

2
LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
QUAIS AS PRÁTICAS E EXIGÊNCIAS NO LOCAL DE TRABALHO?¹

Angela B. Kleiman

Introdução

Familiaridade com as práticas de leitura e de escrita de prestígio pareceria ser uma parte integral da identidade profissional da professora.² Entretanto, o seu letramento, especialmente o da alfabetizadora, que introduz os alunos nas práticas

1. Uma versão mais extensa deste trabalho foi apresentada no AILA Literacy Meeting, realizado em Campinas de 20 a 22/07/2000. Os resultados fazem parte de diversos projetos de pesquisa apoiados pela FAPESP, CNPq e CAPES.
2. Utilizaremos o gênero feminino do substantivo, já que a grande maioria dos que exercem essa profissão é de mulheres, fato que, com certeza, contribui para que a sociedade se sinta autorizada a fazer comentários preconceituosos e depreciativos sobre o grupo. No grupo com que trabalhamos nos projetos acima referidos, não havia homens, com exceção do Secretário Municipal da Educação do Município.

socioculturais da sociedade letrada, é, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira. Neste capítulo, examinarei algumas implicações de um debate que inevitavelmente acentua o processo de desvalorização da professora, em curso na imprensa, na universidade, nos órgãos governamentais. A perspectiva da Linguística Aplicada, que combina interesses nos processos de interação em sala de aula com a perspectiva socio-histórica sobre as práticas de leitura e a escrita dos estudos do letramento (cf. Street 1984; Kleiman 1995; Soares 1998),³ pode vir a ser um instrumento importante para realizar pesquisa crítica e para desenvolver programas de formação da professora que sejam culturalmente sensíveis, no sentido utilizado por Erickson (1987) ao definir uma pedagogia culturalmente sensível como um conjunto de estratégias e enfoques que conferem confiança e legitimidade às relações entre professora e aluno, outorgando assim, à professora, o direito de ensinar se o aluno concordar em aceitar essa relação. Tais programas podem, eventualmente, vir a se constituir em instrumentos de resistência e de fortalecimento da professora (cf. Freire 1970).

Na primeira parte do trabalho, apresento os argumentos mais comuns no debate sobre o letramento da professora, a fim de avaliar sua pertinência segundo a perspectiva dos estudos do letramento aqui adotada, enfocando particularmente as questões éticas envolvidas. Na segunda parte, apresento resultados da minha pesquisa de sala de aula e avalio suas implicações para os programas de formação e de educação continuada do professor. Os dados utilizados para tecer minhas conclusões fazem parte de um projeto de seis anos de duração, de cunho etnográfico,⁴ para a formação de alfabetizadoras de adultos, e

3. Nos textos mais recentes sobre o letramento, Street (2001) refere-se à área como *New Studies of Literacy*, provavelmente para delimitar o enfoque sociocultural dos enfoques educacionais. O uso da nomenclatura é semelhante à introdução no contexto brasileiro de um novo termo – letramento – para diferenciar a perspectiva sociocultural da escrita do significado de domínio individual de habilidades, próprio da alfabetização (cf. Kleiman 1995).

4. Dizemos que a pesquisa é de cunho etnográfico porque ela visa compreender uma

compreendem registros em áudio e vídeo, entrevistas, anotações de diários de campo, documentos produzidos em sala de aula e outros (cf. Kleiman e Signorini, 2000). A discussão dos dados aqui apresentados é orientada pelos seguintes pressupostos: (i) que a microanálise da interação em sala de aula nos permite entender a aula como o contexto institucional onde as macro relações sociais, os papéis e as normas institucionais são reproduzidos (Bourdieu 1993); (ii) que, ao mesmo tempo, identidades legitimadas pela instituição, como as de professora e aluno, podem ser recriadas e transformadas pelos agentes participantes da interação (Berger e Luckman 1985; Erickson e Schultz 1982; Kleiman 1998); (iii) que ambos aspectos têm repercussões no sucesso ou fracasso da aprendizagem.

O debate público sobre o letramento da professora

A representação social mais comum da professora alfabetizadora (e também, em menor grau, de toda professora, inclusive a de Português) é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos textos da imprensa nos últimos cinco anos (cf. Guedes-Pinto 2000 e neste volume), encontraremos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler.

determinada realidade social, sem hipóteses prévias a serem comprovadas e, portanto, poderia ser descrita como uma pesquisa de base naturalística. A credibilidade dos resultados é construída, nesse tipo de pesquisa, mediante a geração e coleta de dados por vários métodos, em diversas situações, a partir das diversas perspectivas dos participantes da situação, por um período prolongado de tempo (cf., por exemplo, Mason 1996).

Essa avaliação é também partilhada pelo mundo acadêmico. Na universidade, lamentamos a falta de interesse das alunas do curso de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações, na leitura. Descrevemos a professora como leitora interdita (Britto 1998), como alguém que não é representante *bona fide* da cultura letrada (Kleiman, Cavalcanti e Bortoni 1993). Recentemente, um dos maiores congressos sobre leitura no país, articulou-se em torno do seguinte tema: "O professor é um não-leitor?" (cf. Marinho e Silva 1998). Como dirá qualquer analista do discurso, quando se trata da representação social de um grupo, não interessa qual a resposta dada a essa questão; o que importa é o fato de nos sentirmos autorizados a fazer essa pergunta sobre o grupo de mulheres que tem nas suas mãos a formação de leitores.

Os estudos sobre a extração social da alfabetizadora e sobre seu letramento mostram que a grande maioria das professoras de educação básica no Brasil provêm de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade: não é raro a professora ser a primeira alfabetizada na sua família (cf. Almeida, neste volume), e o diploma é resultado, muitas vezes, do esforço coletivo do grupo familiar em busca da ascensão social via escola (Batista 1998).

No meio universitário, lamentamos que o letramento decorrente desse processo viria tarde demais, e com características limitadas e limitadoras para muitas dessas profissionais que descobrem, quando passam a ser representantes dos grupos letrados na escola, que não têm acesso a outros bens culturais. Batista (1998), por exemplo, mantém que as professoras são vítimas de uma situação cruel, pois sua introdução tardia na cultura letrada não lhes permitiria se sentir seguras quanto a seu lugar no grupo. Elas não se percebem a si mesmas, nem são percebidas pelos demais (por exemplo, por nós, da academia) como membros legítimos dos grupos letrados. Aliás, pode-se dizer que, de forma verdadeiramente cruel, a escolaridade teria servido para conscientizá-las sobre o que ainda lhes falta para

serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita.

Em resumo, a representação que a imprensa faz das capacidades de ler e escrever das professoras, geralmente baseada em fatos anedóticos, mostra suas falhas tanto em relação a práticas cotidianas de leitura e escrita (escrever um trecho coerente resumindo um texto de jornal, por exemplo) quanto em relação a práticas especializadas (por exemplo, escolher leituras para usos didáticos). Além disso, ela é representada como não-leitora, não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a apreciação da literatura legítima (em oposição à literatura para as massas). Pode-se dizer que a imprensa reproduz, nesta caracterização da professora, a pesquisa acadêmica sobre o assunto, pois, lembramos, os dados apresentados na literatura especializada também se referem ou a práticas corriqueiras de leitura e escrita ou aos hábitos de leitura e preferências literárias (cf. Batista 1998; Brito 1998).

Considero necessário questionar as concepções de letramento implícitas nestas avaliações; como Cameron (1992, p.104) bem diz, em relação à linguagem machista, "a análise é sempre um prelúdio necessário à resistência". Parece-me que a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. A perspectiva aqui adotada pode parecer estreita, mas é imprescindível no contexto brasileiro, onde os mitos do letramento (Graff 1995) dominam o pensamento sobre a escrita, podendo, por isso, ser utilizados de forma preconceituosa, mais um instrumento para prejudicar e discriminar grupos já diminuídos socialmente (cf., a respeito, as análises de Kleiman 1995; Matencio 1995; Ratto 1995).

A nossa pesquisa tem-se preocupado com o efeito da escrita sobre aqueles que estão excluídos de seus impactos (as populações de adolescentes e adultos analfabetos), mas acredito ser oportuno começarmos a julgar também as questões éticas envolvidas na caracterização das professoras como usuárias da língua escrita, que, tendo chegado "atrasadas" (à distribuição de bens?) não conseguiriam usufruir plenamente dos "benefícios" do letramento. Essa caracterização, vale notar, reproduz acriticamente a ideologia dominante.

Parece-me necessário perguntarmo-nos se a alfabetizadora é incapaz de realizar seu potencial no exercício de sua profissão em consequência das limitações no seus usos da leitura e da escrita e, nesse caso, descrevermos qual limitação está relacionada a qual problema didático, a fim de desenvolver programas para lidar com o problema. É preciso perguntarmos se o fato de a alfabetizadora preferir a literatura para as massas aos clássicos nos incomoda porque tal preferência impedirá que ela introduza seus alunos ao mundo da leitura, em geral, e da literatura, em particular, ou se nos incomoda porque revela que o crítico literário, o professor universitário e a alfabetizadora têm histórias muito diferentes de leitura e, portanto, falam de lugares sociais muito diferentes. Deveríamos também nos perguntar se o fato de a alfabetizadora falar de Paulo Coelho e de Machado de Assis (cf. Guedes-Pinto 2000) como se pertencessem a uma mesma classe afeta todas as professoras em todos os domínios de sua atuação profissional, ou se afeta algumas professoras em alguns domínios de sua atuação – as turmas mais avançadas, por exemplo. E, se a resposta for positiva, vale nos perguntarmos: o que, exatamente, pode ser feito? Uma questão relevante para a discussão, se levarmos em conta a perspectiva dos estudos do letramento em vez da perspectiva dos estudos da literatura é determinar a validade do pressuposto de que existiria uma relação causal, ou mesmo uma correlação, entre as exigências acadêmicas de letramento feitas à professora e as reais exigências do trabalho; ou se, como

frequentemente acontece em outros campos, as representações que fazemos das exigências de uso da leitura e da escrita no lugar de trabalho excedem as exigências de fato feitas nesses locais (como a pesquisa sobre os concursos e provas de admissão ao trabalho geralmente mostram, segundo Descardeci 1997).

Quando os usos da escrita e as instituições onde os textos escritos circulam são problematizados, em vez de serem naturalizados, podemos então fazer algumas perguntas relevantes para analisar as questões em debate. Por exemplo, parece então legítimo questionar por que não avaliamos e escolhemos profissionais como advogados, administradores, dentistas e engenheiros segundo suas preferências literárias. Por que, quando se trata de profissionais como esses, a leitura da literatura profissional especializada publicada em revistas especializadas é prova de suas competências, mas, quando se trata das professoras, a leitura de tipo profissional é considerada mais uma evidência de uma falha geral na sua educação e formação?

Essa mesma perspectiva nos leva a questionar por que as práticas de letramento familiares adquirem tamanha importância em se tratando do grupo profissional formado pelas professoras. Acredita-se, verdadeiramente, que as práticas de letramento adquiridas no lar estão inscritas de maneira indelével nas suas práticas discursivas e estratégias didáticas? Em outras palavras, a extração social da professora é de fato assim tão importante – implicando que de onze a quinze anos de escolaridade formal não equivalem a nada ou quase nada – ou, em efeito, o que deploramos é o fato de a profissão não estar mais nas mãos de uma elite com a qual teríamos mais afinidades e muito mais em comum?

A perspectiva dos estudos do letramento nos permite avaliar melhor a alegação, implícita no debate aludido, de que a leitura dos clássicos inevitavelmente faz com que a professora seja uma professora melhor. Tal asseveração é equivalente a

manter que nos tornamos cidadãos melhores, mais dignos, mais confiáveis, mais honestos, porque sabemos ler e escrever.

A boa literatura – tanto clássica como contemporânea – é importante e pode ser uma fonte de prazer para todos, não apenas para a professora, e por isso deveria ser lida e apreciada por todos, em todo tempo e lugar, inclusive na escola.⁵ Aliás, é redundante falar da importância da apreciação e do conhecimento da obra artística literária para quem ensina nas séries mais avançadas, para ajudar os alunos a aprender a apreciar e desfrutar o texto literário, com seus comentários, suas orientações, seu entusiasmo. Nada disso é possível, entretanto, quando a professora encontra-se paralisada por causa da insegurança e do temor de dizer algo “errado”, uma atitude bastante comum, repetidas vezes descrita na literatura especializada sobre a relação da professora com a leitura e a escrita. O que torna a situação dessa professora sob o nosso microscópio ainda mais triste é o fato de que não é o **que** ela diz o que se coloca em xeque, mas **como** ela o diz.

Esse último fato, que não é o conteúdo mas a forma do dito o que está em questão, deveria ser uma indicação clara de que outras práticas de letramento relacionadas à oralidade da professora são, de fato, tão ou mais importantes na avaliação da sua capacidade para ensinar a ler, a escrever, a gostar da leitura. Parece preferível ter uma professora que fale com o mesmo entusiasmo de dois autores que não estão na mesma classe quando se aplica o cânone literário do que uma que permaneça em silêncio por causa da insegurança e da suspeita de que sua opinião não corresponde ao cânone. Os alunos da primeira perceberão, por instantes, devido ao seu entusiasmo, a riqueza do mundo da escrita e poderão, talvez, a partir dessa percepção, desenvolver o próprio gosto e apreciação. Os alunos da segun-

5. Nesse sentido, concordamos com os críticos e acadêmicos que mantêm que a literatura deve ser ensinada porque é um produto humano que preserva nossa memória e nossa herança cultural.

da, nunca expostos a esses instantes de prazer e apreciação, também poderão, talvez, chegar a apreciar o texto, mas isso será apesar da (em vez de graças à) professora (que os introduziu no mundo da escrita), emudecida e incapaz de comunicar qualquer experiência literária por causa da autocensura.

Com efeito, de uma perspectiva cotidiana, corriqueira, o letramento da professora é superior ao do resto da população e pelo menos igual ao dos profissionais liberais de escolaridade semelhante. Nos Estados Unidos, onde o letramento desse grupo também tem sido insistentemente questionado recentemente, o Serviço de Avaliação Educacional (Bruschi e Coley, 1999) analisou as capacidades de ler e escrever de professores e professoras, utilizando um estudo maior sobre letramento cotidiano que abrangia 26 mil entrevistados. Esse estudo definiu três áreas de usos da leitura e da escrita (nenhuma das quais envolvia o conhecimento dos clássicos): compreensão de prosa, que envolvia a leitura de textos como crônicas e notícias; compreensão de informação em documentos, que envolvia a capacidade de localizar e usar informações; e compreensão de textos com informações quantitativas, que exigia também proficiência em matemática. Aproximadamente a metade obteve pontuação no nível quatro (cinco era o mais alto) em todas as três áreas, enquanto que em todo o país somente 20% de toda a população conseguiu um nível tão alto. A análise ainda evidenciou que, em média, o grupo teve desempenho equivalente ao dos advogados, publicitários e assistentes sociais na leitura de prosa; tiveram também desempenho tão bom quanto o dos demais profissionais na leitura de documentos (perdendo para os engenheiros) e na compreensão de textos com informações quantitativas (perdendo somente para os auditores e analistas de sistemas).

Ribeiro (1999) realizou um estudo abrangente sobre o letramento (que denomina alfabetismo) de diversos segmentos sociais na cidade de São Paulo. Embora sua pesquisa não trate separadamente os dados específicos relativos ao letramento de professores, alguns resultados que ela apresenta comprovam a

tese de que o grupo tem, quando comparado ao resto da população, capacidades de uso da escrita superiores. Os resultados no seu teste principal, que abrangia compreensão de textos em prosa, compreensão de textos esquemáticos e compreensão de textos com informação numérica, evidenciam que essa classe profissional encontra-se no topo de todos os grupos estudados (nível quatro de quatro), e que esses resultados são semelhantes aos obtidos por outros grupos de profissionais liberais.⁶

Pode-se concluir, a partir de estudos como esses, que, primeiro, o letramento da professora não é um problema quando o letramento é definido de forma mais ampla, pelos padrões das instituições familiares e do trabalho; segundo, que a classe das professoras está constituída por mulheres que conseguiram aumentar significativamente os níveis de escolaridade de seus grupos familiares e, por isso, esses pulos qualitativos e quantitativos na história do letramento familiar deveria ser nosso objeto de estudo (lembramos que se trata de histórias de sucesso num país onde o sucesso é de poucos), a fim de desenvolvermos programas e cursos na universidade que nos permitam consolidar esse processo de transformação. Talvez assim, então, as alunas de nossos cursos de formação não tenham que continuar pagando com a depreciação, a baixa auto-estima e a falta de legitimidade pelo seu sucesso escolar, tal qual pagam os que fracassam no processo.

A fim de transformar os cursos de formação e educação continuada, a pesquisa crítica é essencial, isto é, uma pesquisa que examine as condições que produzem um determinado ob-

6. O estudo, com 1000 sujeitos, visava avaliar o letramento funcional dos sujeitos entrevistados na cidade de São Paulo. Entretanto, ao tratar dos aspectos socioculturais e profissionais dos sujeitos de sua pesquisa (Ribeiro 1999, pp. 88-90), diz o seguinte: "Praticamente todos os profissionais liberais e assemelhados – categoria em que foram incluídos professores, cientistas e intelectuais – foram submetidos ao teste principal, sendo que a maioria atinge o nível 4 (58,3%) (...) Os técnicos de nível médio – em engenharia, física, química ou ciências da saúde – também foram quase todos (88,6%) submetidos ao teste principal, situando-se predominantemente no nível 4 de habilidade neste mesmo domínio."

reto e questione os pressupostos em que está baseado (cf. Cameron 1998). A pesquisa pode fortalecer o grupo estudado; o fortalecimento pode fazer parte dos próprios objetivos da pesquisa (cf. Cavalcanti, neste volume) ou pode ser consequência planejada do instrumento de pesquisa utilizado (cf. Guedes-Pinto 2000 e neste volume).

Fazer pesquisa crítica envolve difíceis decisões de cunho ético e político a fim de que, não importa quais sejam os resultados de nossos estudos, nosso compromisso com os sujeitos pesquisados seja mantido. A questão é complexa por causa das múltiplas realidades dos múltiplos participantes envolvidos na pesquisa naturalística da vida social. Por exemplo, no projeto de pesquisa de referência neste artigo, havia um componente que envolvia a observação participante da sala de aula, isto é, a observação à procura das unidades e elementos significativos para os próprios participantes da situação. Mesmo naquelas ocasiões em que o foco estava no aluno – um adulto aprendendo a ler e escrever e na tarefa que o aluno tentava realizar – acabava-se enquadrando sua atividade no contexto maior de ensino e aprendizagem pelo qual a professora era responsável. Se, por exemplo, coletam-se todas as redações produzidas por um aluno, torna-se impossível não detectar o tipo de tarefa que a professora privilegia, as perguntas que ela faz, os temas que ela escolhe (cf. Kleiman, no prelo).

Quando a professora aceita nossa presença na aula, ela não tem como saber que também suas práticas didáticas estarão sob a nossa mira; para alguém que não seja linguísta de profissão é difícil imaginar que a prosódia, sutis escolhas lexicais, gestos serão considerados como dados na análise da interação (cf. McQuillan e Muncney 1990; Kleiman, no prelo). E, considerando os recursos com os quais a professora pode contar, suas condições de trabalho, sua autocensura, não será difícil observar e registrar situações que a diminuem e desmerecem. Os riscos para a professora, decorrentes dessa situação, podem valer a pena se os resultados da pesquisa são de fato utilizados para melhorar suas

condições de trabalho, através da implementação de melhores programas de formação e educação continuada, por exemplo. Isso implica a existência de um contexto político mais amplo envolvendo pesquisa crítica que redefina a relação professora/pesquisador universitário e que evite contribuir para a desvalorização da professora, ao mesmo tempo em que busca contribuir com instrumentos para seu letramento profissional.

Letramento profissional e pedagogia culturalmente sensível

Se o problema da professora é sua legitimidade como representante da cultura letrada no contexto escolar e se, ainda, suas práticas de letramento não são consideradas legítimas porque são restritas demais, pelo próprio fato de terem sido adquiridas na escola, então parece circular e inadequado reiterar que seu problema decorre do fato de seu letramento ser do tipo escolar e, por isso, insuficiente para o papel de representante da sociedade letrada nessa instituição.

No contexto de nosso projeto de autoformação da alfabetizadora, um tema recorrente era o da necessidade de que examinassem suas concepções acerca da escrita, pois, se as práticas de letramento são culturalmente determinadas, então o pressuposto de que suas concepções e práticas eram universais era uma falácia. Entretanto, nós, os acadêmicos, incorremos em erro semelhante quando se trata de nossas representações e práticas, apesar da contundente evidência de que a extração social da professora em geral não é a mesma daquela da elite: elas não vêm de famílias letradas, com alta escolaridade, mas de grupos de tradição oral, com baixa escolaridade. Pouco temos feito no sentido de levar esse fato em consideração na aula universitária, a fim de garantir a comunicação bem-sucedida entre docente universitário e aluna ou professora em processo de formação.

Seria apropriado que, assim como aconselhamos às alfabetizadoras a desenvolverem programas fortalecedores, através de uma pedagogia culturalmente sensível às práticas discursivas dos seus alunos (Erickson 1987), também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula na universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consonante com os pressupostos dos estudos do letramento.

A seguir, discutirei algumas implicações dessa perspectiva em três dimensões que dizem respeito ao letramento profissional: na dimensão relativa à capacidade de comunicação oral, à capacidade de compreensão de textos informativos e à capacidades de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível. Os eventos de letramento que servirão como evidências para minha argumentação foram observados nos projetos de pesquisa e de formação de professoras já referidos (cf. Kleiman e Signorini 2000).

Capacidade de comunicação oral: a explicação e definição

O discurso didático está relacionado ao discurso científico; seu objetivo é a "transmissão" de saberes a um grupo institucionalmente definido (primeira série, segunda série etc.), através da reformulação das fontes primárias, ou seja, do discurso científico, ou de outras fontes secundárias, como o discurso de divulgação científica (cf. Matencio 2001; cf. Rafael 2001). Uma das funções do discurso didático é a de introduzir os sujeitos em um campo específico do conhecimento, e seu objetivo mais importante talvez seja o de facilitar a aprendizagem. Na modalidade escrita, a manifestação típica do discurso didático é o livro didático e, na modalidade oral, a interação em sala

de aula. Ambos esses gêneros circulam, são produzidos e usados em instituições letradas, daí mantermos que, mesmo oral, o discurso didático, em suas diferentes manifestações escolares, pertence ao domínio do letramento, e que as situações onde ele é produzido – por exemplo, a explicação de uma tarefa – constituem eventos de letramento.

Um dos aspectos importantes do discurso didático da professora, isto é, o discurso que tem como finalidade principal atender os objetivos específicos do seu plano de trabalho, é o grau de coerência que ela consegue entre seus objetivos de ensino e sua fala quando define, explica, exemplifica, descreve, procurando alcançar esses objetivos e ajudar os alunos a construir seus conhecimentos (cf. Aparício, neste volume; Rafael, neste volume). Por essas razões, considero essa coerência entre planejamento e oralidade como um dos requisitos do letramento no trabalho que diz respeito às características da oralidade letrada necessárias para ser bem-sucedida na atividade didática.

A oralidade letrada inclui, entre outras estratégias, o conjunto de operações discursivas nos referentes que constituem tópicos e subtópicos discursivos na aula, tais como a explicação ou descrição de conceitos, processos e tarefas, as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos alunos no tópico do discurso, para monitorar e avaliar a compreensão oral, para interessar os alunos nesses tópicos. Portanto, um conjunto de estratégias eficientes para a comunicação oral deve constituir-se num importante subconjunto de práticas de letramento para o trabalho na formação da professora.

Consideremos como ilustração o caso da explicação. Explicar, no discurso didático, envolve um ajuste progressivo de perspectivas entre aluno e professora, construído dialogicamente com a finalidade de falar sobre um objeto discursivo (cf. Signorini e Kleiman 1994). É importante, para se conseguir esse ajuste, que a professora consiga encontrar blocos de elementos e de redes de elementos significativos partilhados por seus

alunos, a fim de realizar as operações discursivas envolvidas na explicação, como ancoragem do termo numa rede conceitual, generalização, particularização, exemplificação (cf. Borel 1981). Entretanto, quando foram analisados os dados da interação nas aulas de três turmas, registrados em áudio num período de seis meses, não foi encontrado sequer um exemplo de explicação fornecido pelas professoras dessas turmas,⁷ apesar de ter havido, freqüentemente, perguntas e comentários dos alunos que, em princípio, requereriam uma intervenção nesse sentido por parte da professora.

Exemplificando, era de se esperar que a professora explicasse quando os alunos (a) perguntavam o significado de conceitos (“o que é segregação?”; “o que é discriminação?”); (b) pediam esclarecimentos a respeito de afirmações feitas por algum participante da interação, em geral, a própria professora (“por que narração e redação não são a mesma coisa?”); (c) expressavam conceitos, saberes ou crenças contrários aos fatos científicos e potencialmente perigosos para o seu bem-estar (“minha tia teve diabete na perna e o benzedor sarou”).

As estratégias utilizadas pela professora em situações que pediam explicações e definições envolviam a repetição do termo que nomeava o objeto discursivo e/ou o enriquecimento do contexto em que o termo poderia ser usado. A construção e o enriquecimento de um contexto de uso consistia em:

- (a) uma recuperação do contexto original onde o termo ocorreria. Por exemplo: “você lembra que a gente leu ontem sobre a segregação, o texto falava da segregação na escola” (cf. Kleiman 1997);
- (b) uma recontextualização do termo em expressões indeixadas ao contexto imediato da sala de aula. Por exem-

7. Tratava-se de registros de duas horas semanais, durante dez semanas, em três turmas, totalizando 60 horas de gravações em áudio e seis horas de gravações em vídeo, colhidas durante o primeiro semestre do referido projeto.

plo, a professora tocava o ombro de uma adolescente negra, Leo, dizendo ao mesmo tempo: "segregação é se a Leo não pudesse brincar mais com vocês".

Embora essas estratégias sejam eficientes para falar de referentes efetivamente presentes no contexto da situação comunicativa e sensorialmente perceptíveis para ambos interlocutores (explicar o que é uma fita cassete mostrando uma fita cassete ou seu desenho), elas não são tão eficientes para falar de conceitos, ou de objetos não presentes no contexto. Ainda, elas não produzem o efeito de objetividade, distância e neutralidade característicos da explicação no discurso científico e de divulgação científica. Elas dependem da identificação parcial de elementos do contexto, mas os critérios para a escolha desses elementos parecem aleatórios. Como a sua relevância (e sua disponibilidade para todos os alunos) não é evidente, o efeito produzido não é aquele de uma estrutura lógica que organize o conhecimento com base em evidências racionais.

A compreensão de um conceito que está sendo explicado depende no cálculo mais ou menos preciso sobre o conhecimento do ouvinte, de modo a (pelo menos):

- (a) identificar uma categoria disponível, conhecida do ouvinte, que possa ser utilizada para subcategorizar o conceito ("a segregação é uma política governamental; é um crime" etc.);
- (b) enriquecer o conceito com elementos de outras redes significativas, dependendo da perspectiva selecionada ("direitos e cidadania; cor e etnia; lei e punição; racismo") e
- (c) exemplificar e/ou especificar alguma parte do conceito segundo a perspectiva descritiva selecionada ("preconceitos religiosos, étnicos, sociais; política governamental e história dos EUA, da África do Sul etc.").

Se essas operações discursivas (categorização, especificação, exemplificação) estão ausentes, torna-se mais difícil para os alunos apropriarem-se do conhecimento e transferi-lo a outras situações (devemos lembrar, um aspecto importante da aprendizagem).

Por essas razões, pode-se concluir que o discurso das professoras observadas não é coerente com os objetivos didáticos. Em outras palavras, as formas de falar na aula não se articulam completamente com objetivos, pois o estilo de comunicação oral do cotidiano não é suficiente para a comunicação na escola. A discrepância aponta para a existência de uma prática de letramento profissional cuja ausência afeta o discurso didático de forma negativa e que precisaria, portanto, ser enfocada nos programas de formação da professora.

Capacidade de Compreensão e a Interpretação de Textos Expositivos

A familiaridade com o discurso explicativo pode ser relacionada à leitura e compreensão de prosa expositiva, que envolve a localização de informações (tais como definições, explicações, relações causais etc.) em gêneros jornalísticos, documentos e outros. Em geral, espera-se que a professora seja capaz de introduzir os alunos em pelo menos esse tipo de texto; aliás, nos programas de alfabetização funcional para adultos, essa é praticamente a única expectativa. A leitura de textos expositivos, a fim de localizar informações, não é específica à profissão da professora; ela é considerada também uma capacidade corriqueira, da leitura cotidiana, e por isso ela é geralmente testada nas avaliações de compreensão (ver seção anterior).

As formas de apropriação do texto na aula de leitura estão relacionadas aos objetivos educacionais. Os projetos já referidos visavam ajudar as professoras nessa área, mostrando-lhes como desenvolver atividades de leitura diferenciadas segundo objetivos, estratégias de leitura, gêneros do discurso, tipos de texto.

Depois de um ano trabalhando dessa forma, percebemos uma marcada diferença entre as formas de trabalhar com o texto narrativo ficcional, por um lado, e o texto informativo, não ficcional, por outro. A diferença estava relacionada aos tipos de perguntas que as professoras faziam para ajudar o aluno a construir um sentido para o texto. Como a pergunta tem, de fato, efeitos na aprendizagem, podemos classificar as estratégias para fazer perguntas sobre os textos como fazendo parte das capacidades de letramento relevantes para o exercício profissional.

Quando as professoras faziam uma análise de um texto narrativo, como uma crônica, para posterior ensino, elas formulavam questões que poderiam ajudar os alunos a perceber a trama de história, as relações causais entre ações e motivações das personagens, os conflitos e suas resoluções, o ponto de vista; além disso, as perguntas seguiam aproximadamente a seqüência lógica e temporal das ações na crônica. Quando, por outro lado, elas trabalhavam com o texto expositivo, como uma notícia, elas não formulavam perguntas facilitadoras para a inferência do tópico e de outras idéias principais, a localização e recuperação de idéias, a percepção das relações entre as informações; em vez disso, solicitavam perguntas sobre detalhes numa maneira aparentemente aleatória, idiossincrática e não seqüencial. Face a evidências desse tipo, pode-se concluir que, quando são consideradas as capacidades de leitura relevantes para exercer a função, o texto problemático não é o texto literário contemporâneo (cf. Oliveira 1994).

Em um outro grupo de alfabetizadores⁸ de outra região do país, foi observado padrão semelhante, também produzindo o efeito, no observador ou avaliador, de tratar de problema relacionado à compreensão de leitura de textos expositivos.

8. Esse grupo, formado por jovens adultos do sertão nordestino, de ambos sexos, com curso de Magistério, realizava um estágio de educação continuada a fim de inserir-se no programa de Alfabetização Solidária, coordenado na UNICAMP pela Profª. Drª. Sylvia B. Terzi.

Decidimos investigar, então, com esse grupo, sua compreensão de gêneros jornalísticos em textos de leitura (Souza 2000).

Embora as respostas desses alunos-professores diferissem entre si, houve um padrão de respostas comum em todos os protocolos. Ficou evidente, nessas respostas, que as formas através das quais esses professores se apropriavam da informação não correspondiam às nossas expectativas, não porque eles tivessem problemas para localizar a informação, mas por causa dos seus modos de falar sobre a informação. Em outras palavras, os modos de falar sobre o material escrito não correspondiam àqueles legitimados pela escola e por outras instituições letradas que avaliam a leitura (exames vestibulares, Provão, ENEM etc.).

As respostas do grupo mostravam pouca familiaridade com as convenções discursivas institucionalizadas dos testes de compreensão da leitura. Para que uma resposta seja considerada correta, ela deve recuperar a informação e somente a informação solicitada. As respostas pareciam erradas à primeira vista, mas, ao serem analisadas, percebia-se que não houvera mal-entendido. Elas produziam esse efeito de erro porque incluíam comentários não solicitados, baseados nos contextos de experiência dos professores. Exemplificando: para uma pergunta que requeria localizar uma informação, como: "Segundo o autor, o sertão é a região mais crítica em relação ao índice de homicídios. O que isso significa?" A resposta esperada era um resumo ou paráfrase da informação constante no texto, como "Há mais homicídios e menos policiais que no resto do estado". Entretanto, os professores que, de fato, provinham da região referida na notícia, não parafrasearam a informação (o que não é surpreendente, pois essa informação seria partilhada por examinador e examinado, portanto, redundante). Em vez disso, eles enriqueciam a informação incorporando o conhecimento de senso comum ou da experiência pessoal, como na seguinte resposta, típica nos protocolos: "O que ele quer dizer é o que nós sertanejos sabemos: a situação é crítica, a polícia não tem armas e falta tudo, até lugar até enterrar tantos mortos". Como

nos demais casos discutidos, o efeito de distância, objetividade e neutralidade em relação ao objeto discursivo não é produzido.

Uma questão remanescente é a de determinar se a falta de familiaridade com as convenções discursivas dos testes de leitura pode ser classificada no conjunto de capacidades de letramento profissional a ser focado nos programas de formação da professora. Em outras palavras, se há uma relação entre o padrão de respostas exemplificado acima e o discurso didático das professoras na aula de leitura de textos informativos.

Parece-me que há. Embora as dificuldades que as professoras parecem encontrar quando analisam um texto com objetivos didáticos sugira a existência de problemas para localizar informações nos textos, as respostas nos testes de leitura indicam que o problema não é propriamente a compreensão do texto. Ambas situações – aula de leitura e teste de compreensão – parecem envolver aspectos formais relativos aos modos de falar sobre os textos, que não corresponderiam aos modos legitimados por instituições como a universidade e outras agências. Não se justifica, portanto, considerar esse tipo de desempenho como um problema de "compreensão" na leitura de textos jornalísticos do cotidiano, como a notícia.

Pelo contrário, as evidências parecem indicar pouca familiaridade com uma prática analítica do letramento escolar: as professoras não foram orientadas para a construção de objetos discursivos (como os da notícia do exemplo) sem explicações ou justificativas provenientes de suas experiências cotidianas. As suas tentativas para justificar os objetos discursivos resultam na utilização de informações locais e parciais, não sempre relevantes à unidade semântica toda. Uma vez que as experiências variam, a consequência, no discurso didático, pode vir a ser a escolha aparentemente aleatória de informações discretas, tal qual observamos durante a aula de leitura de textos informativos. Esse tipo de solicitação confunde qualquer interlocutor, que não terá a mesma vivência, e, por isso, pelo seu efeito

dificultador da aprendizagem, pode concluir-se que a prática analítica descontextualizada para se falar sobre o texto privilegiada na universidade é uma estratégia relevante para os programas de formação de professoras. } ↓

As estratégias de oralidade letrada das professoras para falar sobre os assuntos tratados em textos informativos lembram sobremaneira os modos de falar das crianças nas famílias com tradições culturais orais descritas por Heath (1983). Durante o processo de aquisição da palavra escrita e em função das práticas analíticas para falar sobre os textos que a escola privilegia, essas crianças perdiam sua espontaneidade e criatividade. Parece importante pensar em estratégias de ensino que não favoreçam a mera recuperação de informações para as professoras não acabarem perdendo sua espontaneidade, num processo homogeneizador que é imitação pobre de práticas culturais de letramento legitimadas (pois estas não se reduzem a falar daquilo que é de todos sabido) e que resulta muitas vezes apenas numa fala mais previsível e menos expressiva.

Capacidades interpessoais: discurso didático e legitimidade

Devido à distribuição desigual de conhecimentos considerados legítimos na sala de aula, os modos de produzir o discurso nesse contexto adquire grande importância. Em contextos onde essa desigualdade é muito marcada (como na aula de alfabetização de adultos), as situações que resultam podem parecer confusas e ameaçadoras aos alunos e, portanto, afetar a aprendizagem.

Uma das consequências da ascensão social em consequência da escolaridade bem-sucedida da professora é sua maior conscientização sobre o que é considerado discurso letrado legítimo pelas instituições de prestígio. Essa conscientização pode manifestar-se de diferentes formas, algumas das quais são prejudiciais para seu crescimento e desenvolvimento (como

a autocensura, já discutida). A literatura aponta, por exemplo, que a professora é extremamente eficiente na reprodução do discurso acadêmico na área da linguagem, da psicologia da aprendizagem, da literatura, sem isso corresponder a um discurso coerente no lugar de trabalho.⁹

Nas nossas observações na aula de alfabetização de adultos, presenciamos muitas atividades que pareciam refletir essa conscientização que tiveram marcado efeito no contexto de aprendizagem: o resultado final era quase sempre a diminuição dos direitos dos alunos para produzir opiniões sobre o tópico, em pauta alternativas ao discurso das instituições letradas, com o conseqüente silenciamento da fala do aluno.

Consideremos um evento observado numa aula de leitura, sobre um pequeno texto informativo cujo tópico era a automedicação e o uso de remédios farmacêuticos, na qual um aluno adolescente disse que, na sua opinião, os remédios naturais às vezes eram melhores ("tem vez que remédio de mato é melhor (...) eu acho"). Uma vez que a medicina homeopática é uma prática alternativa cuja legitimidade independe de variáveis como escolaridade, classe social, etnia, os argumentos do aluno poderiam, em princípio, ter sido incorporados ao debate. Entretanto, a professora estava construindo o tópico como se a compra e o uso de tais remédios fosse uma prática universal, o que aparentemente inviabilizava, na sua percepção, a integração da contribuição do aluno ao debate. O que se seguiu parecia uma batalha entre grupos com armas muito desiguais (a professora, por um lado, e esse adolescente e três colegas, por outro). Utilizando operadores argumentativos como *e*, *então*, e *assim* – que faziam com que as suas palavras parecessem estar somando argumentos em favor da mesma linha argumentativa dos

9. Segundo Signorini (2000), a capacidade para o professor reproduzir discursos acadêmicos seria uma tática evasiva que lhe permite resistir às ações dos bem-intencionados pesquisadores universitários, mas ao mesmo tempo não favorece seu desenvolvimento e silencia seus interesses profissionais.

adolescentes – e se valendo do uso de expressões da variedade não padrão por parte dos alunos ("remédio de mato, remédio de casa, remédio de agora"), da ambigüidade lexical natural da língua, e até da falácia ("ahh, você não disse que remédio natural é uma porcaria?"), a professora foi mudando os argumentos originais do adolescente até reduzir sua fala original ao absurdo. A situação acabou quando os alunos ficaram em silêncio (cf. Kleiman 1998).

A questão que vem à mente é o porquê da aparente necessidade de provar a superioridade do objeto discursivo tópico na aula, a qualquer custo, mesmo recorrendo ao uso abusivo de sua autoridade e poder: uma professora pode falar mais alto, por mais tempo, mudar o assunto, e tudo isso, ainda, na variedade padrão. A fala dessa professora mostra que, quando a superioridade das instituições letradas (a medicina, a indústria farmacêutica e o tratamento dado à questão pelo texto didático utilizado) parece estar sendo questionada, a única opção é provar o equívoco do aluno. Como representante das instituições letradas cujos valores estava tentando ensinar, a sua própria legitimidade passa a estar em jogo. Parece-nos que sua vulnerabilidade na função de representante dessa cultura, maior ainda por causa da nossa presença, é fator determinante dessa avaliação.

Essa reprodução acrílica do discurso dominante culminou, na aula observada, na rejeição visível da professora, por parte dos adolescentes, um dos quais virou as costas e jogou no chão a folha com o texto. Na aula de alfabetização de adultos, o conflito parece ser a norma, e por isso dizemos que a capacidade de construir relações interpessoais de confiança é um importante aspecto da formação. Essa capacidade fica comprometida quando a professora, por causa de sua insegurança quanto a sua legitimação pelas instituições de prestígio, deve calar as opiniões contrárias. E devemos lembrar que a legitimação deveria ser conseqüência natural do processo de letramento e formação da professora. A evidência nos mostra que as práticas,

representações e os saberes sobre a escrita, a apreciação da herança literária – ou seja, as práticas instrumentais de legitimação das professoras que deveriam ter sido construídas no processo de letramento – não parecem estar disponíveis.

Uma outra estratégia observada na aula de leitura, também com conseqüências negativas para a construção de relações sociais e a legitimação dos saberes dos alunos, estava relacionada ao embate entre as interpretações na tradição escolástica, privilegiadas pelas professoras, e as de senso comum, dos alunos.

Em geral, as professoras tentavam encontrar uma moral em qualquer texto, agindo como se a leitura pudesse ser justificada somente em função de alguma lição moral a ser extraída do texto. A tradição escolástica na escola, que originalmente era um método de abordagem dos textos para refletir e reconciliar religião e razão, transformou-se, com o correr do tempo, em método para preservar e inculcar idéias preestabelecidas, aprovadas, moralmente corretas (Manguel 1997, pp. 92-94). Enquanto tal estratégia funcionava na leitura de fábulas, ela tinha conseqüências hilárias, bizarras na leitura de outros gêneros literários, como paródias e poemas. Não é fácil tirar uma lição do tipo "Não enganarás teu próximo" a partir de uma paródia de Millôr na qual uma barata engana um gato para não morrer afogada, porque lhe promete deixar que a devore se a salvar, mas, uma vez salva, sai fugindo. Na aula observada, as dificuldades da professora eram ainda maiores porque os alunos, apesar das perguntas da professora que os direcionavam para essa conclusão, continuavam defendendo suas interpretações de senso comum ("eu também enganava para me salvar de morrer"). E cabe perguntar se os alunos, perplexos, ao deparar com o que parecia ser mais uma evidência do hermetismo da palavra escrita, não se questionavam se vale a pena quebrar o código para ter acesso ao *nonsense*.

Os dois últimos exemplos, de ineficiência na incorporação das contribuições dos alunos ao tópico em construção, estão de

fato relacionados, eu acho, à pouca familiaridade da professora com as práticas de leitura do texto literário. Diferentemente da concepção escolar sobre a leitura, ligada a uma velha concepção da interpretação como "uma revelação do significado" e extração de uma lição moral, a instituição literária enfatiza a multiplicidade de sentidos e o direito do leitor de construir sua interpretação. Embora a instituição literária não seja, evidentemente, aberta a qualquer sentido, esta predisposição maior para a polissemia e menor compromisso com "a verdade" da informação fatural é um elemento importante na construção de interações mais simétricas com o aluno, na legitimação de suas interpretações e, em última instância, na construção de sua identidade institucional de aluno como aquele que tem algo relevante a dizer e merece ser ouvido pelos colegas de turma. Portanto, por outros caminhos, chegamos também a concluir a importância de práticas de leitura de textos literários em programas para o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao trabalho da professora.

Considerações finais

Ninguém duvida da necessidade de redefinir os programas de formação de professoras; porém a reforma deve estar baseada na análise das práticas de letramento no local do trabalho, levando em considerações as exigências de comunicação na sala de aula. Os riscos de que o desenvolvimento de programas de formação baseados na análise das necessidades e exigências de letramento para o exercício profissional fique reduzido a um conjunto de objetivos funcionais não são poucos. A integração das professoras nas práticas das instituições de prestígio está diretamente relacionada a sua familiaridade com diversas práticas das mais diversas instituições.

Apontar problemas vagos e genéricos sobre os usos da escrita coloca mais obstáculos para a professora, além dos

muitos que já superou com pouquíssimo apoio das instituições que deveriam facilitar-lhe o processo de letramento – a escola e a universidade. Se continuamos buscando provas de sua competência em áreas que não são necessariamente relevantes para o exercício do trabalho didático, poderemos encontrar evidências ao contrário, que acabam mostrando-a à luz desfavorável. Em outras palavras, se procuramos diferenças estéticas entre o crítico literário e a alfabetizadora, certamente as encontraremos, mas isto não significa que a diferença seja responsável pelo trabalho didático, bem ou mal realizado, dessa professora. Tal como afirma Mey (1985) em relação à língua padrão, aqueles que não aprenderam a forma padrão no berço nunca terão a fluência daqueles que aí a aprenderam. O fato de a professora ter chegado tarde às instituições letradas pode ter reflexos na formação de seu gosto pessoal de leitura, mas isso só deveria nos preocupar se interferir na prática didática; qualquer outra referência a qualificações pseudo-objetivas para o ensino seja baseado na classe social e cultural é preconceituosa.

São necessários uma perspectiva crítica e programas de formação da professora culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do "bom" letramento, aquele que permite melhor entendimento de nosso contexto e maior controle sobre as nossas decisões (Lankshear e Lawler 1987). Devemos utilizar o fato de que o letramento da professora é em geral superior àquele do resto da população, para aumentar a confiança da professora na sua capacidade, em vez de contribuir para sua autocensura. Um projeto político que sustente nossos programas de formação e um compromisso ético com a pesquisa crítica podem indicar o caminho para tal realização.

Referências bibliográficas

- BATISTA, A.A.G. (1998). "Os professores são 'não-leitores'?" In: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- BERGER, P. I. e LUCKMAN, T. (1985). *A construção social da realidade*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.
- BOREL, M.J. (1981). "L'explication dans l'argumentation. Approche semiologique." *Langue Française* 50, pp. 20-38.
- BOURDIEU, P. (1993). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, (1983).
- BRITTO, L. P.L. (1998). "Leitor interditado". In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S.R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- BRUSCHI, B.A e COLEY, R.A. (1999). "How Teachers Compare: The Prose, Document, and Quantitative Skills of America's Teachers", Educational Testing Service: Policy Information Center, Research Division, www.ets.org/research/pic/
- CAMERON, D. (1992). *Feminism and linguistic theory*. 2ª ed. Nova York: St. Martin's Press.
- CAMERON, D. (1998). *The feminist critique of language. A reader*. Londres: Routledge.
- DESCARDECI, M.A.A. (1997). "Resources of communication: a study of literacy demands in a Brazilian workplace". Tese de doutorado inédita. Londres: University of London.
- ERICKSON, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement." *Anthropology e Education Quarterly* 18:4, pp. 335-356.
- ERICKSON, F. e SHULTZ, J. (1982). *The counsellor as gatekeeper*. Nova York: Academic Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRAFF, H.J. (1995). *Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GUEDES PINTO, A.L. (2000). "Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais". Tese de doutorado inédita. Campinas: Unicamp.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A.B. (1995). "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (1997). "Análise e produção de textos". In: PEREIRA, M.T.G. (org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____. (1998). "Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy". In: OLIVEIRA, M.K. e VALSINER, J. (orgs.). *Literacy in Human Development*. Stamford, CT e Londres: Ablex.
- _____. (2000a). "Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas". In: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000b). "O papel da análise da interação no contexto de formação de alfabetizadora: método feito, pergunta por fazer". In: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (no prelo). "A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada". *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Número especial, UnB.
- KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.) (2000). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLEIMAN, A.B., CAVALCANTI, M.C. e BORTONI, S.M. (1993). "Considerações sobre o ensino crítico de língua materna". *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina, Agosto de 1990*. Campinas: Unicamp.
- LANKSHEAR, C. e LAWLER, M. (1987). *Literacy, schooling and revolution*. Londres: Tle Falmer Press.
- MANGUEL, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.) (1998). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. Londres: Sage Publications.
- MATENCIO, M.L.M. (1995). "Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento". In: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras.
- MCQUILLAN, P. e MUNCEY, D.E. (1990). "Protecting your school's interest while promoting quality research. CES Publications Research". *The School Ethnographic Project* n2.
- MEY, J. (1985). *Whose language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.
- OLIVEIRA, C. (1994). "O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço". Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Unicamp.
- RAFAEL, E.L. (2001). "Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula". Tese de doutorado inédita. Campinas, Unicamp.
- RATTO, I. (1995). "Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto". In: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- RIBEIRO, V.M. (1999). *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa.
- SIGNORINI, I. (2000). "Relato do professor: percurso feito, percurso por fazer." In: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SIGNORINI, I. e KLEIMAN, A.B. (1994). "When explaining is saying: teacher talk in adult literacy classes". In: ALVAREZ, A. e DEL RIO, P. (org.). *Education as Cultural Construction*, Spain: Culture e Consciousness Series, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, F. (2000). "Perfil de leitura de professores alfabetizadores". Trabalho apresentado no VIII Congresso Interno de Iniciação Científica. Campinas: Unicamp, inédito.

STREET, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, B.V. (org.) (2001). *Literacy and development. Ethnographic perspectives*. Londres: Routledge.

3 NARRATIVAS DE PRÁTICAS DE LEITURA: TRAJETÓRIAS DA PROFESSORA-ALFABETIZADORA¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Situando a pesquisa: por que estudar a professora-leitora?

Atualmente, a imagem pública das professoras-alfabetizadoras, expressa através da imprensa escrita² e até mesmo por alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos na universidade, tem mostrado a realidade de uma profissional do ensino que tem sofrido, historicamente, um processo de desvalorização de seu trabalho tanto pela sociedade em geral quanto pelo governo.

1. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Seminário Nacional "Discurso, Identidade e Sociedade", em maio de 2001, na PUC-Rio.
2. Refiro-me basicamente ao jornal *Folha de S. Paulo*, que possui ampla circulação, e que tem, nos últimos cinco anos, publicado diversas reportagens sobre o "estado" da educação no Brasil.