

# VOZES E PRÁTICAS COTIDIANAS NO INTERIOR DA UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Arlete de Falco<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste trabalho discute-se a formação do estudante de licenciatura em Letras nas suas interações em sala de aula e o papel do professor na sua construção como futuro agente de letramento. Sabe-se que, em decorrência de um longo período de desvalorização, a categoria de professor apresenta-se fragilizada no Brasil. Em vista disso, a carreira tem deixado de atrair alunos, como o prova o esvaziamento dos cursos de licenciatura. Os alunos que procuram os cursos de formação de professores são oriundos, de um modo geral, das camadas mais baixas da população, em sua maioria advindos de escolas públicas, e grande parte deles com problemas na sua competência comunicativa ( BAGNO, 2013; LUCCHESI, 2004). A trajetória de leitura de futuros professores, seu nível de letramento e sua competência comunicativa vêm sendo alvo de pesquisas recentes, conforme o atestam os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011, 2014); Guedes-Pinto ( 2006); Kleiman ( 2001, 2014), Guedes ( 2006), dentre outros. Nesse contexto, pergunta-se: Que ações podem ser desenvolvidas na interação professor-aluno de Letras, de forma a favorecer seu letramento e sua competência comunicativa, tornando-o um competente agente letrador? O objetivo geral do trabalho é investigar a trajetória de leitura de alunos de licenciatura em Letras, procurando identificar o nível de letramento desses alunos bem como analisar , a partir da audição das vozes que perpassam esse espaço, estratégias otimizadoras de sua formação como agente de letramento. Especificamente procura-se i) descrever as práticas presentes na trajetória desses alunos, procurando compreender quais delas contribuíram ( ou não ) com sua formação leitora; ii) identificar quais ações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula podem contribuir efetivamente com a evolução da competência linguística desses alunos; iii) subsidiar os alunos com conhecimentos linguísticos e da tradição gramatical, necessários ao seu fazer profissional. Trata-se de uma pesquisa etnográfica colaborativa, de natureza qualitativa, que tem como universo da pesquisa duas salas de aula do curso de letras de uma universidade pública do estado de Goiás, e envolve uma população de quarenta alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professor; Letramento; Interação professor-aluno; Leitura e escrita.

## INTRODUÇÃO

Bakhtin ( 2009, p. 47 ), refletindo sobre o signo linguístico, considera que ele “se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” A metáfora bakhtiniana da arena nos sugere confrontos, embates, conflito de valores. Porém, apesar dos semas aparentemente negativos contidos nessa ideia, ela nada tem de negativo; antes, é positivo o valor final, já que, para ele

é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de

---

<sup>1</sup> Mestre em linguística- Universidade Federal de Uberlândia ( MG ); Professora da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Morrinhos ( GO )  
End. eletrônico: arletedefalco@gmail.com

estudo de filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia desses signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos.

Aceitando as ideias contidas na afirmação de Bakhtin, propomos um diálogo com ela: a sala de aula é uma arena onde se desenvolvem e se confrontam vozes e valores diferenciados, os quais se relacionam inexoravelmente com a formação do aluno.

Ao propormos uma pesquisa sobre as práticas cotidianas no interior da universidade e as vozes que perpassam essas práticas na constituição da formação do professor, estamos propondo fazer um relato, e, conseqüentemente, uma análise dessas práticas. Nesse ponto, recorreremos a De Certeau ( 2014, p. 183 ), para quem “Todo relato é um relato de viagem – uma prática de espaço.” Segundo ele, os relatos diariamente “atravessam e organizam lugares” ( p.182 ). Esse autor faz uma distinção significativa entre espaço e lugar:

Um lugar é a ordem ( seja qual for ) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...] Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada qual situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. [...]  
Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circundam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. ( DE CERTEAU, 2014, p. 184 )

Considerando-se essa dicotomia proposta pelo autor, pode-se afirmar que o lugar da sala de aula transforma-se em espaço quando vivenciado, quando praticado por aqueles que nele transitam e atuam por meio de suas práticas cotidianas.

No trabalho ora em desenvolvimento, o lugar considerado são duas salas de aula de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública estadual em Goiás, as quais são convertidas em espaço pelas vozes que perpassam seu interior, a saber: a voz dos professores da sala, a voz dos alunos dessas turmas e a voz dessa pesquisadora. Relativamente à voz da pesquisadora, empreendem-se esforços para evitar que as reflexões desenvolvidas sobre sua própria prática (pesquisa-ação) sejam comprometidas pela sua subjetividade e apareçam alteradas, desvirtuadas do seu caráter de verdade, risco para o qual nos alerta Chartier ( 2007 ).

O que se espera é que, da reflexão sobre as práticas cotidianas vivenciadas no espaço da universidade e vindas à luz pela voz e pelas ações dos atores envolvidos nesse processo, resultem propostas didático-metodológicas de grande valia para o fazer acadêmico-pedagógico, capazes de favorecer a melhor formação dos alunos de forma a torná-los profissionais autossuficientes, seguros de sua prática.

O ensino de língua portuguesa está atravessando um momento de crise, à espera de intervenções urgentes. Inúmeros são os exemplos de que há um descompasso entre o que a sociedade espera dos cidadãos escolarizados e o que vem sendo oferecido nas salas de aula de língua portuguesa. Exemplo mais recente desse descompasso ocorreu com o último Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: dos 6.193.565 alunos que fizeram as provas, 529.374 tiraram zero na redação<sup>2</sup>.

A situação agrava-se mediante a constatação de que na maioria das vezes não se sabe que rumo tomar em prol de uma educação de qualidade. Em artigo em que discute o ensino institucionalizado da língua portuguesa em sua relação com a variação dialetal, Castilho afirma:

Houve uma fase, infelizmente ainda em vigor em alguns ambientes, em que a visão do fenômeno linguístico era bastante simplificadora. Dispunham-se em planos diferentes os canais da comunicação, privilegiando-se a língua escrita como fonte do padrão. Identificava-se determinada variante diacrônica ou geográfica como o melhor português. Valorizava-se o registro refletido e se desconsideravam as interferências de uma variante em outra, tudo o que levava a uma visão rígida e preconceituosa da linguagem.

Desse extremo simplificador despencamos para uma visão simplista, valendo ao ensino qualquer modalidade linguística, pois “tudo comunica”, posição demagógica e igualmente inoperante [...] ( CASTILHO, 2004, pp. 28-29 )

O fato apontado por Castilho infelizmente ainda permeia muitas salas de aula do Brasil. Como bem pondera o autor, as duas atitudes são simplistas e redutoras, conseqüentemente, ambas fáceis de se implantar em uma sala de aula, já que exigem pouco esforço do professor.

Já Guedes ( 2006 ) pondera que o professor de português vive uma grave crise de identidade, tanto do ponto de vista de sua formação quanto do exercício da profissão, uma vez que exercê-la lhe exige uma relação íntima e natural com uma língua que ele muitas vezes não sente como sua nem como natural. Uma língua na qual ele quase não fala e raramente se atreve a escrever, limitando-se ao uso da metalinguagem no seu fazer em sala de aula.

Discutindo essa questão, Bagno ( 2013 ) responsabiliza a universidade e os cursos de Letras por parte dessa crise. Segundo esse autor, em muitas universidades brasileiras há acentuada relutância entre os professores desse curso de enxergarem como sendo um curso formador de professor. Para ele, o equívoco já se anuncia a partir do nome do curso, que sinaliza seu pendor para o lado artístico. Além disso, suas matrizes curriculares estão repletas, segundo ele, de disciplinas voltadas para as correntes linguísticas, diante das quais o aluno é posto a partir do primeiro período, como se lhe fosse possível receber eficientemente um texto

científico de tamanha complexidade. Pondera ainda esse autor que a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura em Letras chega ao curso com um grau mínimo de letramento. Muitos deles nunca leram um romance completo, tampouco um texto mais complexo em toda a sua vida; só na faculdade vão fazê-lo pela primeira vez.

As pessoas que atuam em nossos cursos superiores de Letras, porém, fazem de conta que esses estudantes são ótimos leitores e redatores, e despejam sobre eles, logo no primeiro semestre, teorias sofisticadas, que exigem alto poder de abstração e familiaridade com a reflexão filosófica, junto com textos de literatura clássica, escritos numa língua que para eles é quase estrangeira. ( BAGNO, 2013, P. 31 )

O resultado, denuncia esse autor, é catastrófico. A maioria dos alunos se forma sem dominar as teorias linguísticas vistas ao longo do curso, sem conhecer a tradição gramatical e, o que é mais grave: sem conseguir escrever um texto que exija um relativo grau de monitoramento e formalidade.

Assim, o que se busca com esse trabalho é contribuir com as reflexões sobre o assunto, no sentido de buscar propostas e estratégias que possam ampliar a formação do aluno de licenciatura em Letras, ampliando seu grau de letramento para que ele possa atuar eficientemente como um agente letrado.

## **METODOLOGIA**

Desenvolve-se aqui uma pesquisa-ação, participativa etnográfica, de natureza qualitativa. Segundo Santos (1997, 9. 145 ), esse tipo de pesquisa, que é tradição na Antropologia, chega ao âmbito da educação “como um instrumento pertinente à descrição de vivências contextualizadas.”. Bortoni-Ricardo ( 2008, p. 49 ) ensina que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnográfica, é o desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando os processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam.

As pesquisas voltadas para o interior da sala de aula costumam oferecer dificuldades para sua execução. A dúvida sobre o que observar no desenrolar das ações no seu interior, como descrever o que é observado, como transformar os resultados em análises dotadas de objetivação tem levado muitos pesquisadores a agirem de maneira precipitada, fixando-se mais em ausências do que no existente nesse espaço. De fato, a transformação do espaço da sala de aula em objeto de estudo é um problema teórico; a par de toda a história documentada que a escola apresenta, sendo uma instituição ou aparelho do Estado, há todo um desenvolver histórico em seu interior que não é documentado. ( ROCKWELL; EZPELETA, 1989 ). Uma

das formas de se atingir e descrever esse lado não documentado é a observação de suas práticas cotidianas. Rockwell e Ezpeleta ( 1989, p. 14 ) apontam que

Diversas formas de racionalismo têm chamado a atenção para o perigo de se perder na variedade e heterogeneidade infinita do individual, do cotidiano, do conjuntural. Com isso tendem a relegar ao campo do “não-investigável” uma boa parte da realidade social, justamente esta que coincide com o não-documentado.[...]

Historicamente, contudo, as fronteiras precisas das divisões dicotômicas da realidade em cognoscível e incognoscível modificaram-se juntamente com o processo de construção teórica.

Concordamos com as autoras que é possível tornar cognoscível essa realidade não documentada. Em vista disso, propomos essa pesquisa, em que se busca uma reflexão sobre as práticas cotidianas no interior da universidade, a partir da análise das diversas vozes que cruzam esse espaço.

O espaço delimitado para essa pesquisa são duas salas de aula de um curso de Licenciatura em Letras, de uma universidade estadual de Goiás, onde atuo como professora efetiva. Compõem a população da pesquisa: i) os alunos de duas turmas do curso de Licenciatura em Letras dessa universidade; ii) os professores que atuam no curso e iii) esta pesquisadora, professora do curso.

Os alunos que compõem a população da pesquisa são em sua grande maioria oriundos de escolas públicas, da própria cidade em que a universidade está inserida ou das cidades circunvizinhas. A maioria vem de escolas regulares, mas grande parte deles está há algum tempo sem estudar. Para que se possa dar voz a esses alunos e conhecê-los em suas práticas cotidianas, desenvolvemos a observação diária e sistemática em sala de aula. Paralelamente a essa observação, são utilizados também alguns instrumentos, como a composição de Memorial, Diários Reflexivos e Textos Técnicos.

Compõem também a população da pesquisa os professores que atuam no curso de licenciatura em Letras no interior do qual se propõe a pesquisa, já que, conforme pondera Chartier ( 2007 ), os professores têm muito o que dizer sobre suas práticas cotidianas e não o fazem por razões diversas; nessa pesquisa procuramos ouvir a voz desses professores por meio de um relato reflexivo sobre suas práticas. Assim, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com esses professores, de forma a possibilitar-lhes um olhar reflexivo não só sobre suas práticas cotidianas na universidade, como também sobre suas experiências ao longo de sua carreira docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso propósito com o desenvolvimento desta pesquisa é proceder a uma reflexão sobre a formação dos alunos do curso de licenciatura em Letras, futuros professores de Português, tomados em relação às práticas cotidianas que emergem na sala de aula da universidade e às diversas vozes que perpassam esse espaço, buscando analisar as influências dessas vozes e das práticas cotidianas na formação e profissionalização desses sujeitos. Para tanto utilizam-se como base teórica os estudos de De Certeau ( 2014 ), Chartier ( 2007 ), Tardif ( 2014 ), Ezpeleta e Rockwell ( 1989 ), entre outros. A partir das reflexões desses autores sobre práticas cotidianas e formação do professor, estabelecemos um diálogo com Bagno ( 2009; 2013 ), Guedes ( 2006 ), Bortoni-Ricardo ( 2014; 2013a; 2013b), Kleiman (2014), Brito ( 2003 ), entre outros.

Tardif ( 2014 ), refletindo sobre os saberes docentes e sua relação com a formação profissional, defende duas ideias básicas que, segundo ele, se forem assumidas, poderão provocar mudanças profundas na educação. A primeira ideia é a de que os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos ao seu ofício. A segunda é que a prática do professor não é somente “um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” ( TARDIF, 2014, p.237 ). Além de provocar mudanças no ensino, essa visão acarreta também mudanças em algumas práticas de pesquisa.

O primeiro ponto está relacionado com a visão que se tem do professor. Essa nova concepção propõe que os professores sejam vistos não como objeto de pesquisa, mas como atores, como sujeitos do conhecimento. Essa ideia, na verdade, está diretamente imbricada à segunda, já que aquele que é sujeito de seu conhecimento e de seu ofício é também um agente de produção. Assim, essa perspectiva “propõe a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores.” ( TARDIF, 2014, P. 238 )

Esse é um dos pontos que enfatizamos nesse trabalho: ouvir a voz dos atores presentes no espaço da sala de aula da universidade para, a partir da audição dos seus relatos sobre suas práticas, levantarmos ações que possibilitem a otimização da formação do aluno do curso de licenciatura em Letras, assegurando-lhe subsídios teórico-metodológicos para que possam construir sua subjetividade de professor autônomo.

Objetivando ouvir a voz dos alunos envolvidos no trabalho, uma das propostas iniciais foi a construção de um Memorial. O que se buscou com essa proposta foi, sobretudo, conhecer a trajetória de vida dos alunos sujeitos da pesquisa, o contexto do qual eles se originam, seus sonhos, suas conquistas e aspirações. Os dados obtidos não destoam muito do que afirmam Bagno ( 2013 ), Guedes ( 2006 ), entre outros, A grande maioria dos alunos indicou nos seus textos originar-se de um contexto desprestigiado socialmente. A maioria fez seus estudos básicos em escolas públicas e indicou a ausência da prática de leitura em seu ambiente familiar. Alguns mencionaram a convivência com a leitura, mas de textos religiosos, apontando a bíblia como o livro mais presente em seu dia a dia.

Para que se ouvisse a voz de outro conjunto de atores que perpassa o espaço da sala de aula, propusemos aos professores que atuam nas turmas objetos de pesquisa que fizessem também relatos de suas experiências. Além disso, foram-lhes propostos questionários abordando questões mais objetivas sobre suas práticas. Esse é, a nosso ver, um campo perigoso para se transitar. Chartier ( 2007 ), em artigos nos quais relata resultados de pesquisa realizada com professores, aponta a grande dificuldade apresentada por esses profissionais de realizarem uma reflexão sobre suas práticas e efetivarem o resultado dessa reflexão em textos escritos. Por isso a maioria se esquivava ao ser convidada a fazer uma reflexão. Uma das possíveis explicações apontadas por Chartier é o fato de os pesquisadores que se propõem a ouvir relatos de práticas não aceitarem “outro discurso que não a escrita teórica, monológica, objetivante, tendo abolido as marcas de sua enunciação”( CHARTIER, 2007, p. 200 ). Segundo essa autora, os que vão discorrer sobre suas práticas, conseguem falar sobre elas, mas o fazem “...em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas.” Ora, as práticas, quando dissociadas, desvinculadas de seus atores, são mudas, mas os que a fazem não. Dessa forma, uma pesquisa que enfoque o pensamento e a ação dos professores em seu cotidiano permite compreender como se aprende e como se pratica um ofício e, sobretudo, constitui uma possibilidade de se atingir uma maior eficácia no ensino. Segundo ela, “ Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização.” ( CHARTIER, 2007, p. 187 ).

Nessa nossa investigação que vem sendo desenvolvida, na qual se propõe uma reflexão sobre as práticas cotidianas na sala de aula da universidade, vindas à tona pelas diversas vozes que perpassam o espaço de duas salas de aula do curso de licenciatura em Letras, estamos cientes das dificuldades impostas pelos desafios. Concordamos mais uma vez com o ponto de vista de Chartier, quando ela, falando da análise que alguns profissionais fazem de sua própria prática, pondera que a maior parte deles

consegue relatar bem suas ‘vivências profissionais’, suas experiências, seus encontros, suas bifurcações, as missões de que foram encarregados, o que provocou entusiasmo e dúvidas, não falando ( ou falando pouco ) de suas práticas. A prática é uma espécie de horizonte de referência, sempre evocado, raramente descrito. (CHARTIER, 2007, p. 214)

No trabalho desenvolvido, talvez por se tratar de uma população constituída de profissionais mais maduros e com maior formação acadêmica, nenhuma das duas situações foi apontada; os professores entrevistados mostraram-se abertos a reflexões em busca de saídas e receptivos à discussão. Essa é uma questão que, no desenrolar da pesquisa, poderá se desdobrar de muitas outras maneiras. Estamos aqui considerando a reflexão dos professores que atuam nas salas que constituem a população da pesquisa. Esses professores, como já apontamos, têm maior maturidade acadêmica e conseguem um distanciamento mais sereno ao falar da sua prática. Porém, não estamos desconsiderando o fato de que muitos dos alunos do curso de licenciatura em Letras já atuam em salas do ensino fundamental. E como considera ainda Chartier ( 2007 ), muitos estarão reproduzindo ali práticas que aprenderam com seus professores quando eram alunos desse nível. Como esta é uma pesquisa em andamento, discutimos aqui dados parciais. A audição do relato das experiências dos alunos que já atuam em salas do ensino fundamental ainda não foi feita. Tememos, contudo, nos deparar com algumas situações complexas. Uma dessas situações é aquilo que Bagno ( 2013 ) chama de “capatazia do livro didático.” Inseguros do seu conhecimento, muitos profissionais submetem-se cegamente ao livro didático, fazendo de sua aula momentos de cópia daquilo que o livro traz, sem nenhuma exposição teórica, sem nenhuma reflexão. Um outro risco também é de nos depararmos, na análise dessas práticas, com aquela situação apontada por Castilho ( 2004 ), já referida neste trabalho, em que se adota uma postura supostamente democrática de que “tudo vale, porque tudo comunica”. Ou ainda com uma outra em que, em nome de uma aula contextualizada, engajada, promove-se uma carnavalização do ensino, numa profusão de “atitudes lúdicas” que esfacelam qualquer perspectiva de aprendizagem consistente. Essas são, na verdade, formas de se camuflar ausência de conhecimento.

Fundamental para esse trabalho foram as considerações de De Certeau ( 2014 ) a respeito das práticas cotidianas. Esse autor chama a atenção para a grande dificuldade que é fazer-se uma descrição das práticas cotidianas, alertando para o fato de que muitas vezes uma prática cotidiana descrita não corresponde nem de perto ao fato que a gerou. Alerta esse autor que a maioria das práticas que permeiam nosso cotidiano são práticas de furtividade e ilustra essa ideia com a metáfora da caça na floresta. Segundo ele, qualquer que seja o lugar que estejamos percorrendo, agimos sorrateiramente, tentando tirar vantagem, por meio de práticas



sutis, de um lugar do qual não somos proprietário. Esse “andar sorrateiro” pelo espaço da sala de aula convida-nos a uma reflexão. Como percorrem esse espaço, os diversos sujeitos cujas vozes cruzam o espaço da sala de aula? Esse é um ponto sobre o qual nossa investigação se sustenta. De que forma os diversos atores da sala permeiam esse espaço como “caçadores na floresta”? Quais seriam as vantagens furtivas que estariam submersas? Pensando no fazer pedagógico, onde se localizariam essas furtividades? Nos alunos em formação? Com que objetivo? Nos professores? Com que objetivo? Quais seriam as vantagens para cada um desses sujeitos? Essa reflexão nos leva a pensar em um outro ponto discutido por esse autor e que consideramos bastante relevante no contexto dessa investigação, que é a distinção entre estratégias e táticas, ambas presentes nas práticas cotidianas.

Chamo de estratégia o cálculo ( ou a manipulação ) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder ( uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica ) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio [...] ( DE CERTEAU, 2014, p. 93 )

O conceito de estratégia associa-se a poder e esse sujeito de “querer e de poder” se constitui em qualquer em qualquer lugar. Assim, esse jogo se instala também na sala de aula da universidade, e subjaz às suas práticas cotidianas. O conceito de tática reforça essa ideia:

...chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...]; a tática é um movimento “dentro do campo do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. ( DE CERTEAU, 2014, p. 94 )

É claro que as vivências e experiências no espaço da universidade não transcorrem de modo explícito como o texto sugere. Mas não podemos nos esquecer de que o autor fala de forma conotativa, metafórica, referindo-se a fatos de furtividade muito sutis permeando qualquer espaço. E é por isso que essas reflexões nos são tão importantes. Sabemos que temos problemas no espaço de nossas salas de aula. Sabemos que os alunos do curso de Letras, assim como os de qualquer outro curso, enfrentam problemas em sua formação. ( cf. BRITO, 2003; CASTILHO, 2004; GUEDES, 2006; FALCO E ROCHA, 2010; BAGNO, 2004; 2013; KLEIMAN,2001;2014 ). Apesar disso, no interior da universidade quase não se fala nisso. Quando se fala, é para culpar o aluno de sua falta de conhecimento acadêmico. Porém, na maioria das vezes, tudo transcorre normalmente, a maioria dos alunos segue aprovada com conceitos altos, como se não houvesse nenhum problema a reclamar intervenção, o que faz o próprio aluno desconhecer o seu grau de dificuldade. Conforme aponta Guedes ( 2006 ),

muitos professores em exercício nos ensinos fundamental e médio estão na mesma situação daqueles seus alunos que não conseguem escrever um texto que respeite minimamente as normas de textualidade. Esses professores, porém, só se apercebem disso quando, em algum curso especial de formação, são convidados a escrever.

Com o propósito de contribuir com as reflexões sobre essa questão foi que propusemos, entre os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, a construção de Diários Reflexivos e de Textos Técnicos. O Diário Reflexivo ( FIGUEIREDO, 2003 ) é, a nosso ver, um excelente recurso para se aferir a recepção de um texto, haja vista que ele pressupõe as impressões do seu emissor sobre um determinado assunto. O instrumento foi utilizado durante um bimestre com os alunos de ambas as salas e obedeceu ao seguinte critério: após cada aula semanal, os alunos deveriam construir um texto estabelecendo um diálogo com o conteúdo visto durante aquela aula. Solicitou-se aos alunos que apresentassem inicialmente em síntese o conteúdo apresentado na aula antes de iniciarem o diálogo. O objetivo da atividade é claro: avaliar, em primeiro lugar, a recepção do assunto apresentado; é uma proposta interessante uma vez que por ela se avaliam os dois elementos básicos envolvidos no processo de comunicação: emissor, no caso, o professor, e receptor, ou o aluno. Pelos resultados obtidos, ambos os envolvidos podem proceder a uma avaliação da situação. Em segundo lugar, refletir sobre o grau de objetividade presente nesses textos, o que na verdade se relaciona também com o que dissemos anteriormente: serão capazes de apresentar objetivamente o conteúdo visto apenas as pessoas que o compreenderam satisfatoriamente.

Os resultados parciais da análise dos diários reflexivos elaborados pelos alunos sujeitos não provocam muitas surpresas. De fato, o que se evidencia da análise é que há problemas na recepção da aula; poucos foram os textos em que o emissor apresentou com fidelidade o conteúdo trabalhado na aula. Na grande maioria, os emissores apresentaram um parecer subjetivo sobre o assunto, mas de maneira também um tanto vaga, longe do diálogo solicitado para compor a segunda etapa do texto.

Sabemos que a recepção de um texto acadêmico envolve uma série de dificuldades. Para que ele se faça coerente para o receptor, muitos fatores são envolvidos. Nenhum texto traz a coerência de forma imanente. O grau de receptividade do texto envolve desde conhecimentos linguísticos do receptor até fatores de coerência como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, entre outros. E sabemos, pelas razões apresentadas já nesse trabalho, que o aluno de licenciatura em Letras traz sérios comprometimentos na sua trajetória

acadêmica, frutos da conjugação de um conjunto de fatores. É esperada e até vista como normal essa dificuldade de recepção do texto acadêmico. Lembremo-nos dos argumentos de Bagno ( 2013 ) a respeito do grau de letramento dos alunos de licenciatura em Letras bem como de nossas matrizes curriculares. Mas não pode ser desconsiderada também a forma de emissão do texto. E é nesse ponto que destacamos a relevância do Diário Reflexivo como instrumento de aferição da recepção de um texto. Se ele aparece deficitário, distante do que se esperava, podem-se considerar inúmeros fatores da parte do seu emissor, ou do aluno; mas precisamos ficar alerta também e analisar nosso papel como emissor. Enfim, o que se quer deixar claro é que esse instrumento parece-nos ser de grande valia no processo formação do aluno como agente de letramento, haja vista que nos permite perceber as lacunas que se vão construindo ao longo do processo, o que nos oportuniza realizar intervenções pontuais, tanto no sentido de eliminar equívocos e sanar dificuldades junto aos alunos como no de permitir ao professor avaliar sua prática.

O outro instrumento trabalhado na pesquisa, e que se relaciona diretamente com o que foi mencionado anteriormente é a construção de textos técnicos, os quais, segundo Mesquita, (2008, p. 138 ), são primordialmente de natureza expositiva ou argumentativa e, em decorrência de sua própria natureza e função, carregados de objetividade. Chamadoira ( 1997, citado por MESQUITA, 2008) considera que uma das razões de as produções técnicas não desfrutarem de prestígio na sociedade é elas exigirem o domínio de um vocabulário técnico. Esse autor pondera também que o fato de essa produção aparecer associada à ideia de trabalho talvez diminua o interesse das pessoas por ele. A essas hipóteses, Mesquita acrescenta outra: a de que o povo brasileiro atribui pouco valor ao conhecimento científico. Concordamos com a autora, mas a nosso ver essa hipótese deve ser considerada também de um outro viés: o da nossa trajetória histórica. O processo de constituição de nossa sociedade, o restrito lugar nela dedicado às questões culturais e educacionais, a lentidão de nosso processo de escolarização, o baixo poder aquisitivo da maioria das pessoas são, entre outros, alguns fatores que, a nosso ver, determinam o pouco valor atribuído a esse tipo de texto, cujas características básicas, demandam um grau acentuado de maturidade linguística: linguagem monossêmica, vocabulário específico ou léxico especializado, objetividade, entre outros. ( MESQUITA, 2008, p. 141 ).

No bojo dessa questão, Garcia ( 2010 ) aponta a prática usual das escolas de, ao tratarem do texto em prosa, focarem três tipologias básicas apenas: a descrição, a narração e a

dissertação, em atividades normalmente voltadas para a subjetividade e o fazer literário. Sem desprezar o valor desse trabalho, o autor aponta, todavia, para uma outra prática textual que nos é imposta pela vida, sobretudo em idade adulta, e da qual não se teve informação durante a educação básica, que é a redação técnica, imposta a profissionais tanto de nível universitário como médio, aos quais é solicitada a redação de relatórios, descrições de trabalhos, relatórios, resenhas científicas, entre outros. Esse fato, somado às questões mencionadas anteriormente, reforçam o pouco prestígio do gênero, do qual normalmente se toma conhecimento em situações de tensão e seriedade.

Para o autor, no entanto, a redação técnica não apresenta singularidades tão marcantes e “os princípios em que se assenta são os mesmos de qualquer tipo de composição (clareza, correção, ênfase, objetividade, ordenação lógica), embora sua estrutura e seu estilo apresentem características próprias.” ( GARCIA, 2010, p. 394 ). De fato, a materialidade linguística de que se compõem esses textos são as mesmas, e eles devem obedecer aos princípios de textualidade que regem qualquer composição escrita. Mas o autor não mencionou um fato que, a nosso ver, é determinante para a rejeição e o afastamento das pessoas desse tipo de texto: a sua construção exige uma abordagem objetiva; são gêneros textuais que não se constroem com apoio exclusivo de subjetividades, de interpretações pessoais; não podem representar apenas o ponto de vista de seu emissor.

Para essa pesquisa, selecionamos, dentre os textos técnicos, a resenha. A razão é simples: trata-se de um texto muito cobrado no meio acadêmico, desde os períodos iniciais, e que reúne todas as exigências mencionadas anteriormente, para a sua construção. Elaborar a resenha de um texto pressupõe a compreensão integral e profunda desse texto, além de um conhecimento do assunto, já que uma das etapas da resenha é uma apreciação que o emissor da resenha deverá fazer da abordagem desenvolvida pelo autor do texto resenhado. Vê-se, assim, que a construção de uma resenha no meio acadêmico exige amadurecimento linguístico e competência na recepção de texto.

Em ambas as turmas em que a pesquisa se desenvolve, a proposta foi trabalhada ao longo do semestre. Após a leitura e discussão dos textos teóricos em estudo, propunha-se aos alunos a construção do texto. O primeiro e principal obstáculo observado no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa relaciona-se com a leitura, o que corrobora as palavras de Bagno ( 2013 ) mencionadas anteriormente nesse texto a respeito da dificuldade de compreensão, por parte dos alunos de licenciatura em Letras, das teorias linguísticas. Mesmo após um amplo e

sistematizado trabalho de leitura, os textos resultantes vinham carregados de problemas, os principais deles relacionados com a ausência de objetividade e de fidelidade ao pensamento do leitor na parte constituída pelo resumo da obra trabalhada. A grande incidência desse problema na maioria dos textos apresentados só reforça o que vimos apontando ao longo desse trabalho: a dificuldade de recepção de textos teóricos, e a necessidade, por parte do professor, de desenvolver ações que auxiliem na superação dessas dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estabelecermos a proposta de trabalhar com as práticas cotidianas no interior da universidade, nosso objetivo principal foi identificar o nível de letramento dos alunos de licenciatura em Letras de uma universidade estadual de Goiás, buscando estabelecer estratégias otimizadoras de sua formação como agente de letramento. Como futuro professor de português, essa será função primordial. É dele que dependerá a formação dos alunos dos ensinos fundamental e médio. O questionamento que perpassa as salas de aula da universidade é se estamos, no seu interior, cumprindo adequadamente o papel de formador.

Defendemos inicialmente a ideia de que uma das formas de se ouvir a voz dos alunos e identificar o seu grau de competência na recepção textual é a construção de diários reflexivos e de resenhas, por serem textos que exigem do seu emissor algumas competências específicas. A primeira dessas competências relaciona-se com a recepção do texto: fluência leitora, vocabulário, capacidade de localizar informações explícitas, de estabelecer relações, dentre outras. Outra competência relaciona-se com a escrita desses gêneros textuais: organização de ideias, objetividade e fidelidade ao pensamento do autor. E por fim, capacidade de estabelecer um diálogo com a informação recebida, o que por seu turno, demanda conhecimento interiorizado.

Os resultados parciais confirmam nossas hipóteses iniciais bem como o que vários teóricos da área vêm apontando em seus estudos. Os alunos envolvidos na pesquisa manifestaram acentuado grau de dificuldade na construção dos textos propostos; a análise dos textos resultantes – diários e resenhas - evidencia que a maior parte dos problemas enfrentados relacionam-se com a na recepção de textos, o que confirma o que discutimos em outro ponto desse trabalho a respeito dos textos teóricos, sobretudo aqueles relacionados à área de linguística.

Esses resultados, conquanto parciais, reiteram nosso ponto de vista de que o trabalho com esse tipo de texto é uma forma eficiente de se promover o letramento do futuro professor de português e agente e letramento. São ações que deixam à mostra possíveis problemas ocorridos durante o processo de leitura e evidenciam a necessidade de intervenções, tanto no processo de leitura como no de escrita, além de denunciar lacunas no conhecimento teórico tratado nos textos, conhecimento esse necessário ao fazer pedagógico desse aluno em formação.

#### 4. REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BORTONI-RICARDO, S.M., SOUZA, R.S., FREITAS, V.A.L., MACHADO, V.R. (orgs.) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R., CASTANHEIRA, S.F. *A formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, S.M., MACHADO, V.R. (orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S.M., *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S.M., *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRITO, L.P.L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003

CASTILHO, A.T. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. In BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

CHAMADOIRA, J.B.N. *Construindo o texto técnico: linguagem e ensino*. 1997. 33f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1997.

CHARTIER, A.M. *A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos*. Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker. In \_\_\_\_\_. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 21ª ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2014.

DE CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. 2. Morar, cozinhar. 12ª ed. Petrópolis ( RJ ): Vozes, 2013

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989

FALCO, A. ROCHA, J.G. *Nas linhas e entrelinhas do texto jornalístico: A formação de professores à luz da linguística textual*. In 5º Seminário Nacional : O Professor e a Leitura do Jornal, 2010. Campinas. Anais do 5º Seminário Nacional: O professor e a Leitura do Jornal. Campinas: Unicamp/FE ALB, 2010, p. 01-11

FIGUEIREDO, C.A. *Diário Reflexivo*. Conteúdo de aula ministrada no curso de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia ( MG ) , 2003.

GARCIA, O.M. *Redação literária e redação técnica*. In \_\_\_\_\_. *Comunicação em prosa moderna*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GUEDES, P.C. *A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. *Letramento na contemporaneidade* . Rev. Bathiniana. São Paulo 9 ( 2 ): 72-91, Ago/Dez 2014

KLEIMAN, A B.( org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

LUCCHESI, D. *Norma linguística e realidade social*. In BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004, pp. 63-92.

MESQUITA, E.M.C. O texto técnico: aspectos textuais discursivos. TRAVAGLIA, L.

C.; FINOTTI, L.H.B.; MESQUITA, E.M.C. ( Org. ) *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Linguística em focus 5. Uberlândia: EDUFU, 2008.

SANTOS, J.B.C. *A pesquisa etnográfica na sala de aula*. Uberlândia: Letras e Letras, 13( 2 ), 145-146, 1997.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. 17ª ed. Petrópolis ( RJ ): Vozes, 2014