eu passei a perceber que aquilo dali era um processo e que talvez ele ainda não tivesse adquirido aquilo. E... uma das coisas que me chamou muita atenção na aula foi quando a Professora A falou da questão de que a gente sempre contava história e depois que a criança aprende a ler você manda ela se virar. E eu falei assim: “Meu Deus, será que isso não tem a ver com essa coisa, com essa ruptura dele? De não querer, agora, articular essa escrita e essa leitura?” E aí eu vejo quando ele leva livrinhos da escola pra casa, que eu olho os livros, “Ah, meu Deus, vamos ler”. Eu vejo que já é um livro que não estaria tão adequado pra ele. Ele pega assim livros de educação infantil. Ou seja, é muita imagem e pouquíssimas frases, aquelas frases repetidas. Eu falei assim: “Não... vou tentar fazer o processo inverso. “Vamos brincar de contar história?”, então um dia eu conto, o outro ele conta, uma página eu conto, a outra ele conta. Se tiver personagem, a gente faz o personagem. Então foi uma coisa que eu acho que comecei a levar pra dentro de casa, né?(...) Então, assim, eu gostei muito por isso. Eu acho que isso me favoreceu nesse sentido por ter onde aplicar e como visualizar.*

Também na primeira entrevista, Heli falou sobre sua conduta frente aos textos de seus alunos para mostrar o que desejaria de seus professores universitários formadores. Em outro momento, falou a respeito de sua postura frente a algo que não sabe, demonstrando que o aprendizado do aluno está acima da figura do professor como detentor do saber:

Heli: *Eu tento, lá com os alunos, fazer perguntas mesmo em cima daquilo. Se eu acho que, assim, uma coisa... não construiu a frase muito bem na hora do texto, eu pergunto: “Você acha que isso aqui está legal? Você não acha que poderia ser diferente, não”? Aí, se fala que não, que está legal, aí eu falo: “Será que não poderia ficar dessa forma? Você não explicou isso, seria bom explicar”. Eu tento fazer dessa forma. (...) Nesse sentido assim... acho que é importante que a gente tenha sempre a postura de pesquisar as coisas e falar isso pro aluno mesmo. Assim... de ele perguntar...eu já fiz isso várias vezes assim... de ir procurar e depois retornar nisso. Assim... eu acho que isso pra mim não é problema, acho que o problema é quem fala alguma coisa, constrói alguma coisa errada ali e o aluno depois não tem como*

perceber isso. Porque o problema também é que aluno, às vezes, nem percebe as coisas que são construídas erradas.

Ainda na primeira entrevista, Luana contou uma experiência bem sucedida de interação com um aluno no estágio, seguida de uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da criança:

Luana: *Eu lembro, assim, tava falando do que o aluno traz, né, de valorizar isso, eu lembro, eu tava no estágio, na Francisco Alves, tem uma turma de educação infantil. E aí teve um dia lá que aconteceu alguma coisa e a gente ficou na sala da alfabetização. Então, nas paredes tem o be-a-bá, aquelas coisas, ba, be bi, bo ,bu... E então só tinham três alunos da educação infantil, a gente ficou lá e aí um menino, super levado, assim, aqueles que colocam-se rótulos “o mais levado”, o mais... E aí foi começando a fazer umas perguntas assim: “O que tem naquela placa? É um b?” Aí ele falava o nome da letra. “Mas e aí o que tá escrito ali?” e aí ele começou a fazer uma série de perguntas... E a gente começou a conversar ali, né? Aí eu tinha levado um livro, comecei a mostrar pra ele e ele começou a se interessar... e no dia seguinte, quando eu fui à escola, nessa semana eu fui dois dias consecutivos. E aí ele chegou, a primeira coisa que ele fez, ele correu pra mim e tirou da mochila um... tipo um... pote cheio de letras, “Olha o que eu trouxe! Vamos escrever um monte de palavras?” (Risos) Aquilo foi tão espontâneo, tão bom, né? Que ele tinha seis anos e tava começando a se interessar pela construção ali... é... das palavras... enfim... Mas aquilo me chamou muito a atenção como que a criança se interessa, né? No tempo dele... ele se interessou por aquilo, buscou saber. Buscou em casa o brinquedo que tinha as letras. Talvez o brinquedo tivesse lá e ele nunca tinha se interessado. Então eu fiquei muito feliz de... e aí a gente não teve oportunidade de brincar com o jogo que ele trouxe porque dependia da professora, né, da turma e tal. Mas foi uma coisa que eu nunca vou esquecer, como que... se a gente dá abertura pra esse interesse, importância, a criança traz... vai começando a construir de forma muito mais espontânea do que seria você: “Olha, essas são as letras...” Você levar as letras. Parece que isso não tem muita importância pra eles, mas quando ele leva, ele tá querendo te mostrar alguma coisa, tá querendo aprender.*

Dara, na segunda entrevista coletiva, também contou uma experiência bem sucedida vivenciada em sua “prova de aula” e falou da importância de “estar dentro do universo infantil”, de ouvir a criança para melhor compreendê-la:

Dara: *Eu acho legal, sabe, estar dentro do universo infantil, não sei, para trabalhar com criança, eu acho que você tem que estar um pouco inteirado do que ele fez, do que ele vive, do que ele assiste. Aí, assim, eu até gosto mesmo, assim, eu gosto de ver filme infantil, gosto de saber que desenho é aquele. Por exemplo, tem um aluno que adora o Wall-e, eu fui procurar saber o que é que era, aquele robozinho. (...) Porque, quando eu dei minha aula, eu falei também um pouco de, eu falei de lenda, eu falei de, não me lembro /.../ e ele falou que o Wall-e era o amuleto dele. Aí, se eu não soubesse o que é que é, ficaria “Ã? O quê? Como? Onde? Fica quieto! Está atrapalhando!”. Eu falei “Ah! Que legal! Você está com o seu bonequinho aí?” Aí ele foi e mostrou. Aí, foi impressionante, porque as crianças têm um universo particular que eu acho interessante a gente também saber um pouquinho disso.*

Na mesma linha, Elaine, também na segunda entrevista, falou a respeito da convivência com crianças próximas, como oportunidade de refletir e planejar sua atuação docente futura:

Elaine: *Eu tenho duas cobiças lá em casa, né, (Risos) eu pergunto muito pra eles o que eles gostariam de ver, quais programas deles que me interessam, levo livros “Ah, gostei desse!”, O que é que achou desse livro? “Ah, não gostei”. Acho que é uma forma de eu ver o que eu poderia estar usando em sala, eu vou testando com eles. Não sei se...*

Nas análises que vim realizando sobre a formação de professores, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em sua atuação docente futura, constatei que para a maioria dos entrevistados a projeção de seu futuro profissional não é uma tarefa natural. Eles não pouparam críticas ao estágio e à disciplina Prática de Ensino e apontaram muitas lacunas na formação que vêm recebendo. Contudo, reconheceram a contribuição das disciplinas de linguagem, enumeraram os recursos com os quais pretendem contar em sua atuação docente futura e relataram alguns episódios nos quais pude perceber que esta atuação docente à qual fiz referência já faz parte do cotidiano de alguns dos entrevistados, mesmo antes de terem concluído sua formação profissional, e ultrapassa os espaços institucionalizados, universidade e escola onde é realizado o estágio.

Retomando meu objetivo de descrever as práticas de letramento vivenciadas pelo futuro professor ao longo de sua formação inicial, de forma a observar sua relação com a leitura e com a escrita enquanto aluno de um curso universitário superior, por um lado, ou seja, seu letramento acadêmico, e enquanto futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental, por outro, ou seja, seu letramento profissional, de forma a construir uma espécie de mapa do letramento na universidade, apresento o quadro abaixo, elaborado a partir dos depoimentos dos entrevistados, como forma de sintetizar as análises apresentadas nos dois últimos capítulos.

Letramento acadêmico	Letramento profissional
Contato com gêneros discursivos de circulação restrita à esfera universitária.	Despreparo e incapacidade para assumir o papel de professores alfabetizadores e de língua portuguesa.
Sobrecarga das exigências acadêmicas apontada como causa da falta de tempo para se dedicar à leitura e à escrita de gêneros discursivos de circulação social; da dificuldade de processar os novos	Críticas a modelos de ensino a serem superados sem propostas alternativas a eles.

conhecimentos trazidos; da prioridade para a leitura dos textos que servirão de subsídios para a realização de trabalhos.	
Dificuldades com a linguagem dos textos; com a adequação ao modelo de trabalho acadêmico com o qual não tiveram contato algum antes de atingirem o nível superior, que é solicitado desde o início do curso, mas não é ensinado.	Desejo de aprender “como” colocar em prática o “monte de teoria” que aprende.
Diferentes exigências, de diferentes professores formadores, para a produção de um mesmo gênero discursivo de circulação restrita à esfera universitária.	Distância da pesquisa.
Falta de uma aprendizagem sistemática dos gêneros discursivos de circulação restrita à esfera universitária.	Incentivo à leitura, por parte das professoras formadoras, em seu sentido mais amplo, para além da leitura acadêmica.
Silêncio dos professores formadores universitários em torno das práticas de leitura e de escrita de seus alunos.	Reconhecimento da importância acerca das discussões em torno das práticas culturais.
Pouca preocupação dos professores formadores com os elementos gramaticais nos textos dos seus alunos.	Desejo de ter acesso a conhecimentos linguísticos.
Maior investimento das professoras das disciplinas de linguagem na leitura e na escrita de seus alunos – expressa pela coerência entre o discurso proferido e sua efetiva prática pedagógica nos momentos de formação – consequentemente falta de “cuidado” de professores de outras áreas no sentido de direcionar a leitura e a escrita solicitadas.	Silêncio por parte dos professores formadores, ou até mesmo do currículo, com relação aos conteúdos disciplinares que serão ensinados aos alunos da educação básica.
Valorização dos professores formadores que orientaram a leitura e a escrita.	Valorização do contato com atividades “que a criança faz”, seguida da reflexão de como “trabalhar isso em sala”.
Valorização da experiência de produção de crônicas de leitura na disciplina CCLPI.	Valorização da proposta das professoras formadoras com relação ao modo de olhar para os textos dos alunos, buscando não apenas dos erros, mas também as “coisas positivas”.
	Valorização da oportunidade de planejar atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos da educação básica.
	Valorização do contato com as produções escritas infantis.
	Incentivo à leitura literária por prazer.
	Atenção à oralidade.
	Respeito à variedade linguística dos alunos da educação básica.
	Reflexão de que antes do “como” ensinar

	é preciso pensar em “o que ensinar”.
	Valorização de conhecimentos teóricos em torno das fases de desenvolvimento da escrita; da avaliação e dos gêneros discursivos.
	Valorização da professora formadora como incentivadora para que os futuros professores conheçam e frequentem os espaços nos quais possam observar as crianças.

5. Considerações finais

Chego ao final deste trabalho reafirmando o interesse pelo ensino da língua portuguesa declarado em seu início. Ao longo destes dois anos pude, ao mesmo tempo, me construir, desconstruir e reconstruir, ao assumir as identidades de pesquisadora, de professora de Português e de formadora. Posso dizer que, muitas vezes, foi difícil fazer com que sobressaísse a identidade mais adequada a cada situação. Da mesma maneira que os estudantes de Pedagogia entrevistados por mim tiveram dificuldade de projetar sua identidade docente, tive dificuldade de projetar minha identidade de pesquisadora, já que um ano antes de minha entrada em campo, eu era aluna não apenas da graduação, mas também monitora na turma que veio a ser meu campo empírico.

Tendo em vista que as representações de alunos, futuros professores foi um dos temas silenciados nos últimos anos no campo da formação de professores e que ainda são poucos os trabalhos sobre os processos de aprendizagem dos alunos nos cursos de formação inicial de professores, especialmente os que tomam os Cursos de Pedagogia, bem como os alunos e os professores formadores que deles participam como objeto de estudo, espero que minha pesquisa represente uma contribuição para o campo.

Uma das conclusões a que pude chegar, a partir de reflexões em torno do perfil dos alunos que frequentam não apenas o Curso de Pedagogia, mas os cursos de formação de professores de maneira geral, é a inadequação dos currículos destes cursos, principalmente a

partir dos anos de 1990, quando a educação brasileira passou por um grande processo de expansão e democratização de seu sistema de ensino, transformando o perfil dos estudantes que, a partir daquele momento, ingressavam neles. Apesar disto, a universidade permanecia – e ainda permanece – sendo uma instituição elitista e reticente às implicações do processo de democratização do ensino superior, que trouxe para a universidade estudantes de grupos sociais diversos, muitos deles oriundos de espaços populares.

Diante desse cenário e a partir da elaboração deste trabalho, com base nas leituras teóricas e na pesquisa empírica realizada, sinto-me convocada a defender – sem prescrever – alguns princípios que considero pertinentes para a formação inicial de futuros professores no Curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à sua atuação futura como alfabetizadores e professores de língua portuguesa.

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

Com relação à escrita, parece-me pertinente defender que haja espaço dentro da universidade para a escrita exigida por ela mesma, já que esta não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no ensino superior. Novas habilidades de escrita – e também de leitura – devem ser ensinadas aos que ingressam no Curso de Pedagogia, pois as habilidades

necessárias para o domínio de gêneros discursivos próprios do ensino médio não se transfere automaticamente para a leitura de gêneros próprios do ensino superior. É notória a ausência de um ensino sistemático, disciplinar. Desta forma, a inclusão nos currículos de disciplinas como “Escrita Acadêmica” poderia ser uma forma de garantir esta sistematicidade e, de alguma forma, reduzir os problemas enfrentados pelos alunos diante das diferentes exigências, de diferentes professores para a produção de um mesmo gênero.

Um terceiro princípio para a formação inicial de futuros professores no Curso de Pedagogia, que está longe de ser o foco da maioria dos professores formadores, é reforçar a importância da adequação às regras gramaticais tanto para o letramento acadêmico, quanto para o letramento profissional, pois esta adequação garante a circulação de professores e alunos pelas comunidades de práticas (sociais, linguísticas) para além das suas de origem. Além disto, os futuros professores sentem falta tanto de dominar os conhecimentos teóricos em torno da gramática, quanto de ter acesso a conhecimentos práticos, entender “como é que faz”.

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

O sexto princípio defendido consiste na garantia de inserção dos futuros professores nas mais diversas práticas culturais legitimadas socialmente como forma de contribuir com sua função de *agente de letramento*, de forma que não sejam perpetuadas as condições de desigualdade social e cultural por meio da própria instituição escolar. Esta inserção, no entanto, deve ocorrer sem desvalorizar ou negar a própria cultura que os estudantes trazem como herança de suas origens sociais e familiares, pois esta herança permite ao futuro professor compreender as formas e a intensidade com que os diversos segmentos sociais se relacionam com as diferentes formas de mediações culturais.

Tendo em vista a exaustivamente relatada distância entre a teoria, tomada como o que se aprende na universidade, e a prática, considerada estritamente como o que se observa no estágio, defendo como o sétimo princípio que os professores formadores assumam como função mostrar aos futuros professores que os conteúdos teóricos que trazem têm poder prático. Uma forma de fazê-lo seria falar sobre as figuras do professor, do aluno da escola básica, do formador e do pesquisador, projetando-os na cena da formação, de modo que houvesse espaço para se falar da escola, da prática docente, do ensino, das atividades discentes, para dar um caráter prático aos conceitos teóricos.

A partir desse se configuram outros dois princípios que considero importante defender. Um deles reside na necessidade de levar mais seriamente em conta a questão didática, ensinar a ensinar, dando espaço para atividades de planejamento e de ação didática. Outro é que partindo do pressuposto de que o princípio da aprendizagem reside na interface entre teoria e prática, torna-se importante a efetiva articulação entre saberes sobre objeto de estudo e de ensino, de modo que o futuro professor não saiba apenas falar sobre a língua(gem) como objeto de estudo mas também faça uso consciente da mesma, nas situações de interação nas quais atua e vier a atuar, além de conhecer os possíveis modos de abordagem da língua(gem) em sala de aula.

Segundo Matencio (2006), não há ainda uma reflexão sistemática e consistente acerca de como transformar os objetos de estudo produzidos no campo de estudos da linguagem em objetos de ensino. Dessa forma, um novo problema se apresenta apontando continuidades. Se, em um primeiro momento, me mobilizava o ensino da língua portuguesa para, em um segundo momento, me sentir mobilizada pela formação do professor para o ensino da língua portuguesa, com a conclusão deste trabalho, volto meu foco de interesse novamente para o ensino, perguntando-me: como os conhecimentos adquiridos na universidade chegam à escola? Minha intenção, depois de acompanhar a formação de futuros professores alfabetizadores e de língua portuguesa é acompanhá-los em sua estreia na carreira docente. Apesar deste capítulo ter o título de “Considerações finais”, espero que, da mesma maneira que fiz em todos os outros, ele introduza os próximos capítulos que ainda estão por vir.

6. Referências bibliográficas

ALMEIDA, A.L.deC. “O professor leitor, sua identidade e sua práxis”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ANDRADE, L.T.de. “Escrita universitária de professores em formação inicial”. Comunicação apresentada no 14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). Campinas, SP, 2001.

ANDRADE, L.T.de. “A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

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

ANDRADE, L.T.de. “Leitura e escrita escolares e universitárias recontadas por professores em formação inicial”. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Linguísticos (GELO), 2004b.

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

ANDRADE, L.T.de. “A linguagem da formação docente”. *Revista Língua Escrita*, número 1, jan./abr. de 2007.

ANDRADE, L.T.de. “Alfabetização, letramento escolar e outros letramentos”. *Revista Nós da Escola*. 2009.

ANDRADE, L.T.de. “A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro”. Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais (SIGET), Caxias do Sul, RS, 2009.

ANDRADE, L.T.de. “Teorias no campo educacional, práticas pedagógicas e formação docente: seus personagens e enredos”. In: DAUSTER, T. e FERREIRA, L. (Orgs.). *Por que ler? Perspectivas culturais do ensino de leitura*. 2010.

ANDRADE, R.R.M.de. “Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000”. Trabalho apresentado no GT 08, Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, MG, 2007.

ASSIS, J.A.; MATA, M.A. da. “A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 181-201.

BRONER, E.M. “A escrita dos diários no processo de formação profissional”. In: PRADO, G.doV.T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BATISTA, A.A.G. “Um trãnsfuga: memória familiar, escrita e autodidatismo”. In: GALVÃO, A.M.deO. et alii (Orgs.). *História da cultura escrita – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARVALHO, M. “Práticas de produção e recepção de leitura no curso de Pedagogia”.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.185-207.

FONSECA, M.V.R.da. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, 2008.

GALVÃO, A.M.deO. “Oralidade, memória, e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita”. In: ____ et alii (Orgs.). *História da cultura escrita – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

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

GUEDES-PINTO, A.L.; GOMES, G.G.; SILVA, L.C.B.da. “Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

KLEIMAN, A. “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional”. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.267-302

KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

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

KRAMER, S. “Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas”. In: FREITAS, M.T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

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

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

REIS, R.F.dos. *Formação inicial para o ensino da língua escrita nas séries iniciais*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

RIBEIRO, V.M. “Por mais e melhores leitores: uma introdução”. In: _____ (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, R. “Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor”. In: KLEIMAN, A.; (Org). *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, C. dos. “... Tá sempre no assunto: a construção da noção de coerência textual pelo professor em formação”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. 229-241

SILVA, J.Q.G.; ASSIS, J.A.; MATENCIO, M.deL.M. “Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação”. In: KLEIMAN, A.; (Org). *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

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

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

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. “A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)