

PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS DE LEITURA E ESCRITA DE FUTUROS PROFESSORES

ANDRADE, Ludmila Thomé de - FE- UFRJ

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n. 10

Agência Financiadora: FUJB

A formação inicial de professores efetuada na universidade, *locus* por excelência de produção de pesquisa, apóia-se em modos de utilização específicos da leitura e da escrita. Nós, professores universitários, exigimos que as práticas de leitura e escrita aconteçam; eles, alunos futuros professores, devem saber fazer. A escrita e a leitura universitárias se realizam, portanto, mas não se fala sobre os seus modos de fazer. Há silêncios em torno destas práticas. Concepções de leitura e escrita são inculcadas nos alunos durante o período de formação universitária, sem entretanto serem explicitadas conceitualmente. As práticas efetivamente realizadas, e avaliadas em seguir, produzem um aprendizado sem palavras. Nem professores nem alunos chegam a necessariamente enunciar concepções, a adotar com consciência uma metalinguagem, seja gramatical, textual, pragmática, sociolingüística, estilística ou outras.

Em nossa ação pedagógica, estamos moldando certas práticas, tornando-as possíveis e desejáveis para os futuros professores. As atividades pedagógicas presentes nas aulas transmitem ensinamentos, da ordem do *habitus* acadêmico, que pode ser definido assim:

Sendo o produto da **incorporação** da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade feita virtude, produz estratégias que, embora não sejam nem o produto de uma visão consciente de fins **explicitamente** situados sobre a base de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem o produto de uma determinação mecânica causal, podem ser objetivamente consideradas como ajustadas à situação. (Os grifos são nossos)¹

A necessidade de se escrever e de se ler na universidade para se formar o professor é parte intrínseca do funcionamento da relação pedagógica: todos os cursos passam pela leitura e escrita. Sendo assim, ajustam-se as estratégias a esta necessidade. Professores universitários entretanto abstêm-se de produzir uma racionalidade clara e tornar esta prática uma conduta regulada de forma explícita. Identificamos aí uma falha, a ser superada, pois cremos que a explicitação desta racionalidade fabricaria e legitimaria 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 anos de formação universitária e os alunos acabam por aprender a ler e escrever academicamente. Apesar de não terem sido ensinados, incorporam o como deve ser feito. A leitura e a escrita constituem um aprendizado de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária.

No exemplo abaixo, Bourdieu, utilizando a imagem do jogador de tênis e do seu técnico, situa a diferença entre as ações daquele que pratica e as racionalidades expostas por aquele que deve prescrever:

A ação que conduz o “sentido do jogo” tem toda a aparência da ação racional que seria traçada por um observador imparcial, dotado da totalidade de informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. Entretanto, essa ação não

¹ BOURDIEU P. Choses dites, Paris, Minuit, 1987, p.21 (tradução nossa).

tem a razão como princípio. Basta pensarmos na decisão instantânea do jogador de tênis que sobe acima da rede no exato contratempo, para receber a bola, para compreendermos que essa ação não tem nada em comum com a construção técnica pré-estabelecida e científica que o treinador, após análise, elabora para compreender a jogada e retirar dela lições comunicáveis. As condições de cálculo racional não estão praticamente nunca presentes na prática: o tempo é contado, a informação é limitada, etc. Porém, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se eles agissem ao acaso, “o que tem que ser feito”. Isso porque, como abandonam-se às intuições de um “sentido prático”, que é o produto da exposição durável a condições semelhantes àquelas em que são situados, eles antecipam a necessidade imanente do curso do mundo.²

Enfatizamos tal ausência de explicitação no sentido de propor modos de sua superação, para que professores universitários em suas aulas passem a produzir mais enunciados que explicitem o que desejam da leitura e da escrita na instituição pedagógica universitária. Muitas pesquisas vêm teorizando a formação de professores, tendo já constituído um sólido domínio de estudos durante os anos 90. Mas apenas alguns pesquisadores dentre estes vêm se voltando especificamente para o tema da interação entre universitários e professores em formação (Signorini, 1996 e 2000; Kleiman, 2001). Damo-nos por objetivo investigar a presença da escrita e da leitura na universidade, buscando desnaturalizar as maneiras como aí se realizam e levando em consideração que é preciso observar que concepções se constroem e se transmitem no processo das práticas realizadas cotidianamente como princípios de socialização numa dada instituição (Lahire, 1997). Somente levando em conta as duas partes participantes da interação é que poderemos abordar o processo efetivo de formação docente.

Para realizar tal tarefa, os dados escolhidos focalizaram-se na formação inicial de um curso de Pedagogia. Efetuamos entrevistas com professores universitários de uma faculdade de educação de uma universidade pública, versando sobre escrita e leitura em suas aulas.^{3/4}

Como a leitura e a escrita universitária dos alunos são concebidas e planejadas pelos professores universitários? As práticas de leitura e escrita presentes nesta instituição de formação são um caminho para compreendermos as condições pedagógicas de formação docente universitária? Que imagens de alunos são projetadas a partir das relações de ensino estabelecidas a partir da leitura e da escrita? As dificuldades encontradas pelos alunos podem ser explicadas a partir de defasagens entre modos de conceber leitura e escrita por professores e alunos?

Os professores entrevistados têm um perfil desejável para uma universidade pública e para o trabalho numa faculdade de educação. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva, com idade

² Idem.

³ Também recolhemos dados com estudantes de períodos avançados da mesma faculdade, aos quais aplicamos questionários. Os alunos cursavam o 6º período durante o ano de 2002, e responderam a um questionário que versava sobre suas aprendizagens efetuadas em torno da leitura, suas dificuldades encontradas com a escrita e leitura e seus modos de superação destas dificuldades. As conclusões aqui apresentadas utilizaram o subsídio das entrevistas com professores universitários, mas as conclusões sobre o que disseram os alunos estiveram presentes como pano de fundo. Em outros textos produzidos, concentramo-nos mais sobre os depoimentos dos alunos (Andrade, 2003 e 2004).

⁴ As entrevistas foram feitas por Erika dos Santos Braun, bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq/UFRJ.

variando entre 40 e 59 anos, predominando os da faixa de idade entre quarenta e cinquenta. Dos 14 entrevistados, 11 são doutores e 3 são mestres, sendo que 1 destes últimos é doutorando. A maioria obteve seu doutorado há menos de sete anos, excetuando-se apenas os dois (dos três) professores titulares da faculdade, que têm seu doutorado há mais tempo. Sua graduação é bastante variada: química (3), biologia (2), ciências sociais (2), filosofia, história (2), física (2), psicologia, pedagogia. Com exceção de três professores, os mestrados voltaram-se para a área de pesquisa da educação e os doutorados são todos na área de educação. Incluímos professores dos três departamentos existentes na faculdade de educação focalizada, sendo que aumentamos a proporção dos professores do maior dos três departamentos (divisão: 6, 4, 4). Em termos de gênero, a distribuição foi equitativa: 7 homens e 7 mulheres.

Nas próximas seções, analisamos a escrita de estudantes universitários. Temos trabalhado sobre estes dados sempre constantemente em paralelo com a leitura, que esteve mais enfaticamente no horizonte de nossas preocupações em outros trabalhos. Nestes, como aqui, apresentamos resultados sobre as estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos leiam e escrevam, bem como sobre a relação que revelam os professores universitários ter com as práticas propostas por eles mesmos, o que ilumina elementos sobre a identidade destes formadores professores universitários. Nos trabalhos feitos, abordamos tanto as práticas efetivamente desenvolvidas no ambiente universitário como aquelas que se tornam presentes apenas através do discurso dos professores universitários, defendidas como sendo ideais, sobre as quais falam, mas que nem sempre são efetivamente realizadas.

Nas análises efetuadas anteriormente, mais focalizadas sobre a leitura⁵, concluímos sobre a presença hegemônica e naturalizada de textos científicos sendo considerados como os únicos textos importantes. No discurso dos professores, o suporte do livro apareceu como um elemento cuja ausência é lamentada e a presença da fotocópia surgiu como um mal necessário. Entretanto, a análise permitiu afirmar que as necessidades específicas de leitura dos professores em formação inicial poderiam ser resolvidas através de ambos os suportes. No presente momento de análise, apresentamos mais enfaticamente resultados relativos às estratégias utilizadas para que a escrita se efetue.

A linguagem escrita do ensino universitário

A análise das atividades em torno da linguagem, ou seja, as práticas pedagógicas de leitura e escrita na universidade, abordando a visão e as práticas do professor universitário, permite tocar aspectos fundamentais da formação docente. A leitura como via privilegiada para se pensar a formação apareceu explicitamente em alguns trechos de entrevistas que apresentamos a seguir como introdução nos dados. Nestes, alguns professores expressam que a leitura radiografa os conteúdos que se almejam ensinar, superpondo-se a eles como uma aprendizagem prática que interfere na teoria a transmitir. Reflexões ligadas à leitura mostram-se para eles úteis para pensarem sobre a sua disciplina:

Uma coisa que eu procuro fazer, é uma espécie assim de incentivar os alunos serem políglotas dentro da própria língua. O que significa isso? É importante você ler diferentes tipos de narrativa...você tomar contato com diferentes tipos de texto, entendeu...o texto mais acadêmico, o texto mais narrativo numa experiência em sala de

⁵ Não faremos referência explícita a estes trabalhos nem tampouco em bibliografia, para manter o anonimato exigido para o julgamento deste artigo.

aula, ou então o texto mais é...mais é...mais prosaico, um texto mais literário. Eu acho importante ter essa gama variada de diferentes textos. (A)⁶

*Eu procuro diversificar o **tipo de leitura**. Eu gosto de trabalhar com texto literário, ou seja, texto muito bem escrito, texto poético, quando eu posso, quando eu tenho. Às vezes eu não tenho, mas tenho um texto panfletário. Então, eu vou trabalhar aquele texto panfletário sem nenhum problema, mas junto eu vou trabalhar a visão oficial. Por exemplo, política educacional: “qual é a...a visão do governo?” Então, eu pego um documento oficial, leio com eles, depois eu pego o texto panfletário e posso até, talvez, pegar depois uma análise teórica e cruzar os três. Eu acho que na Faculdade de Educação existe uma questão importante: em geral professores que trabalham com política educacional vão direto e não são críticos. Eles trabalham **textos que fazem crítica à política oficial, mas não trabalham o texto da política oficial**. O que eu acho que acaba impondo uma visão crítica ao aluno que pode não ser que aquele aluno tenha construído. E que não dá o outro lado. Então, eu acho que a gente deve mesclar, deve **trabalhar com textos tanto na forma, de escrita desse texto, quanto forma ideológica que ele aborda**. Acho que a gente deve diversificar para que o aluno tenha condições de comparar de fazer sua própria crítica ou a sua própria comparação... desenvolver a percepção **das diferentes visões, das diferentes formas de escrever e das diferentes formas de ler**, porque no debate você vê, às vezes, alunos que fazem leituras diferentes, dos professores também.(J)*

Estes dois trechos demonstram como a linguagem pode ser concebida como uma fôrma de suma importância para os conteúdos a serem ensinados aos futuros professores. Como as relações de ensino se estruturam sobre a linguagem escrita, como esta se oferece na forma forma de textos, pode-se escolher a via da experiência de leitura e de escrita do formando para melhor se compreender a atividade de aprendizagem do aluno.

Observamos nos dados que embora esta relação apareça mais relacionada à leitura, como acima vimos, sua explicitação necessária deveria acontecer em termos de escrita também. Apenas uma professora expressou a necessidade que sente em suas aulas de expressar com todas as letras os modos como se deve escrever. Ela acrescentou, em outro trecho da entrevista: “mesmo que o aluno já saiba, eu faço como se ele não soubesse”:

*Eu faço isso, inclusive, em outras disciplinas que eu dou. Eu dou Multiculturalismo em Educação, que é um tópico especial, eu dou Avaliação Institucional. E mesmo nessas disciplinas, eu paro a aula e **acho que é uma riqueza a gente comentar com os alunos o que se espera de uma escrita, como se estrutura uma resposta**. Dar pequenas dicas pra, enfim, pra orientar que **eu acho que é útil pras outras disciplinas**. É uma maneira da gente fomentar a interdisciplinaridade, é conversando também sobre isso. O que que é o âmago da pesquisa, **o âmago de uma escrita acadêmica**. Então, eu gosto de fazer isso mesmo em outras disciplinas. Agora, sem dúvida, a disciplina Metodologia da Pesquisa ela se propõe a trabalhar a pesquisa em seus diversos aspectos. E o relato da pesquisa é uma parte crucial. Ela envolve a escrita. Então, a gente tem que falar sobre isso e eu procuro fazer isso sempre durante as aulas. (B)*

Esta é uma postura de exceção, no conjunto das entrevistas. Encontramos no pólo oposto posições de isenção desta tarefa ou, muitas vezes, posições confusas com relação à questão da responsabilidade com relação ao ensino da leitura e a escrita:

A disciplina onde ele vai estudar isso é Metodologia. Não é nem História da Educação, nem Filosofia da Educação. Mas, tem uma disciplina chamada Metodologia que o

⁶ Os professores universitários receberam letras como identificação.

papel dela também é falar sobre a produção escrita e os formatos da produção escrita. O que é uma dissertação, o que é uma monografia, o que é um projeto, que que é um anteprojeto. Além das modalidades de pesquisa, das modalidades metodológicas. Via de regra, o meu aluno já passou por aí. Eu estou imaginando que ele já viu isso. (G)

O relatório (escrita do aluno) vem todo com problemas gravíssimos de Português. Então, têm colegas meus que se recusam a corrigir erros de Português. “Ah...eu não sou professor de Português, eu não tenho nenhum compromisso com Português. Eu só corrijo Física. O que me interessa aqui digamos é o conteúdo da Física que esse cara es tá abordando aqui”. Têm pessoas que pensam. Eu pessoalmente eu discordo totalmente disso. Eu acho que o professor de Física ele é, antes de ser um professor de Física, ele é um educador. A educação não é assim... segmentada. Você é um educador, a sua função é educar aquela pessoa. As situações não se colocam pra você assim de forma separada. O cara é o todo. Ele mistura Física com Português, com a maneira dele de se expressar, dele falar, de se vestir, os problemas que ele têm lá na família dele, problemas psicológicos. Então, é um bloco, isso tudo é uma coisa absolutamente difícil de um professor hoje lidar com a formação que tá dada hoje pra ele nas escolas. Então, é assim eu procuro sempre valorizar essa... agora, assim, a gente não pode... fazer milagres. Eu sei que é um problema. Às vezes eu vejo alunos que eu não sei como ajudar. Porque eu não tenho recursos, entendeu, pra ajudar melhor aquele aluno, porque eu não domino a aula de Português. Eu não sou um especialista em Português. Apesar de que todo profissional, a princípio, saiba minimamente Português. (A)

As dificuldades estão postas, embora os professores não consigam expressá-las. As concepções sobre linguagem estão presentes, cotidianamente, e são constantemente colocadas em prática, mas o funcionamento universitário parece prescindir das palavras para se falar sobre elas. Reiteramos 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. Em seguida, apresentamos algumas conclusões sobre a expressão do aluno, através de textos escritos e de sua oralidade.

A escrita e oralidade: formas de avaliação

Chama atenção nos depoimentos dos professores a relação intrínseca da escrita com a avaliação: a escrita é instrumento para se avaliar a leitura. Pela escrita, o aluno pode ser avaliado por sua leitura efetuada, que é concebida pelos professores como uma estratégia pedagógica constantemente utilizada nas aulas. Vejamos trechos em que fica clara a relação direta da escrita com a leitura:

Tem casos que você percebe que o aluno copiou de algum lugar, que você percebe que não é a escrita deles. Eu acho assim muito importante a escrita. A leitura é importante, mas ela... eu acho que ela tem que ser acompanhada de um momento de escrita, e de escrita individual. (F)

Eu deveria avaliar mais (a escrita). Mas eu avalio em que momento? No momento da prova. Basicamente. E quando eu trabalho o grupo, fica muito difuso. E também eu num...num recebo coisas proble...percebo problemas graves. Mas em prova, quer dizer, essa avaliação tá implícita na avaliação de conteúdo. (J)

Essa cobrança da escrita é um ponto assim... é na hora de escrever que você põe em cheque, vai articular o que você leu... e é muito importante. (F)

Avalio a escrita nas respostas às provas, na medida em que só avalio por meio de provas e trabalhos dissertativos, (...) De uma forma geral, solicito dois tipos de

produção escrita: responder a determinadas questões (próximo a um estudo dirigido) e análise crítica de um texto. (D)

Ao avaliar a escrita (que significa avaliar a leitura), explicitam ao aluno que buscam elementos referentes a: conteúdo, forma acadêmica, gramática e expressão. Observemos cada um destes aspectos. Em termos de conteúdo, esperam que o aluno aborde:

Conteúdo
Problematização / O diálogo com os autores/ um posicionamento pessoal (B)
Precisão conceitual (D)
Delimitação da questão / delimitação do tema (E)
“Conteúdo” (J)
Apresentam a questão (M)
Contextualização do autor/ idéias/ conceitos-chaves (F)
O conjunto de informações (G)
As idéias centrais do texto, o que que o autor está dizendo com aquele texto, quais são as posições (H)

Depreende-se desta organização que a expectativa é com o entendimento do texto em termos conceituais tanto quanto com uma compreensão do ponto de vista teórico. Os conceitos são vistos menos como informações e mais dentro de uma dinâmica de “diálogo”, “posições” ou “contextualização”.

Os trechos em que os professores falam da forma da escrita utilizada pelos alunos referem-se predominantemente à estrutura textual e à aprendizagem do que seja um texto acadêmico:

Forma/ Elementos da estrutura textual
Argumentos / se articulou os aspectos solicitados/ se consegue ter um começo, meio e fim (F)
a apresentação do trabalho escrito / “escrita” (J)
conexão (K)
dizer com suas próprias palavras o que o autor diz/ colocar uma crítica, um comentário (L)
a introdução, o desenvolvimento e a conclusão (B)
Redundâncias na argumentação/ incoerências/ contradições na argumentação (D)
tamanho (E)
Gênero acadêmico
O texto acadêmico / a escrita contempla o que nós esperamos de uma escrita acadêmica (B)
De maneira mais adequada à natureza do trabalho acadêmico (M)
citação bibliográfica / tem que citar, tem que mencionar as leituras realizadas (F)

As demais referências encontradas para explicitar o que esperavam da escrita dos alunos apontam a presença minoritária da preocupação com elementos gramaticais, com a expressão do aluno e com a tarefa didática.

Gramática
Erros gramaticais, erros ortográficos mais sérios (D)
Se ele tem uma frase, se ele tem sujeito, predicado, (K)
Expressão
Se ele se comunica (K)
Coloco não entendi o que você quis dizer (L)
Falta de clareza (D)
Tarefa didática
Capacidade de compreender o que está sendo pedido e de atender isso que está sendo pedido (E)
Do que é pra ser feito (E)
De que maneira o aluno correspondeu, considerou aqueles aspectos que eu solicitei (F)

O que os professores esperam da escrita do aluno não fica muito evidente, muito complexificado. Sobre a leitura, por exemplo, encontramos reflexões mais aprofundadas, maior consistência, mais

consciência. A escrita aparece apenas como um instrumento utilizado pelo aluno para se expressar, meio para que a avaliação (da leitura) aconteça. Na verdade, a escrita é apenas instrumento de verificação, de acesso ao que conceberam como leitura. Como podemos também observar nos quadros acima, os tipos de escrita pedidos são estritamente acadêmicos. Ensinar a ler parece mais interessante do que ensinar a escrever. Na concepção dos professores, a escrita torna-se uma repetição da leitura, devendo se restringir a uma revelação da leitura efetuada, esta sim com moldes mais precisamente definidos, sendo melhor explicitada através de estratégias.

Lado a lado com a escrita, outra forma de avaliar o aluno seria a sua expressão oral em sala de aula. As concepção das aulas prevêem este lugar pedagógico-discursivo ao estudante. Assim como se exige dele que escreva para mostrar que efetivamente leu, espera-se também que fale sobre o que leu, em discussões. Entretanto, como veremos, estas expectativas não se cumprem.

O aluno não fala

As expectativas sobre os alunos de que falem sobre o que leram não são cumpridas. Donde os professores concluem que os alunos também não cumpriram sua tarefa de leitura. A ausência mencionada pelos professores é a da participação em debates, em discussões, a elaboração de perguntas de desentendimento e de comentários, como se vê a seguir:

*A minha tentativa, nem sempre bem sucedida, é de travar um **debate** a partir do texto. Mas o que vem dos alunos assim é...do ponto de vista, por exemplo, de **questões é muito pouco**. Os alunos tendem a ficar calados e...é...por isso, inclusive, que eu estou me aperfeiçoando mais nesse lado d'eu fazer as perguntas, porque se eu ficar passiva, esperando **que venham dos alunos as questões, as perguntas, mesmo que sejam perguntas até de entendimento** "não entendi isso aqui, o que isso quer dizer?" **é pouco, bem pouco**. Então, o movimento tem que ser do meu lado...de puxar, de perguntar...de tentar **fazer os alunos falarem**, se envolverem naquelas **questões** que aquele texto está tratando. (C)*

*Às vezes me surpreende, alguns alunos que chegam com muita dificuldade de fazer uma **apresentação sobre o texto**, eu já tive alunos assim que não conseguiam...E eu...e eu **exijo muito que, individualmente, eles falem**, que é meio que um exercício até porque eles vão dar aula. **O exercício de oralidade, de domínio da oralidade**. E, às vezes, **alguns têm muitas dificuldades de se expressar...** (D)*

*Então, dá para avaliar pelo que as pessoas **falam**. Em alguns casos dá pra notar isso também, **algumas pessoas têm uma certa inibição pra falar**, mas você nota que o texto delas está todo sublinhado. **Quer dizer, então leram, enfim, anotaram...** Mas é muito comum **essas pessoas falarem muito pouco, quase não falarem**, talvez por inibição, não sei. (M)*

*Num ponto que me parece que eu teria que melhorar nos meus cursos. **Os estudantes estão falando pouco**. Eu acho que eles teriam que **falar mais dos textos**. Existe uma verticalidade, que é natural na relação professor/aluno, mas é extremamente importante que **os estudantes possam se expressar mais**. E...eu acho que aí é o ponto que eu faço autocrítica, acho que não tenho ainda conseguido fazer com que **os estudantes falem o suficiente**. **É uma parcela da turma que faz mais intervenções**, mas tem **muitos estudantes que acompanham de maneira mais silenciosa o curso**. Eu não acho que isso seja bom. É uma questão que me preocupa e que eu tenho tentado, de alguma maneira, resolver ainda que eu não tenha fórmulas muito claras sobre como fazer isso. (N)*

Toda a estratégia didática traçada para as aulas, baseada em leituras, vai por água abaixo, quando não se tem o comportamento previsto do lado do aluno. O aluno não fala em sala de aula. Porque não fala? Muitos professores concluem categoricamente que se não falam é porque também não lêem.

O aluno não lê

Os comentários recolhidos sobre a leitura dos alunos dos diferentes professores podem ser visualizados abaixo. Apenas dois professores afirmaram que os alunos lêem os textos.

Normalmente todos lêem.
Lêem
Maioria sim, lêem
Lêem mas nem todos, não sei efetivamente. O que chamam de ler é ler uma parte inicial, não tudo.
Não lêem. Grande parte dos alunos não lê.
50% (2)
Minoria lê.
Lêem pouco, têm resistência.
Numa turma de 60, 20 lêem. Na turma da pedagogia, apenas metade.
Tem gente que nem pega o texto que foi passado pra aula, que é só ir na xerox, e reproduzir

Diante desta constatação de não-leitura, os professores buscam uma auto avaliação, buscam mudar sua atitude, reverter as aulas. Inquietam-se, como demonstra o depoimento abaixo:

Eu acho que não lêem. Quer dizer eu já procurei detectar de várias formas o porquê o aluno não lê o texto, as causas. Mas ainda não consegui chegar a uma conclusão. Assim...ninguém me deu uma conclusão, uma...uma visão concreta, uma afirmação concreta por que que o texto não é lido. Se é pela falta de compreensão ou se é pela falta de tempo. Essa questão do aluno chegar e dizer que não tem tempo, eu acho que é muito vago porque há textos, pelo menos um texto no semestre que o aluno tem que ler. E eu tenho percebido que grande parte dos alunos não lêem os textos. (H)

De que modo a constatação de uma dificuldade encontrada na prática pedagógica reverte-se em mudanças concretamente efetuadas? O que fazem os professores formadores ao perceber que sua estratégia está falhando? Como mudam? A maior parte dos depoimentos que encontramos expressa que os professores acabam por falar eles mesmos, já que os alunos não falaram, e produzir assim uma aula expositiva que não estava planejada. Ou ocupam o lugar que haviam reservado ao aluno e este não ocupou ou ocupam o lugar do professor mais tradicional. É o que podemos constatar nos trechos abaixo:

*Caso ninguém tenha lido o texto, o que normalmente não acontece, **ministro apenas aulas expositivas** sobre o tema do texto (G)*

*Quando eu passo a leitura pra todo mundo e que eu não cobro nenhum, especificamente... E, aí fica aquela situação... você abre o debate, se ninguém leu, ninguém comenta. Aí ou a aula vai...se dispensar a aula, ou...ou eu acabo que **eu fico falando sobre o tema.** (F)*

*O que acaba acontecendo é que na...na aula sobre o texto, como pouca gente lê, o debate acaba ficando fraco. Poucas pessoas falam, não é. E...enfim, aí eu acabo tendo que...evidentemente, se não a aula não acontece, eu acabo tendo que **falar sobre o texto.** Então, o que eu noto é que a aula sobre o texto acaba sendo quase que uma aula expositiva também. (L)*

Normalmente eu abro a aula pedindo que as pessoas falem sobre o texto, coloquem aquilo que mais chamou a atenção, os pontos que teriam a destacar ou aquilo que não entenderam, que façam perguntas e tal. Então, eu conduzo a aula dessa maneira. E o

*que ocorre normalmente é que poucas pessoas falam. É aquilo que eu tava te dizendo. Então, dois, três, quatro alunos falam, não é. Ai depois de um certo tempo, que eles já falaram, já comentaram e tal, isso acabou levando uma aula de dois tempos. Isso acabou não ocupando nem um tempo da aula. Então, o que é que você vai fazer no restante da aula? Ai **eu tenho que falar sobre o texto**, sobre coisas que não foram faladas pelos alunos. Então, o que acaba acontecendo é que...né...é aquilo que eu tava te dizendo, a aula é quase que uma aula expositiva sobre o texto. Só não é totalmente, porque...é...há uma certa participação. Mas eu acho que essa participação ela é...sempre inferior à expectativa que eu tenho. Eu gostaria de ter um...assim, um número maior de pessoas falando, enfim, puxando questões e tal e que eu tivesse que falar menos e os alunos falassem mais. Mas o que acaba acontecendo é o contrário. (L)*

Outros professores utilizam-se de outras estratégias didáticas, visando que a pedagogia do debate possa ainda acontecer, mesmo com o imprevisto constatado. Puxam oralmente pelo debate, forçando os alunos a fazerem o que não se deu espontaneamente ou partem para a escrita, organizando um estudo dirigido:

*Mas o que vem dos alunos, de questões, é muito pouco. Os alunos tendem a ficar calados. É por isso, inclusive, que eu estou me aperfeiçoando mais nesse lado **d'eu fazer as perguntas**, porque se eu ficar passiva, esperando que venha dos alunos as questões, é pouco, bem pouco. Então, **o movimento tem que ser do meu lado...de puxar, de perguntar...de tentar fazer os alunos falarem**, se envolverem naquelas questões que aquele texto tá tratando. (E)*

*Em algumas turmas, às vezes, os alunos vão dando o tom do debate. Quando a turma não tem alunos que participam muito, **eu vou pedindo pra que eles abram nas páginas...é...que têm questões centrais, mostro o parágrafo e comento e eu crio...é...e proponho o debate**. Essa é uma forma. (J)*

*Se ele me diz “não sei falar”, é uma situação sempre delicada, porque a...mesmo adultos, eu ainda tenho aluno que se esconde na timidez, alega uma timidez, alega é...um desconforto. E é muito difícil na aula você manejar isso com o adulto. Eu não posso colocar ele numa situação que crie um impasse dentro da aula. Então, pra mim, **é melhor pedir que ele escreva. Ou avisar a ele que ele tem que me fazer um resumo e que ele não tem que me falar esse resumo**. (G)*

*Quando eu sinto que a turma tem dificuldade grande na leitura ou...não se concentra...enfim, **eu tiro as questões do texto e dou, como se fosse um estudo dirigido**. Coisa que eu fazia na oitava série que eu acho que às vezes tenho que fazer na faculdade. “Qual a questão central do texto? O que o autor acha a respeito de tal assunto? É...qual a opinião divergente, segundo o autor apresenta não sei o quê...O que você acha do assunto?” Enfim, eu vou...eu mesma... **vou dando um roteiro de leitura pra que o aluno perceba as questões centrais que, pelos menos, o curso o professor está querendo levantar**, quando ele não tem essa capacidade de perceber a idéia, as questões centrais do texto.(J)*

A percepção que os professores passam a ter dos alunos que não cumprem as expectativas de leitura fica evidente nos trechos acima: são rebaixados a menos do que universitários. São comparados a alunos de 8ª série e descritos como tendo um comportamento não típico de um adulto.

Algumas conclusões parciais

Se as práticas linguísticas docentes, orais e escritas, de produção e de recepção, necessariamente traduzem um modo de ser universitário que está sendo transmitido para os alunos, há ainda muitas lacunas nesta transmissão. As aprendizagens relativas à escrita e leitura estão acontecendo dentro do silêncio, na solidão de cada aluno. A interlocução sobre este ponto está ainda bastante lacônica. Na

construção de imagens mútuas entre os parceiros desta relação de ensino, nas suas avaliações feitas de parte a parte, reguladoras da própria comunicação que se estabelece nesta situação, há ainda muitas discrepâncias para se analisar.

O que pudemos traçar aqui merece ainda aprofundamento no que diz respeito à compreensão de até que ponto os modos de apresentação da linguagem acadêmica, num curso de pedagogia que tem por professores pesquisadores acadêmicos, incidem sobre a atividade prática da formação contínua do futuro professor, suas atividades de leitura e de escrita relacionadas ao seu saber profissional, bem como sobre as formas pedagógicas que encontrará para apresentar a leitura e a escrita para seus alunos. A pergunta que se coloca ao fim desta análise é: que concepções e práticas de leitura e escrita são necessárias para se tornar um professor, tanto universitário quanto de escola básica? A pesquisa continua, buscando agora com mais certeza propor caminhos concretos que dêem aos professores universitários a possibilidade de expressarem uma concepção de linguagem que está presente, mas infelizmente ainda por demais oculta.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU P. Choses dites, Paris, Minuit, 1987

KLEIMAN, A. (org.) “Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?” in KLEIMAN, A. (org.) A formação do professor – perspectivas da lingüística aplicada Campinas, SP: Mercado de Letras 2001.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares São Paulo, Ática, 1997

SIGNORINI, I. “Inflexibilidade comunicativa” in KLEIMAN, A. Os significados do letramento, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, I. “A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares?” in KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. (orgs.) O ensino e a formação do professor Porto Alegre, Artmed, 2000.