



4978 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na sala de aula
Diego da Silva Vargas - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na sala de aula

Resumo: Neste artigo, busco refletir sobre as relações que se estabelecem entre as práticas de linguagem que se desenvolvem na escola e as práticas de linguagem que se desenvolvem na universidade como forma de se (re)pensar a formação de professores e as práticas de letramento que a envolvem. Na construção dos entrelaçamentos que compõem este texto, parto de pressupostos teóricos derivados dos estudos em letramentos em diálogo com autores que pensam a formação de professores e as práticas escolares. Como base para a construção de minhas reflexões, me utilizo das falas de estudantes com quem pude dialogar em diferentes ações de pesquisa, ensino e extensão, indissociando-as. O cenário que se apresenta em minha análise, apesar de parecer pessimista, se propõe a construir práticas alternativas que busquem novas formas de se permitir que professores (formadores de professores e em formação) e estudantes (da escola e da universidade) possam (r)existir como sujeitos que sabem em suas salas de aula.

Palavras-chave: letramentos; formação de professores; educação linguística; políticas cognitivas; leitura e escrita

1. Introdução: preparando o laço

Neste artigo, busco construir um diálogo entre minha atuação como professor formador de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia e em Letras de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro e o tema da reunião deste ano, a saber, "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências". Para isso, tomo como princípio básico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que rege a vida acadêmica e a sustentabilidade da educação pública de nível superior em nosso país como uma educação de qualidade, que visa a dialogar interna e externamente com a vida social em suas diferentes manifestações. Assim, entrelaço aqui os pressupostos teóricos com que venho desenvolvendo minha prática de ensino, de pesquisa e de extensão a relatos de estudantes que participaram de tais ações, entendendo que é desse entrelaçamento que podem surgir formas de se (re)pensar a (r)existência, em sala de aula - da educação básica e do ensino superior -, aos ataques que a educação pública continuamente sofre em nosso país.

Partindo desta perspectiva, meu foco de atenção especial recai sobre a educação linguística e sobre as práticas de letramento que se desenvolvem e que se podem desenvolver nas salas de aula das escolas e das universidades. Assim, pretendo, com o desenvolvimento dessas ações integradas, ir além da busca por técnicas e metodologias de ensino, entendendo que as práticas que se realizam em sala de aula manifestam formas de se ver a aprendizagem e o aprendiz e sua relação com suas práticas de linguagem. Tais formas, portanto, acabam por nortear práticas de ensino desenvolvidas em todos os âmbitos de nossa vida social, realizando-se não apenas nas salas de aula e não apenas no que se refere ao ensino específico de uma disciplina. Elas, portanto, manifestam o que mais adiante será denominado de políticas cognitivas. Desse modo, busco - e esta é também a proposta deste artigo -, através da análise de concepções e experiências de ensino-aprendizagem de práticas de linguagem na escola e na universidade, (re)pensar a relação que se constrói entre os sujeitos e suas formas de falar, ouvir, ler e escrever dentro da escola e que se reflete fora dela, limitando ou potencializando seus modos de (r)existir.

Em síntese, assumo como norte o compromisso social de, como destaca Rajagopalan (2003), contribuir para a melhora das condições de vida dos menos privilegiados ou, como afirma Moita Lopes (2006), produzir conhecimentos relacionados ao modo como as pessoas vivem seu cotidiano, seus sofrimentos, projetos políticos e desejos. Nesse sentido, entendo que a vida escolar e acadêmica, em especial, o cotidiano da escola e da universidade pública, é parte fundamental da vida das pessoas que dele fazem parte, podendo atuar, diante delas, de forma limitadora ou potencializadora. Torna-se necessário, assim, que busquemos a construção de um olhar teórico que se molde a partir das especificidades da prática (RAJAGOPALAN, 2003), que se reconheçam, na pesquisa, os saberes que se derivam dessa prática (LUDKE, 2001) e a experiência como contributiva a uma investigação educativa (CONTRERAS, 2016) e que, intrinsecamente, busque falar e ouvir a fala dos excluídos (GARCÍA e VALLA, 1996), utilizando-se do diálogo como essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005).

Não podemos esquecer, assim, que, como já apontaram, uma série de trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, as práticas de linguagem desenvolvidas na escola e na universidade, postas a serviço de um processo de avaliação como controle das formas autorizadas de usar a linguagem nesses espaços, são algumas das principais responsáveis pelo chamado fracasso escolar e acadêmico, ou seja, pela exclusão de seus alunos, sem que possam finalizar sua trajetória de estudos na escola ou na universidade (ALMEIDA, 2015; ANGELUCCI et al., 2004; BRASIL, 1997; GARCÍA, 2000; GERALDI, 2003; GONÇALVES, 2016; GOULART, 2014; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, OESTERREICH E ALMEIDA, 2018; PEDRALLI e CERUTTI-RIZZATTI, 2013; ROJO, 2004, 2009; SANTOS, 2017; SOARES, 1997; SOARES, 2017).

Este artigo, então, se propõe a trazer reflexões, a partir de minhas experiências como professor formador de professores, que possam contribuir para a superação destes problemas, dentro da universidade em que atuo e,

consequentemente, nas escolas em que os estudantes que entrelaçam suas existências à minha, em nossa sala de aula, atuam ou atuarão. O foco nas práticas de letramento e na chamada educação linguística torna-se bastante propício à essa discussão, uma vez que oralidade, leitura e escrita se constroem por meio da produção de significados por parte do falante/leitor/escritor, de seus conhecimentos prévios, em inte(g)ração com quem dialoga, com as informações novas que recebe, construindo, assim, novos saberes e novas experiências, ou seja, novas formas de (re)existir em relação à sua própria linguagem. Por conseguinte, tal foco nos permite compreender, de maneira mais clara, as políticas cognitivas construídas nos espaços institucionais educacionais (e fora deles) - e romper com elas, quando necessário, já que, através dessa compreensão, é possível entender em que medida o aprendiz é silenciado em seu próprio processo de aprendizado e como é possível lhe devolver a voz que lhe fora tomada.

Através de uma constante observação e de pesquisas realizadas de modo mais sistemático, pude observar que há uma necessidade de se (re)pensar, de forma mais contínua, (sobre) as práticas de letramento desenvolvidas nesses cursos por parte de todos os seus agentes, uma vez que não se nota, por meio do discurso discente, um trabalho sistematizado e consciente desenvolvido com tais práticas ao longo do curso. Essa ausência de sistematização faz com que os alunos não se (re)conheçam em relação às suas práticas de letramento e suas capacidades linguísticas, acadêmicas e profissionais. Isso traz consequências para sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Minhas ações têm visado, então, a contribuir para a construção desse (re)conhecimento e aqui busco construir algumas reflexões derivadas dessas ações.

O desenvolvimento das reflexões que apresento aqui partem também da busca por um diálogo entre minha prática nos cursos de formação de professores e as últimas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015), que levaram a processos de (re)discussão complexos e complicados nos cursos em que atuo e que me motivaram a aprofundar meu olhar sobre a integralidade de tais cursos e sobre como as questões tratadas em minhas ações de pesquisa, ensino e extensão atravessam ou poderiam atravessar a formação dos estudantes a eles vinculados.

As novas diretrizes apontam caminhos que colocam em evidência problemas encontrados cotidianamente no contexto dos cursos em que atuo. Se, obviamente, não se pode, por meio das ações que desenvolvemos resolver as necessidades curriculares desses cursos, pode-se, ao menos, contribuir para que as discussões propostas pelas diretrizes, vinculadas aos caminhos teórico-práticos aqui adotados, se façam, de alguma forma, presentes no cotidiano da universidade, em um primeiro nível, e, em um segundo nível, no cotidiano das escolas em que atuam/atuarão os discentes que se depararem com essas ações.

Tal perspectiva se justifica, quando se nota que o Brasil enfrenta uma dificuldade histórica de fazer com que os estudos na universidade dialoguem com as práticas escolares (GERHARDT, 2013; LÜDKE, 2009). Especificamente, em relação à educação linguística, tal dificuldade gera uma didática que não reconhece o lugar central das práticas de letramento como base para o seu desenvolvimento. Torna-se necessário, então, gerar uma rede de transformações nos espaços escolares em que atuam ou atuarão os professores que passam pela universidade, reconhecendo o processo de construção do conhecimento como sendo, necessariamente, condicionado a uma prática, a problemas que são reais, ao compromisso com a vida social e, em especial, com a melhora da educação pública no Brasil.

2. Pegando as pontas dos laços: as práticas de letramentos na formação de professores

Segundo Kleiman (1995), os letramentos podem ser definidos como conjuntos de práticas sociais que funcionam de modos específicos em relação ao uso da escrita e da fala, definindo as formas por meio das quais os sujeitos nelas envolvidos constroem relações de identidade e de poder. Soares (1998) explica que abordar a linguagem sob a perspectiva dos letramentos representa um modo de compreender a presença da escrita no mundo social, ao entender que sua inserção na história de um determinado grupo e de seus indivíduos traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Tais modos específicos, citados anteriormente, se manifestam em diferentes práticas de letramento, que se realizam em diferentes eventos de letramento, localizados em diferentes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), tais como a escola e a universidade, por exemplo, e as diversas formas de se interagir linguisticamente que nelas podem se apresentar, em função dos diferentes microcontextos que se apresentam e dos interactantes. Nesse sentido, não se pode ignorar que a formação de professores também se vê atravessada por diferentes práticas de letramento, que se refletem posteriormente nas práticas que desenvolvem ou desenvolverão os professores em formação em suas salas de aula da educação básica.

Com base nessas questões, postulo que três tipos de letramento são essenciais no entrelaçamento da construção da formação de professores: o letramento escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2004); o letramento acadêmico (MARINHO, 2010; FIAD, 2011; NEVES, 2017); e o letramento para/no local de trabalho (KLEIMAN, 2008a; KLEIMAN, 2008b). Obviamente, as práticas discentes e docentes não se restringiriam a eles. Cito, especialmente, os letramentos de resistência/reexistência (RAJAGOPALAN, 2002; SOUZA, 2011), considerando, principalmente, que a maior parte do corpo discente de um curso de licenciatura vem das classes populares e voltará seu fazer docente a elas, atuando em escolas públicas ou privadas para estudantes de baixa renda.

Coloco, aqui, meu foco sobre os os três primeiros, entendendo que os letramentos escolares, acadêmicos, e para/no local de trabalho, de certa forma, enquadram os olhares sobre as outras práticas que atravessam também seu desenvolvimento. Dessa forma, torna-se importante pensar nas práticas de educação linguística desenvolvidas na escola e na universidade, entendendo que elas contribuem não somente para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, mas também desenvolvem concepções do que é ser um falante ou um aprendiz de uma língua, ou seja, do que é ser um sujeito em uma determinada comunidade linguística.

O problema é que a escola - principal agência de letramento -, em geral, concebe o letramento não como o desenvolvimento de práticas sociais, mas sim como competência individual necessária quase que exclusivamente para o êxito escolar (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009). A universidade, por sua vez, dificilmente consegue desfazer essa construção (MARINHO, 2010; NEVES, 2017). Como consequência, grande parte da população brasileira, ainda que possa estudar, não chega a se formar como leitores críticos e autônomos e produtores de textos proficientes, eficazes e autorais (ROJO, 2004).

Tal problema se deriva de uma compreensão de língua como entidade autônoma e homogênea. Nesse sentido, o aprendizado dessa língua uniforme automaticamente permitiria a todos se utilizarem dela nas diferentes práticas de linguagem. Desse modo, de forma geral, não se problematiza nos bancos universitários as concepções de trabalho com a linguagem em suas diferentes formas e como ela, em diferentes contextos, pode representar práticas sociais diferentes, que se organizam de modo único e estabelecem relações de identidade e de poder entre sujeitos e seus saberes.

Por isso, não se pode esquecer que há também práticas de letramento que se desenvolvem especificamente em função de um fazer profissional específico. Em relação ao fazer docente, como nos lembra Kleiman (2008a; 2008b), os saberes nele envolvidos são situados e envolvem certas estratégias de ação pela linguagem que só são adquiridas na e pela prática social. São esses saberes, imersos em práticas de linguagem, que estamos denominando de letramento no/para o local de trabalho, uma vez que se aprendem nele, de forma a alimentar interações que se desenvolvem também nele.

Dessa forma, a formação de professores não pode se desconectar das práticas que se desenvolvem e das que deveriam desenvolver-se na escola de educação básica, no sentido de ser possível ao professor em formação construir práticas de letramento no/para o local de trabalho já em sua formação acadêmica, de maneira articulada a reflexões sobre as práticas de letramento desenvolvidas na escola e ao desenvolvimento de um letramento acadêmico e linguístico que permitam construir-se como sujeito autônomo, crítico e autoral.

3. Construindo os laços: diálogos entre a educação linguística na universidade e a educação linguística na escola como uma questão de políticas cognitivas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) enfatizam que toda educação deva ser comprometida com o exercício da cidadania e que, para isso, ela deve criar condições para que os estudantes da Educação Básica desenvolvam sua capacidade de uso eficaz da linguagem, de modo que satisfaçam suas necessidades pessoais, relativas a ações do cotidiano, à transmissão e busca de informações e ao exercício da reflexão. Tal perspectiva estabelece uma relação direta com a noção de educação linguística, que pode ser definida, segundo Bagno e Rangel (2005, p.63) como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Nesse sentido, a perspectiva de uma proposta de educação linguística na Educação Básica, apoiada nos Estudos em Letramentos, amplia a concepção tradicional de ensino de língua, inclusive, por deslocar o foco dessa prática de ensino do objeto de estudo - uma língua abstrata e isolada de quem a usa - para o sujeito que aprende e sua relação com suas próprias práticas linguísticas. Tal mudança é essencial para a transformação de uma escola que tem dificuldades para ensinar os alunos a ler e a escrever e que alimenta um conflito linguístico entre a língua valorizada dentro dela (e seus saberes, sua cultura) e a língua (e os saberes, a cultura) que o aluno traz de fora dela, construindo um ciclo de silenciamento difícil de se romper (DELL'ISOLA, 1997; FREIRE, 2005; GERALDI, 2003; GERHARDT, 2013; GOULART, 2014; ROJO, 2004, MARINHO, 2010, CONTRERAS, 2016).

Entendo que tal ciclo se baseia, principalmente, na dimensão política da cognição, uma vez que visões de aprendizagem constroem visões de ser humano que podem ser potencializadoras ou limitadoras. Tais visões construídas na escola, uma vez que ela ocupa um lugar de prestígio central em nossa sociedade, atuam na percepção dos alunos de si mesmos enquanto aprendizes dentro e fora da escola. Como o aprendizado é parte intrínseca de nossa (r)existência, a escola constrói formas desses alunos (r)existirem no mundo.

O termo "política cognitiva", no qual me baseio para levantar a questão posta acima foi cunhado por Kastrup (1999, apud KASTRUP, 2005; 2012), partindo dos estudos de Deleuze sobre a aprendizagem e a produção de subjetividade e do princípio da não separação entre conhecimento e política. Em Kastrup (2012, p.56), a autora define política cognitiva como "um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo" (KASTRUP, 2012, p.56). Segundo sua concepção, a ideia que temos do que é o conhecimento e a própria ideia que temos do que é a aprendizagem vão muito além de posicionamentos teóricos, e constituem, na verdade, políticas da cognição (KASTRUP, 2005; 2012).

A partir disso, podemos entender que uma concepção de aprendizagem sempre emerge dos discursos sobre e das práticas de ensino. A autora nos apresenta duas políticas de cognição: a primeira é a política de reconhecimento (ou de representação), segundo a qual, sujeitos e mundos são preexistentes às situações de aprendizagem, que estariam baseadas, portanto, na resolução de problemas igualmente preexistentes. A segunda é a política de invenção, segundo a qual, mundos e subjetividades são entendidos como efeitos de práticas. Dentro dessa concepção, a aprendizagem seria dada, então, a partir não da resolução, mas sim, da invenção de problemas, entendendo que sujeito e objeto não são polos prévios, mas sim efeitos de práticas de conhecer.

Partindo dessas noções, entende-se que, para que o cenário anteriormente apresentado se altere, torna-se necessário, então, pensar em caminhos diferentes para a formação docente, que permitam também no espaço universitário desenvolver uma prática reflexiva, inovadora e inventiva (CONTRERAS, 2002; KASTRUP, 2005; LÜDKE, 2001), rompendo com o ciclo de silenciamento supracitado.

Entretanto, para que essa prática possa se desenvolver na universidade é preciso que a própria universidade se lembre de que, especificamente em relação à educação linguística (mas não só), o estudante chega com uma relação com a linguagem construída a partir do letramento escolar, essencialmente normatizador e definicional, um dos fatores que limitam o desenvolvimento dos estudantes em sua formação acadêmica. Além disso, é importante entender o lugar privilegiado da formação de professores na universidade para a construção de outras concepções de língua e linguagem (GERALDI, 2003; MARINHO, 2010). Pode-se acrescentar ainda que as práticas de letramento acadêmicas podem determinar os limites e as possibilidades dos saberes teóricos estudados em articulação às práticas docentes experienciadas (KLEIMAN, 2006).

Dessa forma, entendo aqui que a formação (inicial e continuada) do professor se vê atravessada por diferentes práticas de letramento, e que esse professor necessita, ao longo de sua trajetória de formação, desenvolver, de maneira autônoma, reflexiva, inovadora e inventiva competências relativas ao: a) letramento acadêmico, construindo-se como um investigador que produz conhecimento e não somente reproduz saberes construídos por outros; b) letramento escolar, uma vez que precisa (re)pensar as práticas escolares que viveu como estudante e as que pretende executar junto a seus alunos; e c) letramento no/para o trabalho, ou seja, precisa compreender as formas como a escrita e suas relações com a fala está presente em seu fazer docente.

Como assinala Rajagopalan (2013), o grande desafio do educador linguístico (e do educador linguístico que forma educadores linguísticos) é ajudar aos aprendizes a que dominem a língua sem que sejam dominados por ela. Desse modo, é importante usar a educação linguística como meio de conscientizar-se sobre a realidade e de transformá-la. Para isso, como defende Gerhardt (2013), se deve incluir verdadeiramente os alunos e seus saberes nos projetos pedagógicos e nas propostas didáticas, de modo que se possibilite o desenvolvimento de sua autonomia, através do exercício do agenciamento sobre seus processos de aprendizagem, para que se tornem singulares na escola e em todos os espaços sociais que desejem ocupar.

Nesse sentido, algumas questões têm norteado o meu trabalho como formador de professores e, conseqüentemente, minhas ações de pesquisa, ensino e extensão: Como é possível desenvolver uma formação de professores, nos cursos em que atuo, focada na educação linguística e, conseqüentemente, nas diferentes práticas de letramento que a envolvem, através de uma prática baseada em uma política cognitiva de invenção? E como é possível construir em diálogo com os alunos / (futuros) professores possibilidades de desenvolverem em suas aulas essa mesma prática, sem que, para isso, tenhamos que nos utilizar do modelo da recongnição?

4. Entrelaçando: práticas de linguagem nas salas de aula da universidade e da escola como formas de (r)existir:

Os dados apresentados a seguir partem desses questionamentos e de momentos de interação com os estudantes nos cursos em que atuo. Tais momentos foram compostos por diálogos estabelecidos em aula, pelo preenchimento de questionários on-line, pela participação oral e escrita em momentos de (auto)avaliação nas disciplinas em que atuo. A pesquisa que origina este artigo se constrói, portanto, em uma perspectiva metodológica essencialmente qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Por limitações de espaço, faço aqui uma análise geral, trazendo citações de falas que ilustram esta análise.

De início, é interessante observar que é uma reclamação generalizada dos estudantes o fato de não passarem por um trabalho desenvolvendo habilidades acadêmicas de produção de texto (oral ou escrito). Por conseqüência, segundo suas falas, as quais, considerando o perfil socioeconômico de quem as diz, podem ser consideradas a fala dos excluídos (GARCÍA e VALLA, 1996), a aprendizagem da escrita e da oralidade acadêmica, ou seja, o desenvolvimento de práticas acadêmicas de letramento se dá de maneira sofrida, sacrificante e traumática - *“quando o professor passa texto pra fazer trabalho em casa, dependendo do texto, é a morte pra mim”*; *“Não tinha opção, eu tive que aprender a me adaptar à leitura e à escrita acadêmicas, mas no começo foi bem difícil”*.

Muitas vezes, os alunos se descobrem *“maus leitores e maus escritores”* na universidade, ao passarem pelas experiências de avaliação em que a escrita acadêmica lhes é exigida, o que dificulta a construção de uma relação do sujeito aprendiz com sua linguagem, não por incapacidade do aprendiz, mas pela inexistência do ensino, como já apontou Marinho (2010). A inexistência desta experiência na universidade faz também com que os alunos não problematizem a educação linguística a que foram submetidos na escola, quando ela lhes parece ter permitido o êxito escolar - *“talvez por não ter sentido dificuldades na alfabetização, acho que acabei gostando de leitura naturalmente”*. Sem essa problematização, como veremos adiante, também torna-se difícil a proposição de novas práticas. Obviamente, o letramento acadêmico se constrói pelas experiências destes licenciandos com a/universidade, mas é importante considerarmos a fala dos estudantes e buscarmos formas de aproximarmos os alunos das práticas acadêmicas, inclusive, se considerarmos a ainda alta evasão desses cursos.

Em termos práticos, os estudantes também reclamam do pouco tempo que possuem para desenvolver as leituras necessárias, que elas são difíceis de serem realizadas e que, por isso, exigem tempo e espaço próprios, que eles não possuem, para serem desenvolvidas. Assim, chegam às aulas sem o estudo considerado necessário pelos professores para o encaminhamento das aulas - *“muito material acadêmico para ler, acho uma pena as aulas serem tão voltadas para a leitura de textos, não há quem dê conta de tudo”*; *“como era um volume grande de leitura, muitas vezes não conseguia me organizar e me concentrar para ler, isso ainda acontece algumas vezes”*. Como partem de um modelo de leitura que se aproxima da recongnição, essas leituras se tornam maçantes e, talvez, inúteis. Por outro lado, também apontam que

muitos docentes solicitam práticas de leitura e de escrita tais como eram realizadas dentro da escola, ao invés de desenvolver práticas inventivas, ou, pelo menos, propostas mais inferenciais de leitura e escrita, que abririam portas para a invenção, como se esperaria de práticas acadêmicas de letramento.

Dessa maneira, relatam os estudantes que não conseguem desenvolver uma consciência sobre seu real desempenho nas práticas de letramento acadêmico. Por isso, não sabem exatamente o que sabem e/ou o que deveriam saber em relação e só conseguem medir seu conhecimento a partir das notas que recebe - o que também é reflexo das práticas escolares que vivenciaram (GARCIA, 2000). Como tais notas partem de critérios estabelecidos por docentes que nem sempre concordam em relação ao que deve ser exigido nas avaliações, os alunos apontam que buscam se adequar ao que lhes parece, porém sem muita precisão, ser solicitado por cada docente - *“ler é bem mais fácil do que escrever, só na hora de colocar no papel é que você vê que pode não ter entendido tão bem assim”*; *“(tive que) entender como deveria escrever, o que a academia queria ler e o quanto os professores queriam ler”*. Notamos, em resumo, que os relatos apontam para um letramento acadêmico que reproduz práticas escolares tradicionais, dentro do modelo bancário (FREIRE, 2005) - *“não há diálogo com o interesse dos alunos, o que também é uma pena, porque poderia ser enriquecedor, inovador e estimulante”*.

Essa forma de se relacionar com a leitura e com a escrita faz também com que os estudantes apontem como principais problemas seus o domínio da forma do chamado texto acadêmico e não a relação de autoria que estabelecem com esses textos - *“leitura de textos com muitas palavras e termos desconhecidos por mim”*; *“no primeiro período era dependente de um dicionário”*; *“(é difícil) me adaptar aos modelos ABNT e me acostumar com a escrita e vocabulário acadêmico”*; *“já penei e ainda peno muito para entrar nos moldes acadêmicos: a dificuldade é justamente manter uma linguagem clara, objetiva, coerente”*.

Nas disciplinas em que atuo, é possível observar que os estudantes apresentam dificuldades formais de organização do texto escrito e da apresentação de trabalhos orais e ideias expostas em debates desenvolvidos em sala de aula, mas que o principal problema ainda é que se coloquem como autores diante dos textos que leem e que produzem, mantendo-se no lugar de reprodução da fala de quem define o que é o saber (GARCIA e VALLA, 1996) e não sentindo-se autorizados a construir um diálogo como prática da liberdade (FREIRE, 2005). Também noto dificuldades de leitura dos textos acadêmicos no sentido da apropriação dos conceitos neles expostos e do estabelecimento de relações entre tais conceitos e a prática docente, bem como dificuldades em argumentar academicamente sobre problemas postos nos textos ou sobre as relações que se podem estabelecer entre tais problemas e suas práticas futuras ou presentes em sala de aula na educação básica.

Em relação ao letramento no/para o trabalho docente, os estudantes continuam trazendo uma contestação já antiga: de que os cursos de licenciatura ainda estabelecem pouca relação entre teoria e prática, apontando, inclusive, que, na maior parte do tempo, tal relação se constrói nas trocas estabelecidas a partir das experiências dos graduandos já docentes. A isso se soma uma dificuldade expressa de identificar nos textos acadêmicos possibilidades de aplicação na prática docente a ser desenvolvida em suas salas de aula presentes ou futuras, o que também demonstra a presença da política de reconhecimento que nos habita (KASTRUP, 2012) e que nos leva a separar teoria e prática. A partir dessas leituras acadêmicas, os estudantes apontam que *“sabem o que não devem fazer, mas não como fazer diferente”*, apontando, desse modo, para uma necessidade de ter um como fazer dado, de forma que possa ser posteriormente reproduzido.

Isso faz com que os estudantes consigam criticar práticas tradicionais escolares, prototípicas do chamado letramento escolar - *“os alunos apenas copiavam os textos do livro, e respondiam as perguntas com a orientação da professora, a rotina deles era baseada na leitura feita pela professora e ditados de textos selecionados por ela”*, mas possuam dificuldades em identificar problemas ao analisar materiais didáticos, propostas curriculares e exemplos de atividades e práticas docentes que, de algum modo, se apresentem como inovadoras, mas reproduzam, em níveis profundos, modelos tradicionais bem como, talvez por isso, também apresentam dificuldades em propor intervenções sobre eles.

Também, por conseguinte, parece ser difícil para eles elaborar atividades didáticas que fujam do que experienciaram como estudantes da educação básica ou que experienciam como já docentes da educação básica, alterando-as em níveis superficiais, mas sem conseguir propor práticas, de fato, reflexivas, inovadoras e inventivas (CONTRERAS, 2002; KASTRUP, 2005; LÜDKE, 2001), que saiam do modelo reprodutor e deixem de tomar a leitura e a escrita como reprodução de formas centrada em unidades simples e não no texto como unidade de ensino - *“Eu trabalharia mais com jogo da força, por exemplo, para que as crianças conheçam as letras de forma mais lúdica, faria a proposta também de escrita livre de palavras, frases livres”*; *“trabalharia, a cada dia, uma temática que eu percebesse viva no cotidiano dos alunos, para abordar uma letra”*.

Por muitas vezes, inclusive, eles têm dificuldades de pensar o papel da mediação do professor, confundindo o exercício de uma prática dialógica com o desenvolvimento de uma prática espontaneísta, na qual só caberia ao professor propor atividades, sem pensar em intervenções enquanto os alunos as realizam - *“o trabalho com a escrita seria livre, criativa, sem qualquer limitação”*; *“mandaria eles escreverem muitos textos, só o que quisessem escrever”*. Tudo isso demonstra a presença de problemas na proposição de práticas diferentes das tradicionais, embasadas nas perspectivas teóricas estudadas, que não trazem modelos prontos, mas apontam caminhos que precisam ser ressignificados através das experiências individuais e coletivas dos professores. As falas dos estudantes, porém, apontam ainda para a necessidade de modelos que sirvam de exemplo tanto para a análise como para a criação de atividades a serem realizadas nas salas de aulas da educação básica, o que manifesta um ciclo difícil de romper.

Por fim, creio ser importante ressaltar que tenho a consciência de que as reflexões anteriormente apresentadas parecem apontar para um cenário pessimista, porém, não é este o objetivo deste artigo. Aqui, procurei trazer algumas questões que refletem minhas angústias enquanto professor formador de professores e as angústias dos estudantes que

comigo dialogam nesse nosso processo de formação. Não foi possível construir aqui uma análise exaustiva que dê conta de entender todos os fenômenos que envolvem a construção desse cenário ou que permitam qualificar em que medida há avanços e permanências em relação aos problemas históricos enfrentados nas salas de aula das escolas e das universidades públicas. Através desses entrelaçamentos, acredito ser possível refletirmos sobre o que estruturalmente pode se apresentar como problema no diálogo escola-universidade e, por consequência, pensarmos em novas formas de se permitir que professores (formadores de professores e em formação) e estudantes (da escola e da universidade) possam (r)existir como sujeitos que sabem em suas salas de aula. Termino, então, com a fala de uma estudante que pode encerrar este texto e, ao mesmo tempo, abri-lo para novas (e mesmas) discussões: *“Cresci estudando por meio de um modelo tradicional de ensino, em que deveria me ater às palavras contidas nos textos para responder às questões de interpretação de texto. Chegar à universidade e me deparar com outro tipo de estudo, de pensamento, em que deveria refletir e formular minha própria opinião sobre os assuntos e conteúdos trabalhados foi muito difícil para mim. Desenvolver o pensamento crítico e conseguir escrevê-lo foi (e continua sendo) um exercício contínuo”.*

5. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência, Universidade de Brasília UNB. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acessado em: 06 de Mai. de 2015.
- ANGELUCCI et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, pp.63-81, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. Em: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**. Paraná: UFPR, v. especial, 2ª parte, p. 357-369, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Rio de Janeiro: DP et al, 2000.
- GARCIA, R. L.; VALLA, V. V.. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES**, nº 38. Campinas: Papirus, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp.77-113.
- GONÇALVES, M. da C. Letramento no Ensino Superior: participação dos docentes e impactos no processo de aprendizagem. **Int. J. Activ. Learn.** Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 24-34, jul./dez. 2016.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.
- KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: **Educação & Sociedade**, v.26 n.93. Campinas: Cedes, 2005, p.1273-1288.
- KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.52-60.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, v.8, n.3, p. 487-517, set.-dez.2008.
- KLEIMAN, Â. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica - interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13- 44.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista Desenredo**, 12 (2), 2017.

OLIVEIRA, P. R. de; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e165786, 2018.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J. (Org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB; Oficina Editoria do Instituto de Letras; Plano, 2002. p. 203-220.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, D. O. B. Letramento acadêmico. Representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Cascavel v. 13, nº 28, 2017.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

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

SOARES, S. S. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, Ago./Dez. 2017.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.