

Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento¹

Aracy Alves Martins

CEALE — Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo

Por considerar o texto de memórias como um gênero textual que tem potencialmente a possibilidade de trazer, para o tempo presente, práticas de literacia/letramento internalizadas, rememoradas justamente por terem sido marcantes, nas trajetórias de formação de leitores, neste texto são analisadas memórias escritas, que ressaltavam experiências de leitura e escrita, vividas na família, no grupo social, na instituição escolar, na vida acadêmica de estudantes dos cursos de Licenciatura das áreas de Letras e de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Esses estudantes puderam, na qualidade de (futuros) formadores de leitores, não somente entrever, nos eventos e nas práticas evidenciadas em suas memórias, as concepções de linguagem que subjazem ao ideário de uma época, mas também refletir sobre um processo de formação de leitores mais consciente e mais crítico, pensando em seus (futuros) alunos de ensino fundamental/ensino básico e ensino médio/ensino secundário

Palavras-chave

Eventos de literacia/letramento; Estratégias de leitura; Produção de textos

Introdução

[...] Focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las — esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente — pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (Street, 2003, p. 7²).

Este texto pretende focalizar as memórias enquanto instâncias de reflexão sobre práticas de literacia/letramento, vivenciadas e lembradas

como significativas, na escola e fora dela, nas aulas de leitura e escrita de alunos da graduação. Elege-se este objeto por ser um gênero textual que permite perceber os discursos, as concepções de linguagem, de leitura e de escrita dos mediadores que permearam as lembranças desses alunos feitos autores, fazendo-os retratar a coexistência de práticas diferenciadas, ao longo da história e no momento presente de formação, apontando para uma necessidade prospectiva mais consciente e mais clara de um processo de formação de leitores na sociedade, assumindo-se os autores como [futuros] mediadores.

Fez-se a leitura e a categorização dos textos de memórias para uma análise temática em busca de uma "mensagem entrevista" (Bardin, 1977, p. 41) que pudesse contribuir para o processo de formação desses alunos-autores.

Está sendo tomado como *corpus* para análise um conjunto de textos do gênero textual memórias, escritos por alunos de duas turmas atendidas em disciplinas regulares do Setor de Linguagens, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação da UFMG: da primeira turma, do Curso de Licenciatura em Letras³, da disciplina Prática de Ensino de Português, constam 15 textos, que procuravam responder a uma pergunta básica, na intenção de suscitar um "fluxo de memória" (Errante, 2000): "como me tornei leitor[a] e/ou produtor[a] de texto"; da segunda turma, do Curso de Pedagogia, Ênfase Alfabetização, Leitura e Escrita, da disciplina Produção de Textos Escritos, consta a mesma quantidade de textos, com a intenção de retomar as experiências dos discentes no âmbito da produção textual, o que mostra a inevitabilidade de se relacionar a escrita com leitura e oralidade.

Considera-se aqui cada experiência como "evento de literacia" ou "evento de letramento", conforme descreveu Heath (1988, apud Street, 2003, p. 7), "qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos", no interior das práticas de uso efetivo da leitura e da escrita, ou mesmo das práticas de oralidade que remetem a essas duas primeiras, no ambiente familiar ou no grupo social dos sujeitos autores dos textos de memórias, assim como nas ocorridas no espaço escolar⁴. Por serem textos do gênero memórias, que transitam entre história e literatura, estas retomam os eventos, como será tratado mais adiante neste texto, com um olhar "do presente" (Soares, 1991, p. 37) e, portanto, com uma terminologia do presente.

Os dados detectados nos textos permitem-nos perceber que os alunos-autores, na maioria dos casos, referem-se a professores significativos que desejam mencionar nas suas memórias, ou seja, às lembranças que têm sobre as práticas daqueles que foram seus professores da área da linguagem. Há, porém, uma pequena percentagem de textos em que os sujeitos, além de recordarem seus professores, também apresentam, na atualidade, lembranças que têm enquanto professores que também já são. Esse já é um olhar diferente, mais interrogativo, menos inquisidor, mais informado pelas premências da prática cotidiana, conforme argumenta a pesquisadora Anne-Marie Chartier (1998, p. 67), quando considera a existência de uma competência docente produzida entre os professores, em função de critérios práticos, em atividades "escolhidas, testadas, perpetuadas ou abandonadas", a fim de amenizar as suas iminentes dificuldades no campo em que atuam.

Os textos de memórias, produzidos na primeira semana de aulas, a partir da discussão de alguns textos memorialísticos⁵ e das perguntas anteriormente mencionadas, na verdade acabaram servindo de mote para práticas diversificadas, ao longo das atividades das duas disciplinas, separadamente. Fazendo uma síntese, considerando as diferenças entre as duas turmas, diversas foram as atividades suscitadas, a saber:

a) Busca, seleção ou garimpagem de práticas que, do ponto de vista dos autores, mereciam ser contadas, ou porque marcaram muito positivamente, ou porque incomodaram muito os leitores na ocasião em que se passaram, sem deixar de registrar aqui alguns poucos casos de disposição ao silêncio; b) apresentação de objetos que fizeram parte integrante das memórias desses sujeitos, tais como: brinquedos, fotos, poemas, versos, frases, cadernos, acrósticos, desenhos, fitas, dobraduras, discos, fitas cassetes, cartões, cartas, cartilhas, livros didáticos/manuais escolares, livros literários, etc., levados para a sala de aula, com todo o esmero que representava o envolvimento afetivo destes *autores*. Segundo Gee (2001, p. 723 e 719), os gêneros, as linguagens sociais e os modelos culturais presentes na interação existem em conjunção com modos de pensar, valorizar, sentir, agir, interagir, e em conjunção com vários "objetos de mediação", imagens, lugares e tempos, no interior daquilo que ele chama de "comunidades de prática". Esses mesmos objetos mais adiante se transformaram em ilustrações, nos momentos de editoração dos textos de

memórias; c) leitura, em pequenos grupos, dos textos de memórias dos alunos-autores, com o objetivo de identificar e caracterizar as concepções de linguagem subjacentes aos eventos de leitura e escrita proporcionados pelos grupos sociais, pelas famílias ou pelas escolas, segundo os relatos das memórias. Esse era o momento de se refinar o olhar, de se negociar a construção de uma base comum, para uma memória coletiva que se constrói a partir das memórias individuais. Nas duas turmas, os alunos se surpreenderam com uma variedade rica de "práticas" (Street, 2003, p. 3), ou com uma certa "atualidade", ou mesmo com a pertinência de alguns eventos de letramento vivenciados. A surpresa se dava ora por tais eventos serem antes considerados "tradicionais", ora por terem ocorrido em contextos "pouco letrados"; d) distanciamento do texto, enquanto se processavam várias leituras e discussões sobre diferentes concepções de linguagem e discursos sobre a leitura, por um lado, e sobre "eventos de literacia", por outro lado, vivenciados nas escolas do contexto do momento presente dos alunos, onde iriam desenvolver projetos de mediação de leitura e escrita; e) retomada do texto de memórias dos alunos, com um olhar mais informado não somente pelas reflexões teóricas, a partir dos textos lidos, mas também, e sobretudo, a partir de uma imersão dos alunos na prática cotidiana escolar, considerando, como Walter Benjamin (1992, p. 27), que "é a experiência, que temos oportunidade de adquirir quase diariamente, que nos determina a distância e o ângulo de visão". Pelo fato de os alunos estarem em fase de planejamento de um projeto de leitura e/ou de escrita a ser trabalhado com os alunos do ensino fundamental e/ou médio, esses oscilam, via de regra, entre dois extremos: a negação de práticas vivenciadas no passado e a construção de práticas de leitura e escrita, numa perspectiva interacionista, constrangidas pelas limitações contextuais, como, por exemplo: exigüidade de acervo, de atendentes, ou de equipamentos na biblioteca, para um uso produtivo e autônomo; f) trabalho com a macro e com a micro-estrutura do gênero textual memórias, buscando cada aluno-autor o melhor modo de expressar a sua subjetividade, de forma pertinente, coerente e coesa, entre as reflexões teórico-metodológicas, a história dos fatos e a percepção particular da realidade. Trabalho com a textualidade das memórias individuais, na intenção de construir, no interior de um suporte coletivo⁶, um discurso maior, para circulação posterior dos textos, ora como livro artesanal, irmão da narrativa, "forma artesanal de comunicação", como diria Walter Benjamin (1992, p. 37);

ora como livro virtual⁷, buscando alcance mais alargado e imprevisível. Nessa fase, acontece a troca de textos entre os estudantes, para o trabalho de 'revisão': produções de diferentes leituras, sugestões e questionamentos do conteúdo e da forma dos textos; g) trabalho de 'editoração', em que a materialidade do livro (formato, tamanho, papel, capa, letra, imagens, cores, etc.) é discutida, defendida e definida, a partir dos desejos da turma, em busca de um objeto significativo, apresentável e durável (em congruência com a noção de memória). Nesse período, trabalham as equipes de edição do livro de memórias, assim determinadas nas duas turmas: capa, apresentação, sumário, epígrafe, revisão de texto e normalização, editoração de texto, projeto gráfico, ilustrações, formatação, revisão final, revisão de prova, etc.; h) confecção de um livro de memórias, em trabalho interdisciplinar com a área de Artes, da Faculdade de Educação⁸, de forma artesanal, concretizando a fase de edição.

Assim, após oferecer ao leitor, nesta parte introdutória, a contextualização da experiência ora analisada, este texto apresenta, a seguir, uma reflexão sobre a importância do texto individual de memórias, em busca de uma leitura do social. Em continuidade, este texto se estrutura com base nas tendências temáticas apresentadas pelos textos de memória analisados: em primeiro lugar, nos eventos de literacia/letramento no ambiente social e familiar; em segundo lugar, baseia-se nos eventos de literacia/letramento no ambiente escolar, incluindo-se as perspectivas futuras vislumbradas pelos alunos em seus textos de memória, como a procurar construir uma outra base comum.

1. Memórias?

A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (Chauí, 2000).

É compromisso desta parte do texto procurar responder a duas questões básicas: Por que trabalhar com as memórias dos estudantes? Por que trabalhar com o gênero textual memórias?

Em se tratando da primeira questão, um dos objetivos das disciplinas seria refletir sobre a linguagem com base em usos concretos da própria linguagem, numa perspectiva a mais etnográfica possível, para depois nos

debruçarmos sobre eles, procurar "compreender aquilo que realmente acontece" (Street, 2003, p. 2). Interessava a esse trabalho reconhecer os discursos e as representações sobre a leitura e a escrita, construídos na infância, na adolescência e no momento presente dos alunos daquelas duas turmas, ou seja, procurar saber como "em diferentes lugares e momentos", por pessoas diferentes, com diferentes concepções, essa determinada realidade, o uso da leitura e da escrita, era "construída, pensada, dada a ler" (R. Chartier, 1990, p. 16).

A partir dos estudos sociológicos de Bourdieu, a respeito dos conceitos de capital cultural, de *habitus*, sabemos o quanto as novas gerações são "herdeiras" de "gostos de classe e estilos de vida" construídas na família e no grupo social de origem. Por sua vez, Berger & Luckmann (1985, p. 176) consideram duradoura a realidade interiorizada nas relações interpessoais, com tendência a persistir, porque vem carregada de alto grau de emoção, já que "a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus". Sabemos que o adolescente busca reafirmar seus próprios valores, principalmente diante daqueles que o adulto — ou que o discurso pedagógico, com seus mecanismos de "controle" (Bernstein, 1996) — apresenta como verdade.

Cumpre-se, portanto, nesse trabalho com as memórias escritas pelos estudantes, em primeira mão, uma atividade de "valor sentimental" das memórias, antes daquelas de valor intelectual e profissional, conforme expressão de Zilberman (2005, p. 1):

Memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um 'antes' experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário.

Num segundo momento, com as atividades de "valor intelectual", tem-se como objetivo a caracterização e o estudo dos discursos e das concepções subjacentes àquelas práticas de leitura e escrita, relacionados a outras práticas registradas e analisadas por pesquisadores da área da linguagem e da educação, que pudessem dar suporte a uma reflexão. Esse se torna o período de maior duração, pois, na verdade, consiste na discussão do

conteúdo das disciplinas, considerando que as concepções desveladas nas práticas de letramento dos professores lembrados foram certamente construídas aos longo dos processos de formação a que esses professores tiveram acesso em sua trajetória.

Somente num terceiro momento, com preocupações mais teórico-metodológicas, são desenvolvidas as atividades de "valor profissional", recorrendo sempre às memórias escritas e aos pressupostos teóricos, tendo os universitários o objetivo de construir projetos de mediação em leitura e escrita a serem realizados, no ambiente escolar, com os alunos da escola básica.

Em se tratando, agora, da segunda questão, qual seja, por que trabalhar com o gênero memórias, alegam-se três motivos principais: pelo fato de as memórias se encontrarem num limiar entre história e estória, pelo fato de ser o estudante o narrador-observador da história e, finalmente, pelo fato de o cronista se transformar em narrador-protagonista. Por todos esses motivos, pensa-se em trabalhar com o gênero memórias enquanto estratégia de formação.

Explicitando melhor esses motivos, constata-se, a partir do primeiro, que os estudantes, ao lembrarem, afetivamente, os eventos de literacia, têm um sujeito coletivo (Nóvoa, 1992), plural, os seus professores, como protagonistas. Embora emprestando ao modo de contar o seu sentimento a respeito da interação que vivenciaram como personagens, não escrevem um texto de ficção, pois cada aluno retrata eventos, fragmentos representativos de um ideário pedagógico relativo a uma faixa da história da educação na área da linguagem, às "formações pedagógicas de leitura" (Dionísio, 2000, p. 101) e escrita de um período.

O que, no entanto, ocorre — segundo motivo — é que os estudantes escrevem a partir do seu ponto de vista, como um narrador-observador, com o olhar do presente, com o significado que o momento presente lhes confere, de certa forma observando, caracterizando, categorizando, valorando, avaliando, elogiando ou se queixando da situação vivenciada, à luz dos estudos realizados até então. Isso até certo ponto informa ao professor da disciplina o estado do conhecimento dos alunos, as questões que levantam, em que direção problematizam.

Finalmente — terceiro motivo — os estudos e discussões a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos e a premência de planejar/redimensionar/executar um projeto de mediação em leitura e escrita provocam nos estudantes deslocamentos que lhes conferem, muitas vezes, outros olhares. Cumpre-se, nesse caso, um quarto tipo de atividades, além das de valor sentimental, intelectual e profissional, e mais ligado a esta última: aquelas de valor "reflexivo" (Marinho, 2004, p. 32). O termo reflexivo pode ganhar, nessas circunstâncias, o sentido de caracterização do ato de pensar, ponderar, analisar, mas também o sentido de ser uma ação reflexa, aquela que recai sobre o sujeito que a pratica. Os estudantes escrevem inicialmente a respeito da ação de outros sujeitos, os seus professores, entretanto, no final, acabam refletindo sobre a sua própria prática: ou presumida (enquanto planejam o projeto de trabalho), ou efetiva (enquanto analisam o projeto executado ou em execução), ou futura (enquanto se pensam como profissionais). Nessa última etapa de atividades, muda-se o protagonista: o estudante é o professor, efetivamente ou potencialmente. Pelo menos, nesse processo de vivência do projeto, experimentalmente, o cronista se torna protagonista. Literalmente, nessa etapa, os estudantes passam de um discurso narrativo para um discurso dissertativo, com mais interrogação e prospecção, por causa do seu caráter reflexivo.

Ainda segundo Marinho (2004, p. 32), "é desafiadora a tarefa de tentar descrever os efeitos do ato de escrever sobre os sujeitos que escrevem suas memórias. Eles não apenas lembram, reconstituem, mas se constituem através dessa escrita".

Assim, os estudantes vão se constituindo professores.

2. Uma leitura dos textos de memórias: a interpretação da interpretação

A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto* (Magda Soares, 1991, p. 16).

Se a memória é tudo isso, há ainda algumas especificidades a ressaltar nesses textos de memórias. Nesta parte do texto, serão categorizados trechos das memórias escritas, segundo temáticas que se

tornaram recorrentes, nos textos das duas turmas, no interior das temáticas gerais: as concepções de práticas de leitura e de escrita proporcionadas pelos familiares, pelo grupo social e pelos professores, vislumbradas através do olhar dos estudantes universitários.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) argumenta a respeito da herança cultural sobre as crianças, na direção daquilo que os estudantes conseguiram apontar nos eventos lembrados: "a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta" (p. 7).

Talvez, em virtude desse costumeiro "esforço metódico" do discurso pedagógico escolar, haja uma tendência, nos textos de memória desses estudantes universitários, em registrar com marcas afetivas positivas as práticas de literacia/letramento acontecidas na família e nos grupos sociais e, mais freqüentemente, em sinalizar como negativas as práticas escolares, como se verá a seguir.

2.1. Eventos de literacia no ambiente familiar e/ou no grupo social

A partir da concepção de Street (2003, p. 7), este item se relaciona com "práticas de letramento", mais do que simplesmente com eventos de letramento visto que "o conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social". Segundo esse pesquisador, não podemos olhar para essas práticas de letramento apenas com o nosso olhar, mas precisamos perguntar às pessoas envolvidas o que elas consideram significativo para elas. "É impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas" (idem, p. 8). Tanto é assim que, entre os estudantes, o fato de ser ou não ser letrada uma pessoa ou uma comunidade pode ser encarado como uma certa desvantagem, mas também pode ser encarado com a naturalidade necessária, como nesse primeiro fragmento, advindo de uma universitária nordestina, que já fazia parte de um grupo de pesquisa sobre História Oral, contando diversos eventos de literacia, para dar uma noção das práticas de letramento/literacia do seu lugar de origem.

P - Como vinha de uma comunidade baseada na cultura oral, contadora de 'causos' [...] a lua e os vaga-lumes eram testemunhas das noites, principalmente das crianças. Nas casas, lampiões, candeeiros e fochos de lenha iluminavam as habitações [...] Nas noites enluaradas, os adultos contavam histórias, geralmente em volta de uma fogueira ou de um fogão a lenha. As histórias de assombração davam um medo que só! Na rua, a criançada brincava e se reunia em torno de uma fogueira para assar carvão de jaca, batata doce, banana roxa, para brincar de 'trisca', capota, 'roba' bandeira, entre muitas outras coisas. [...] A maior parte dos habitantes não sabiam ler ou escrever, valendo, no lugar, a palavra empenhada e um aperto de mão. A escrita não tinha muitos usos: poucos faziam dela um modo de se comunicar, expressar, etc. Afinal, havia crianças para darem recado, o sino da igreja para comunicar uma morte, os fogos nas casas para informar de um nascimento e as conversas no início da noite e no Sábado, na feira, para saber dos 'acuticidos' [Lei].

Outros fragmentos relatam eventos da oralidade, numa interface com um ponto de vista letrado (observe-se o uso das palavras: *estudos, livros, não histórias decoradas*), encaminhando-os para a estrutura da narrativa, conhecimento, da área dos estudiosos da literatura, principalmente, (ver *histórias*, em vez de 'causos', *versão, personagens, cenário*, etc.).

L - A minha mãe não é uma pessoa de muitos estudos, porém, sempre me incentivou a estudar e vivia me contando historinhas, histórias estas que me fascinavam pois não eram de livros ou decoradas, eram simplesmente fatos reais vividos no passado por minha avó ou por ela mesma [Ni].

L - Em outras ocasiões, era papai quem nos contava histórias. Geralmente à noite, depois que jantávamos, nos colocava sentadas em seu colo e nos fazia viajar por lugares que só existiam na sua imaginação; sua histórias eram maravilhosas, sempre inventadas. Uma mais do que todas nos fascinava. Era a história de um menino chamado Oriem. Garoto muito pobre, que, apesar de ainda ser uma criança, cuidava da mãe enferma. Papai, às vezes, mudava o final da história, tornando-a ainda mais excitante para nós, pois nunca sabíamos qual versão contaria [Cris].

L - Naquelas noites, sentados na sala, muitas vezes ao som da antiga radiola, nós a ouvíamos [avó] contar das viagens a cavalo, longas, que duravam dias; da tia Nata; das tardes ao pé do coqueiro; da matança de boi. E, assim, ia imaginando o cenário e as personagens (a maioria já enterrada) da infância dela [Sab].

Mas, na verdade, o que houve de mais marcante nesses episódios, retratando a família, foi um aflorar de sensações diversas — gosto, olhar, cores, tato, barulhos — associando-as a histórias e livros, com manuseio e acesso irrestrito a livros, com a leveza da palavra poética, com leituras

proibidas, como a envolver de emoções diferenciadas e de imaginação a infância e a puberdade desses estudantes autores, entre tias, irmãos, pais e mães, ou a despeito destes.

L - Lembro-me de, ainda muito pequena, ficar encantada com as histórias que mamãe contava. Aqueles momentos eram mágicos! Fim de tarde, o sol já posto, os últimos vestígios do dia dando lugar ao manto escuro da noite. Talvez seja por isso que a variação do dia me traga ao coração uma suave melancolia; nostalgia do tempo em que mamãe nos juntava, a mim e as minhas irmãs, na cama de casal — que naquela época me parecia enorme — e contava-nos histórias [Cris].

P - Aprendi a ler na primeira série, com o pré-livro *Os três porquinhos*. Foi uma delícia! Mas antes disso, eu já lia através dos olhos de minha mãe. Eu e meus irmãos costumávamos deitar em sua cama, para ouvi-la contar histórias. Desenvolvi o gosto pela leitura [Iza].

L - Posso considerar-me resultado da mistura da praticidade com a intelectualidade. Meu pai — filho de imigrantes italianos — é um homem ativo e trabalhador, sempre antenado às notícias dos jornais diários. Imagino, porém, que nunca tenha aberto um texto literário. Já minha mãe, professora e bibliotecária, teórica, sempre nos aproximou — eu e meu irmão — das obras literárias. Levava-nos à Biblioteca Pública Infantil e proporcionava-nos acesso irrestrito a livros, enciclopédias e dicionários [Sab].

P - [...] para rezarmos e depois nos contar histórias antes de dormir. As histórias eram o máximo. Como ele [pai] contava uma por noite, depois de um tempo já conhecíamos quase todas as clássicas como: *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Os três porquinhos*, *Os sete cabritinhos*, entre outras. Depois essas histórias foram sendo incrementadas com personagens fantásticos: um dia a Branca de Neve ia visitar os três porquinhos, no outro a Rapunzel tem uma briga feia com o lobo mau, ou coisas do tipo [Ra].

P - Mesmo não tendo dinheiro sequer para comprar comida direito, ele [pai] não abandonava os seus livros e discos de música clássica. Sempre que alguém entrava na nossa casa, podia encontrar diversos livros em capa dura, bem colorida e com o pequeno símbolo da Editora Globo. Havia livros para todos os gostos: *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, Sidney Sheldon, Eça de Queirós, contos de fadas e outros. Os livros sempre estiveram de modo que eu e os meus irmãos pudéssemos pegá-los e manuseá-los [FCri].

L - Era maravilhoso abrir as portas de seu guarda-roupa e ver as pilhas de livros, ali guardadas, todos dela [tia]. Ela os folheava, os abria, anotava coisas, ou simplesmente distraída lia versos de Drummond, que eu não entendia, mas sabia que deviam ser lindos, pois sua boca se mexia com tanta leveza que jamais poderia sequer sonhar que, mais tarde, descobriria que as palavras têm peso e que eu deveria ter cuidado com elas [Alex].

L - Não tínhamos muitos livros em casa, infantis menos ainda; por isso, minhas irmãs e eu — nessa época já alfabetizada — líamos os "livros proibidos": literatura inglesa e americana dos meus pais. Os dias de chuva, quando não podíamos brincar no quintal, eram os preferidos para tais leituras. Nós nos trancávamos em nosso quarto e passávamos ali horas lendo. Cada uma lia um capítulo em voz alta. Momentos mágicos! Parece que aconteceu ontem. Ainda posso ouvir o barulho da chuva batendo no vidro da janela, ver as paredes rosa do quarto, as três meninas enroladas num mesmo cobertor. Insuperável ternura! [Cris].

Confirma-se, nesses eventos, o quanto a representação da leitura está associada a textos literários (Dionísio, 2000), sejam eles de literatura oral, capturada em livros, sejam livros de pura ficção, como a coleção de Monteiro Lobato e sua invenção, o Sítio do Pica-pau Amarelo.

Em relação à escrita, nem tão abundantes foram os eventos do ambiente familiar ou do grupo social. O primeiro fragmento questiona uma das funções da escrita, de registro, desabafo, organização de pensamentos para uma adolescente, preferindo registrar tudo na memória, à moda dos gregos, atribuindo à memória uma periculosidade, não como um gênero textual, como neste texto:

P - Em casa, não tinha o hábito de escrever. Afinal, escrever para quê? Poderia escrever diários, mas achava isso um absurdo. Se eles eram para guardar segredos, quem iria guardar os diários? Achava um perigo. Preferia guardar meus segredos na memória [Iza].

Já o segundo fragmento retoma o valor de "registro" que a escrita ganha nas comunidades letradas, como a possibilidade de organização dos eventos de letramento vivenciados por uma criança, em um caderno de anotações e, finalmente, como um objeto concreto a ser guardado "carinhosamente", numa "estante", adereço de família de um meio letrado.

P - Eu tinha um caderno de anotações, onde minha mãe, que era professora, ia anotando junto comigo tudo o que vivia de significativo. Nesse caderno estão registradas músicas aprendidas, a experiência de trocar o berço pela cama, de aprender a pedir as coisas sem chorar, da tarde que passei na casa da vovó e outras vivências importantes que guardo com carinho até hoje na estante do meu quarto [Cas].

O terceiro fragmento relembra o papel de uma pessoa letrada, numa comunidade que desenvolvia práticas de letramento fundamentalmente orais, como vimos anteriormente neste texto. De fato, em determinado momento da sua história, várias comunidades⁹, por terem tido contato com comunidades

letradas, sentem a necessidade de práticas de literacia/letramento do mundo letrado, como se percebe a seguir:

P - [...] Por outro lado, fora do ambiente escolar, escrevia bastante. Ficava até com os dedos doendo de escrever cartas para parentes distantes de alguns moradores nova alegrienses que não liam nem escreviam. Aliás, quando vi o filme *Central do Brasil*, fiquei emocionada ao lembrar-me de que um dia, como *Dora*, ajudei pessoas que, pelas exclusões da vida, não tinham aprendido o domínio dessas ferramentas, a leitura e a escrita [Lej].

Se até esse momento dos textos de memórias, tratando da interação estabelecida com a família ou com o grupo social, em eventos de literacia/letramento, os estudantes se manifestaram afetiva e descontraidamente, alguns entraves começam a aparecer, nos eventos seguintes, relativos às interações estabelecidas nas escolas, com professores, nos vários níveis de ensino, constituindo-se esta parte que se segue aquela de maior interesse para os objetivos deste texto.

2.2. Eventos de literacia no ambiente escolar

No tocante às práticas de leitura e escrita na escola, registrou-se, logo de início, um significativo número de textos de memórias cujos autores expuseram, fundamentalmente, não terem nenhum evento de literacia para contar. Segundo Zilberman (2005), "(...) as pessoas contam o que experimentaram, o que se aloja em sua memória. Quando querem esquecer experiências negativas, ficam sem ter o que contar" (p. 3). Assim se expressaram alguns alunos das duas turmas, revelando sentimentos de vazio, de vontade de sumir, de nostalgia, de dor, por exemplo:

P - Hoje, quando me recordo dos métodos utilizados sobre os assuntos redação, produção de texto e interpretação, me deparo com enorme vazio [Dani].

L - *Minhas memórias escolares*, logo essas, que sempre tentei apagar, deletar, sumir, ou qualquer verbo que consiga fazer com que esses momentos se apaguem [Alex].

L - As lembranças me envolveram em um universo mágico, e logo após, uma nostalgia amarga tomou conta de mim [Char].

L - [...] uma sensação estranha me envolveu. Uma tristeza que eu não sabia de onde vinha, mas doía no fundo do meu coração [Ve].

Até aqui esses trechos são somente impressões, sem um evento factível para justificar tal recusa ou aversão à lembrança. No fragmento seguinte, no entanto, a estudante, entre sentimentos de reconhecimento do aprendizado e de temor, procura concretizar, contextualizando com detalhes, a ação da professora, que cumpria, usando, legitimamente, quadro negro e giz e, não menos legitimamente, a régua, seu modo eficaz de ensinar estruturas da língua, com aprovação dos pais. Essa era a representação que a mestra tinha construído, ao longo da sua formação, sobre o que significava ser boa professora, numa turma cujos alunos se encontravam em diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem: a austeridade.

[...] A austeridade em pessoa. Na sala de sua casa reunia, em uma enorme mesa retangular ladeada por dois bancos compridos, alunos de cinco a quinze anos de idade em níveis de escolaridade diferentes, alfabetizados e a alfabetizar. Seu método era reconhecido como eficaz pelos pais, zelosos dos saberes dos filhos: "ou aprende ou dá-lhes de régua" – e que régua! Alcançava qualquer um, onde estivesse dentro daquela sala. Meu irmão, que também era seu aluno, ao defender-se de uma investida da mestra, ficou sem a unha de seu mínimo direito. Era a sua ferramenta pedagógica além do quadro-negro e giz. Assim aprendi a ler, a escrever, a identificar o sujeito das orações, as conjugações e alguns tempos verbais, a classificar as subordinadas adverbiais, uma lista de coletivos e outra de masculino/feminino de animais, ou seja, de substantivos epicenos. Foi um ano de muito aprendizado e maior temor ainda [Ve].

O depoimento a seguir não se refere à atitude de uma professora, mas, a uma representação da escola, ao imaginário do que deveria ser o ato professoral, incorporado por um pai, que buscou na memória individual e, provavelmente na memória coletiva do seu contexto, o rigor dos eventos de literacia com os quais foi alfabetizado, algumas décadas atrás. Essa era a representação que o pai da aluna tinha construído, ao longo de sua formação escolar: uma atividade sem sentido e com muito rigor.

P - Tenho muita dificuldade de me lembrar de práticas de leitura e escrita durante as séries iniciais, talvez não seja pela falta de memória e sim pela ausência de sentido de tais práticas nesse período. Eu não frequentei o Jardim ou a Pré-escola, etapas que considero o período mais lúdico da escolarização, pelo contrário, fui alfabetizada pelos meus pais, em especial pelo meu pai que utilizava o mesmo rigor sob o qual provavelmente também foi alfabetizado [Ale].

Assim, como se fora num exercício de Preterição — figura de retórica ou figura de pensamento em que o sujeito anuncia, deliberadamente, nada ter a

dizer, ou nada pretender dizer sobre tal ou qual temática, ao mesmo tempo em que, mais adiante, acaba fazendo isso —, mesmo estes alunos-autores que demonstraram dificuldade em se lembrar dos eventos de literacia/letramento, acabaram por relatar algumas práticas significativas, relacionadas aos três níveis de ensino: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

2.2.1. Ensino Fundamental e Ensino Médio

O início do ensino fundamental é lembrado enquanto um momento de exercício de cópia, a que se atribui pouco sentido, com lembranças mais do campo da escrita do que da leitura, como bem representa o fragmento abaixo, para exemplificar:

P - Logo vieram as primeiras 'fichas de leitura'. Ainda me lembro bem de uma que copiávamos no início de todas as aulas. No final da ficha vinha o alfabeto em letras de 'ler' (caixa alta) e letras de 'escrever' (cursiva). Nós escrevíamos a ficha todos os dias, e agora, refletindo sobre isso, vejo que era algo automático, uma cópia que fazíamos todos os dias [Ra].

Mas as verdadeiras "fichas de leitura" seriam aquelas utilizadas em sala de aula para registro, comprovação e avaliação da leitura literária, realizada de forma extensiva pelos alunos fora da escola. Na tentativa de construir o 'gosto' pela leitura, as estratégias utilizadas pelos mediadores mais afastavam do que aproximavam os leitores das leituras. Além disso, registra-se o excessivo tratamento mecânico dos estudos gramaticais, suplantando o uso e a exploração das outras unidades do ensino de língua (oralidade, leitura e escrita). A exploração de estratégias de leitura são vislumbradas nos fragmentos das memórias dos estudantes, quando apontam lacunas na construção da compreensão leitora, nas práticas de letramento/literacia do cotidiano escolar: de acordo com os seus textos, os alunos sentem falta, por exemplo de exploração de conhecimentos prévios do contexto do aluno, elaboração de inferências, leitura das conotações, leitura dos vazios do texto (leitura nas entrelinhas), interpretação das ironias, extrapolação, leitura crítica, etc.

L - Das leituras dos tempos de ginásio e colegial, me lembro de preencher uma ficha dada pelo professor para todo e qualquer livro que líamos: dados biográficos do autor; estilo de época ou escola à qual pertencia; personagem principal; personagens secundários, idéia ou tema principal, e outras coisas no gênero. Uma análise que não passava da superfície do texto. Estávamos no

período da ditadura militar e não era permitido qualquer discussão que pudesse levar os alunos a desenvolver o raciocínio crítico e a perceberem a realidade [Vê].

L - *Floradas na Serra, O Médico e o Monstro, As Mil e Uma Noites*; autores como José de Alencar, Edgar Allan Poe, Jules Verne; quanto tempo desperdiçado em procurar substantivos, adjetivos, advérbios em textos tão maravilhosos... Sim, a Gramática surgiu como destruidora do prazer de ler. Veio como um covão que jogou sobre meus restos mortais a última porção de terra para enterrar em mim o gosto pela leitura [Ra].

L - Não encontrei nenhum(a) professor(a) que me instigasse a ler nas entrelinhas de uma obra literária; que me pedisse para ir mais além da mera descoberta das personagens, o local onde se desenrola a história, etc. Os livros tinham potencial para maiores vôos [Ra].

No Ensino Médio, além de questionar a atribuição dos sentidos do texto apenas a partir do dicionário, quando há outras possibilidades contextuais, co-textuais e intertextuais para os leitores mesmos construírem sentidos, e além de questionar a caracterização dos 'estilos de época' em detrimento de uma análise mais profunda das obras, em contato direto entre leitores e obras, problemas já apontados em Lajolo (1993) e em Zilberman (1988), o autor do fragmento abaixo reforça uma ação escolar mais voltada para mecanismos do 'discurso regulador' que do 'discurso instrucional' (Bernstein, 1990), ou, ainda, mais voltada para mecanismos da avaliação do que para a produção de conhecimentos sobre a linguagem e sobre a literatura.

L - [No Ensino Médio] É claro que ainda destinávamos uma aula inteira para pesquisar no dicionário o significado das palavras em *Iracema, O Guarani e Esaú e Jacó*, porém não antes de já termos lido e identificado os traços de um Romantismo ou Realismo que começavam a me fascinar. O que eu não entendia era o paradoxo entre as aulas de Literatura e suas avaliações. Era-nos oferecido o doce, mas proibido comê-lo. As avaliações continuavam muito superficiais em vista das aulas em que discutíamos os traços psicológicos em Machado de Assis. O prazer que crescia durante as aulas vinha a murchar quando era dia de prova [Ra].

Em se tratando de leitura extensiva, realizada fora de sala de aula, esses estudantes registraram, na maior parte dos casos, uma desarticulação com a biblioteca da escola, quando esta existia, como insistentemente denuncia o segundo fragmento: uma lamentável ausência de uma biblioteca escolar, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Mesmo assim, sente-se, no depoimento do primeiro fragmento, abaixo, que o sujeito posto

em contato direto com os materiais escritos, a despeito das restrições de exercícios a cumprir, pode descobrir seu caminho rumo a uma autonomia de leitura, o que se garantiria mais ainda, certamente, se isso fosse possibilitado, com acervo variado, equipamentos adequados, uma mediação produtiva, utilizando estratégias também produtivas, abrangentes e libertadoras.

P - Outra atividade marcante ainda na 5ª série foi ler "O caso da borboleta Atíria", da coleção Vagalume. Apesar de essa leitura ser apenas para responder as atividades mecânicas do livro, foi através dessa atividade que "descobri" a biblioteca da escola. Primeiramente procurando pelos outros títulos da série e depois arriscando outros gêneros. A partir de então comecei a me sentir como uma leitora autônoma, que tinha a possibilidade de escolher as próprias leituras [Ale].

L - No segundo grau, mais uma vez, a biblioteca não fez parte de meu currículo [Rom].

P - Costumava pegar livros emprestados no carro-biblioteca, que semanalmente parava na porta da escola [Iza].

Somente um caso, o do terceiro fragmento, citou a experiência do carro-biblioteca, valorizando o fato de a escola ter feito uma parceria, conseguindo para suas imediações o projeto de uma universidade, como uma das estratégias para o alargamento da leitura dos alunos, dos professores e da comunidade.

No tocante à produção textual, os textos de memórias são mais lacônicos do que em relação à leitura. Fica visível um trabalho estrutural e estruturante, uma supervalorização das classificações gramaticais, sem uma articulação com a leitura e com a escrita, sentindo-se o aluno formatado em esquemas, sem contato com tipos e gêneros textuais diversos, em livros didáticos/manuais escolares desinteressantes, fazendo exercícios e redações, que valorizavam mais a ortografia e a pontuação, para serem avaliadas e corrigidas com rabiscos vermelhos.

P - Sempre tive um 'modelo' de como era uma produção de texto. Um texto contendo início, meio e fim, ou melhor, introdução, desenvolvimento e conclusão. Sabia que os textos podiam ser narrativos, descritivos ou dissertativos e que existiam vários outros tipos de textos, mas nunca ou muito pouco tive contato com eles [JuG].

P - Na terceira e quarta série, às vezes fazíamos redações. Havia alguns exercícios que eram para continuar a história começada pela professora. Em outros, deveríamos escrever de acordo com as figuras propostas. Mas era tão chato receber as correções em vermelho! Era uma vitória para quem conseguia sair ileso, sem um vermelhinho sequer na redação [JuR].

P - Ao ingressar no ginásio, o de que mais me recordo são os livros didáticos. Esses eram feios e desinteressantes; as produções de texto giravam em torno daquilo que o livro propunha, produções que enfatizavam a ortografia e a pontuação. Fui perdendo o gosto por ouvir histórias e, antes de iniciar o gosto pela escrita, fui me desinteressando. Se fazia, era porque pertencia ao ritual de freqüentar a escola. Mas coisa mais desinteressante era produzir textos. Mesmo que esses fossem pequenos, eram bobos, descolados da minha realidade, fora que a professora se interessava mais pela mecânica da aquisição do saber fazer que pelo gosto que nós poderíamos estar adquirindo [Cri].

P - Quando iniciei o ginásio, não tive nenhuma surpresa agradável; ao contrário: mais gramática. Odiava português. Tudo era fragmentado. Aprendemos a conjugar os verbos, depois aprendemos os pronomes, adjetivos, advérbios, complemento nominal, complemento verbal, verbete (não sabia pra quê) etc, etc. A professora pedia que produzíssemos textos, mas não falava de que forma essa "gramática" entrava na constituição dele [Cri].

Delineada fica acima a caracterização do trabalho que se fazia em sala de aula, enfaticamente questionado por Geraldi (1984), quando, na década de oitenta do século XX, aponta em suas pesquisas as diferenças entre redação (com as características reconhecidas acima pelos estudantes) e produção de texto (que pressupõe a atuação de um autor, e interação com outros sujeitos, no processo de produção), reforçado pelas produções de Costa Val (1991), que trata fundamentalmente da textualidade e, mais tarde, em 2004, acrescenta o processo discursivo. O fragmento abaixo faz alusão a diferenças existentes entre fazer composição sobre gravuras, fazer redações sobre temáticas alheias aos alunos e produzir textos, num processo interativo entre professores-leitores (e não apenas avaliadores) e alunos-autores, através de comentários sobre os textos produzidos (Evangelista *et al.*, 1998).

P - Na escola, não houve um trabalho sistemático, por parte das professoras, em série nenhuma, para desenvolver a nossa habilidade de produzir textos. Fazer composições era o meu verdadeiro TORMENTO. Os temas geralmente eram do tipo: Um passeio no campo, Se eu fosse... um passarinho, borboleta, ou outra coisa qualquer que eu nunca quis ser. Sem falar na redação de volta das férias. Era realmente um tédio. Eu sempre tive a maior dificuldade para começar a escrever. Geralmente ficava enrolando, pensando, sofrendo e, quando faltava pouco tempo para o término da atividade, eu escrevia qualquer coisa sem graça no papel. Pior ainda era quando a professora estipulava um mínimo de linhas. Nesse caso eu aumentava o tamanho da letra na tentativa de 'esticar' o assunto. No meu entendimento, minhas composições eram péssimas, mas eu nunca soube da avaliação das professoras. Deviam ser razoáveis para elas, porque não recebia de volta nem elogios, nem outro comentário qualquer. Acho que a gramática e a ortografia compensavam a falta de criatividade [Iza].

A autora desse mesmo texto de memórias teve o cuidado de registrar uma experiência em produção de textos considerada por ela positiva, enfatizando as práticas de literacia que mediaram a sua constituição de sujeito-autor, em outro momento da sua trajetória:

O prazer de escrever eu tive no 2º grau, no Magistério, com um professor de Fundamentos da Educação II, disciplina que reunia Filosofia, Sociologia e História da Educação. Com esse professor, líamos alguns clássicos como Montaigne, Dante, Voltaire, Marx e discutíamos acontecimentos históricos e políticos no Brasil, sob uma outra ótica, que eu nunca havia visto antes. Com base nas leituras e discussões, produzíamos textos argumentativos. Estávamos argumentando para um professor, é verdade, mas ele dava-nos um retorno. Essa experiência foi importante para mim, porque deu-me a certeza de que alguma coisa eu era capaz de escrever. Foi com esse pensamento que enfrentei os concursos para trabalhar e, mais tarde, o vestibular [Iza].

Esse professor trabalhava "sob uma outra ótica", sob uma outra concepção: produção de textos argumentativos a partir da leitura de filósofos, por uma perspectiva interacionista, pelo menos numa interação professor/aluno, para que o aluno monitorasse o seu processo de produção. Essa aluna sentiu o seu processo de constituição enquanto sujeito, para cumprir as demandas sociais do seu contexto: emprego e estudos universitários.

2.2.2. Ensino Superior

É natural que alguns alunos com uma formação de leitores tal como a que se analisou até o momento neste texto, apresentem algumas dificuldades de interação, de leitura ou de produção, também ao ingressar na universidade. O sujeito não se liberta facilmente de hábitos arraigados ao longo dos anos.

L - Hoje, 15 anos depois, ainda sinto o reflexo do acontecido, tenho dificuldade em me posicionar em sala de aula. O silêncio passou a ser meu companheiro escolar e, por mais que eu tente reverter a situação, não consigo [Char].

L - Atualmente leio pouco. O cotidiano é uma correria intensa. Sempre estou lendo algum material necessário para as disciplinas que estou cursando e raramente leio sem compromisso [Ken].

Entretanto, nos fragmentos de memória, abaixo, pode-se perceber o movimento que se operou na percepção desses alunos, a partir da entrada na

universidade, relativamente a práticas de leitura, principalmente à leitura literária, relacionando-a, ou não, com os conhecimentos lingüísticos. Alguns alunos chegam a afirmar que "aprenderam a ler", ou seja, apenas no ensino superior, conseguiram construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva, passando a considerar, por exemplo, a situação de enunciação, a intencionalidade, as várias possibilidades de leitura. Uma aluna considera que, dessa forma, vai-se desfazendo, paulatinamente, a "penumbra do pouco entendimento" sobre as práticas de leitura e escrita.

L - Foi esse amor que me trouxe até aqui, à Faculdade de Letras. Foi por ser apaixonada por elas [as letras] que estou aqui, suando para tentar montar um quebra cabeças que há tempos eu havia feito questão de desmontar. Fui capaz de estudar a Gramática Normativa nas aulas de Português e depois na Faculdade, sem deixar que isso destruísse minha paixão pelos livros de Machado de Assis ou de Érico Veríssimo [Alex].

L - Aprovada [no vestibular], tive outra grande surpresa com o curso. Não imaginava que fosse tão bom. Aqui sim, aprendi a LER.

[...] Na faculdade aprendi a ler além do texto; a perceber as várias possibilidades de leitura e interpretação de um mesmo texto; as sutilezas do autor ao dizer ou não dizer sobre algo que envolva a narrativa; sua intenção e ideologia. Foi somente aqui que experimentei aquele encantamento que vi nos olhos e rostos de meus colegas lá na sala da professora X. Sinto como se a cada dia uma cortina se abrisse ou um véu caísse desfazendo a penumbra do pouco entendimento. Uma luz clareando progressivamente cada página que viro. Tem sido a alfabetização de minha alma [Ve].

Quanto às práticas de produção textual, percebe-se o quanto essas atividades são tomadas como um processo, do qual os sujeitos participam, interagindo e influenciando os outros na produção de sentidos, considerando-se a situação de enunciação: o autor, seus objetivos e intencionalidades; o leitor e seus objetivos e expectativas; o texto e suas potencialidades discursivas; os gêneros e as possibilidades de funcionamento social dos textos em épocas e lugares diferentes; os suportes e suas especificidades; o mercado, os diferentes públicos e as regras de circulação dos textos; as instituições e as proposta de mediação, por exemplo:

P - Na faculdade me deparei com novas formas de produzir textos e com pessoas tão boas e até melhores do que eu nessa arte. Conheci os textos científicos, descobri que havia regras de uma tal de ABNT para a produção dos textos, que há um gênero para cada finalidade e que também há uma linguagem diferenciada de acordo com o público ao qual se destina o texto.

Também descobri que a minha habilidade para produzir textos não está pronta e acabada e que na verdade nunca estará [FCri].

O fragmento de memória, abaixo, sintetiza aspectos relacionados aos eventos de leitura e aos eventos de escrita, lançando mão de uma estratégia de meta-texto, utilizando o texto de memórias para falar dele mesmo, ao mesmo tempo em que considera a experiência do presente como momento importante na trajetória de formação da autora enquanto leitora.

P - A exceção foi a disciplina [...], quando tive novamente contato com textos literários, e a disciplina [...], que tem atribuído sentido às atividades de escrita. Considero que essas duas disciplinas são responsáveis pelo resgate dos aspectos da funcionalidade e da subjetividade que permeiam os processos da leitura e da escrita. Nesse sentido, já estão incluídas em minhas memórias como práticas significativas de leitura e escrita em sala de aula pela importância no meu processo de formação como educadora [Ale].

Chegados a esse momento, todos, professores e estudantes universitários, se tornam personagens significativos no processo de construção de conhecimentos sobre as práticas de letramento/literacia. Sentem-se (sentimo-nos) no âmago de um processo de formação, enquanto sujeitos que se constituem leitores e produtores de textos, na busca de sua autonomia, para conquistar, construir ou consolidar um lugar social.

2.3. Perspectivas futuras

Esta última subdivisão do texto, é dedicada às palavras dos alunos, ao se perceberem personagens principais, enquanto (possíveis) mediadores de outras trajetórias de formação:

L - Agora, por ironia do destino, sou professora também. Porém, tenho consciência e experiência dos traumas e fracassos que o professor provoca e intitula o aluno como responsável.

Ensinar, definitivamente, é uma tarefa árdua. No entanto, cabe a nós transformarmos a escola em um ambiente acessível, agradável e proveitoso e não reproduzirmos uma mentalidade, ainda existente, de um lugar de "perda de tempo", castigo, sofrimento, angústia... [Char].

L - Os contatos que tive com a escrita e a leitura foram proveitosos a fim de que eu pudesse, hoje, me perceber menos avesso ao ato de ler e mais disposto a ajudar a quem sofre o que sofri em quinze anos de escolarização básica [Ra].

Houve quem atentasse não somente às discussões e decisões teóricas ao longo das sessões, mas também ao processo de produção textual que vivenciou ao escrever sua trajetória de leitura e escrita, apontando para a possibilidade de formação de outros leitores.

L - Gostaria de ressaltar que a produção deste texto foi útil no sentido de, com base nas experiências vivenciadas por mim, poder refletir sobre o papel do educador no processo de ensino/aprendizagem da escrita e também sobre a formação de novos leitores [Ken].

Nessa etapa, estudantes e professores universitários se equiparam quanto às funções: são formadores de leitores, mesmo que em níveis de ensino diferenciados.

Conclusão: "o que se pressente?"

[...] de facto não existe nenhuma narrativa em que não se possa pôr a pergunta: e o que é que se segue? O romance, pelo contrário, não admite que se dê o mais pequeno passo para além daquela fronteira demarcada pela palavra "Fim", na sua última página, altura em que convida o leitor a reflectir sobre o sentido da vida que se pressente (Walter Benjamin, 1992, p. 46).

Se a última subdivisão do texto foi dedicada aos estudantes universitários, esta espécie de conclusão é dedicada a pesquisadores, professores universitários e às instituições responsáveis pela produção de conhecimento no campo da leitura e da escrita. Pelos fragmentos dedicados à formação de leitores na graduação, pode-se perceber que esses objetivos, já previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, a partir, por exemplo, dos princípios gerais para a avaliação dos livros didáticos/manuais escolares¹⁰, estão sendo postergados, sendo trabalhados efetivamente apenas no ensino superior, configurando-se uma formação de leitores, com características metacognitivas (Kleiman, 1989), ou seja, com autonomia e consciência por parte do leitores, demasiadamente tardia.

Na experiência de escrita registrada neste texto, constata-se justamente o contrário do que se vem registrando em outras experiências e estudos. Se nesta experiência, ressaltou-se, nas memórias de algumas alunas e alunos, a constituição crítica do sujeito-autor, mesmo que tardiamente na graduação, no estudo realizado, em Portugal, pelo projeto

"Literacias Contextos. Práticas. Discursos", sobre a constituição do leitor de literatura, o que se verifica é que não parece existir capacidade transformadora significativa da Universidade na constituição da identidade do leitor de literatura, que parece ficar cristalizada até o final do Ensino Secundário/Ensino Médio¹¹. No tocante às práticas de produção textual, esse estudo português constata que, no ensino superior, são escassas as práticas planificadas de escrita.

De uma forma ou de outra, continua sendo insatisfatório o trabalho realizado no tocante a práticas de leitura e escrita nos diversos níveis de ensino.

Quando os educadores da área da Linguagem e Educação se debruçam sobre o seu objeto de trabalho no ensino superior: a formação de professores — que, por sua vez formam leitores e formam outros leitores —, hemos de nos fazer várias perguntas. Entre elas, que tipos de leitores estamos formando, em nossos eventos de literacia/letramento, em qualquer grau de ensino, pensando nas demandas culturais, sociais e econômicas que as sociedades cada vez mais letradas impõem aos sujeitos alunos (e também aos sujeitos professores)?

Acontece que, além de nos fazer perguntas, hemos de nos lançar em busca de respostas para as lacunas que os relatórios do PISA, em âmbito internacional, e os relatórios de avaliações nacionais vêm denunciando principalmente nesses últimos anos¹². Hemos também de nos lançar em busca de investigar como as "práticas locais de letramento" vêm ocorrendo nas escolas de ensino básico, conforme sugere Street (2003, p. 4):

Examinar as implicações de tudo isso sobre o desenho de programas, incluindo a pesquisa anterior a eles das práticas locais de letramento e sobre currículos, pedagogia e avaliação surge como sendo tarefa da maior importância, que exige em primeiro lugar uma conceitualização mais desenvolvida das questões teóricas e metodológicas envolvidas no entendimento e na representação das "práticas locais de letramento".

Este texto termina, mas pesquisadores e instituições formadoras não de continuar perguntando e tentando responder, trabalhando com objetivos claros, com um olhar perscrutador, procurando, a partir do conhecimento das práticas de literacia/letramento, dar sentido à vida (nossa e de outrem) "que se pressente", ou seja, repensando essas práticas, em benefício dos leitores

em formação, conforme argumenta Maria de Lourdes Dionísio (2000, p. 404), em sua pesquisa sobre o manual de Português, "A construção escolar de comunidades de leitores":

Se os objetivos do ensino da leitura visam a formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais e, pelos textos, reorganizá-los, se visam tornar os alunos em sujeitos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar; se as práticas escolares de leitura aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam para além da capacidade de decodificar textos [...] a análise conduzida [...] obriga a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores.

A partir do presente estudo, persistem algumas questões: que representações terão construído os professores em formação, ao longo de sua trajetória? No meio dessa "penumbra", mencionada em um dos textos de memória, quantas oportunidades sociais e individuais o sujeito terá perdido, antes de chegar à universidade? Além disso, no ensino superior, na formação inicial e continuada, por qual tipo de construção de leitores e de produtores de textos estão passando os nossos [futuros] professores? Que práticas adotar no sentido de que o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula vá se tornando mais claro para os sujeitos-alunos, a fim de que a "penumbra" vá se desvanecendo mais cedo, em relação aos níveis de ensino?

Se o que estabelece uma diferença entre "eventos" e "práticas" é justamente uma intencionalidade e uma consciência a respeito de episódios de letramento, este trabalho aponta para a necessidade de um investimento no ensino superior, a fim de que se possa refletir¹³, em catadupa, em cadeia inversa, sobre as práticas de literacia/letramento vivenciadas, na interação entre professores e alunos do ensino básico/ensino fundamental e do ensino secundário/ensino médio, em busca da constituição de uma consciência crítica, na construção efetiva de uma "comunidade de leitores" (idem, ibidem), bem como de alunos-produtores de textos e de discursos significativos, no contexto em que vivem, seja qual for o seu nível de escolaridade.

Notas

- 1 Esta é uma versão revista e desenvolvida do texto que foi apresentado, sob o título Eventos de Literacia nas Memórias de Professores, no VIII Congresso Internacional

Historia de La Cultura Escrita, Alcalá, Espanha. Agradeço a Marildes Marinho (CEALE/FAE/UFMG – Brasil) a importante contribuição para este trabalho.

- 2 Texto apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', em outubro de 2003.
- 3 Por essa razão, no início de cada fragmento de texto de memórias da turma do Curso de Licenciatura em Letras, aparecerá como código a letra L (Letras — Leitura e Escrita), enquanto que, no início dos textos da turma de Pedagogia, aparecerá como código a letra P (Pedagogia — Produção Textual).
- 4 Os textos de memórias reportam-se a momentos históricos em que essa terminologia – literacia ou letramento – ainda não existia socialmente enquanto tal, vindo a surgir nos campos de pesquisa da área, pelo menos no Brasil, apenas ao longo das décadas de oitenta a noventa (Soares, 1998), final do século XX.
- 5 Foram dados a ler, inicialmente, para discussão nas turmas, fragmentos de memórias, como: uma crônica que reflete sobre a aula de Português, em três momentos históricos: Fernando Sabino, *A Última Flor do Lácio* (1984). *Gente*. Rio de Janeiro, Record, pp. 96-102. Trechos da trilogia literária autobiográfica de Bartolomeu Campos Queirós, *Indez* (1988), Belo Horizonte: Miguilim; *Por parte de pai* (1995), Belo Horizonte, RHJ; *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), Belo Horizonte, Miguilim. Um texto científico, Magda Becker Soares (1991), *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez.
- 6 Os títulos escolhidos por sugestões/votação para os dois conjuntos de textos, livros de memórias, que, no primeiro caso [Letras], ressaltou a tentativa de tessitura para o estabelecimento de uma base comum, e, no segundo caso [Pedagogia], focalizou a importância dos fragmentos das experiências particulares, foram os seguintes: L – *Tecendo Memórias*; P – *Retalhos de Memórias*.
- 7 A turma de Pedagogia tinha decidido montar um livro para circular na Internet, no entanto, no processo das discussões, algumas alunas convenceram os demais alunos da importância afetiva e atávica de lidar com o texto materializado e possuir um objeto nas mãos para guardar, para mostrar para seus filhos e alunos do presente ou do futuro (algumas delas já eram mães e professoras). Decidiram fazer, ao mesmo tempo, um livro virtual e um livro artesanal.
- 8 Agradeço a contribuição, nas duas turmas, da professora Amarílis Coragem, do Setor de Linguagens/DMTE/FAE/UFMG.
- 9 Exemplo disso são comunidades indígenas no Brasil, envolvidas com os compradores de madeira, principalmente na Região Amazônica, que têm que se instrumentalizar para não serem enganadas nos 'negócios' (termo oriundo do mundo letrado e capitalista, bem diverso no universo indígena).
- 10 Seria objetivo dos manuais escolares do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático/MEC/Brasil) e do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio/MEC/Brasil), procurar explorar, no ensino fundamental (básico) e no ensino médio (secundário), a compreensão leitora, a autonomia na produção textual, propondo aos alunos, por exemplo: além de localizar informações, levantar e checar hipóteses, fazer generalizações e sínteses, desenvolver a capacidade de inferir, argumentar, pesquisar, produzir; criticar, portanto (ver <http://www.fnde.gov.br>).

- 11 Cf. "Mundos e Palavras de Literacia" (2005), Relatório final do referido Projeto, organizado por pesquisadores da Universidade do Minho e da Universidade do Algarve: Maria de Lourdes Dionísio, António Branco & Rui Vieira de Castro, cujos dados podem ser encontrados em António Branco (2005).
- 12 Ver, por exemplo, relatórios do PISA (Programme for International Student Assessment), do SAEB-BR (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), Ministério da Educação-PT, em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, nos quais os índices de compreensão leitora dos jovens de 15 anos não têm sido considerados satisfatórios, conforme mostram OCDE, 2000; OECD, 2000, GAVE, 2004.
- 13 "Refletir", aqui ganha dois sentidos: seja no sentido de se fazer uma reflexão, uma ponderação, uma consideração, uma análise, com prudência, tino, discernimento, a partir de observação atenta de eventos e práticas; seja no sentido de fazer eco, recair, incidir, repercutir.

Referências

- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENJAMIN, Walter (1992). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Lesskov. In W. Benjamin, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Trad. de Maria Amélia Cruz, Lisboa: Relógio D'Água, pp. 27-57.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas (1985). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1983). Gostos de classe e estilos de vida. In R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi). São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, (10), dez., pp. 3-15.
- BRANCO, António (2005). A "Leitura Literária" e a *Outra* nas Vozes do Currículo e dos programas. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/São Paulo [no prelo].
- CHARTIER, Anne-Marie (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation: Les Savoir de la Pratique – un Enjeu pour la Recherche et la Formation*, nº 27, pp. 67-82.
- CHARTIER, Roger (1990). *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL, Editora Bertrand Brasil.
- CHAUÍ, Marilena (2000). A memória. In Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.
- COSTA VAL, Maria da Graça (1991). *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

- COSTA VAL, Maria da Graça (2004). Texto, textualidade e textualização. In J. L. Tápias Ceccantini; R. F. Pereira & J. Zanchetta Jr.(orgs.), *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Língua Portuguesa*, v.1. São Paulo: UNESP, Prograd.
- DIONÍSIO, Maria da Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- ERRANTE, Antoinette (2000). Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*, FaE/UFPel, nº 8, pp. 141-174.
- EVANGELISTA, Aracy Martins; CARVALHO, Gilcinei; LEAL, Leiva; COSTA VAL, Maria da Graça; STARLING, Maria Helena & MARINHO, Marildes (1998). Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Cadernos Intermédio*, v. 3, ano 2. Belo Horizonte: CEALE/Formato.
- ME/GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional: PISA 2003*. Lisboa: ME/GAVE.
- GEE, James Paul (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, May, pp. 714-25.
- GERALDI, João Wanderley (1984). *O Texto na Sala de Aula: Leitura & Produção*. Cascavel: ASSOESTE.
- KLEIMAN, Ângela (1989). *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes.
- LAJOLO, Marisa (1993). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática.
- MARINHO, Marildes (2004). Tatu bota tumati: escrita, memória e formação de leitores. In G. Paulino & R. Cosson (Coords.), *Leitura Literária: a Mediação Escolar*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, pp. 29-38.
- NÓVOA, António, org. (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2003). *Conhecimentos e Atitudes para a Vida. Resultados do Pisa 2000*. São Paulo: Moderna.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- SOARES, Magda Becker (1991). *Metamemória-memórias: Travessia de uma Educadora*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda Becker (1998). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, Brian (2003). Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento, <http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>, acessado em 18.06.2005.
- ZILBERMAN, Regina (2005). Memória entre oralidade e escrita. *Relatório de Pesquisa, CNPq*, PUCRS.
- ZILBERMAN, Regina (1988). *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto.

TEACHERS' MEMORIES: LITERACY EVENTS AND PRACTICES

Abstract

This text focuses on the memories as reflective tools as remembered by undergraduate students of Letters and Pedagogy from Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil. The texts show meaningful literacy practices both in schools and in other contexts, as well as in these students' reading and writing classes. The memory texts were used as textual genre which facilitates the understanding of language, reading and writing concepts of the mediators that permeated the memories, making them relate the coexistence of different practices, throughout history and at the present time of their education, pointing to the need of more conscious and clear practices for educating readers in society, assuming the authors as (future) mediators.

Keywords

Literacy events; Reading strategies; Texts production

MEMORIAS DE PROFESORES: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Resumen

Este texto enfoca las memorias como objeto de reflexión a partir de las prácticas de lectura y escritura recordadas como significativas, tanto en la escuela como fuera de ella, en las aulas de lectura y escritura, por alumnos de las licenciaturas de Letras y Pedagogía, en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Utilizamos estos textos memorísticos por ser un género textual que permite percibir las concepciones de lenguaje, de lectura y de escritura transmitidas por los mediadores que impregnaron los recuerdos de los alumnos e alumnas, y que retratan la coexistencia de prácticas diferentes, a lo largo de la historia y en el momento presente de su formación, señalando hacia la necesidad de un proceso de formación de lectores más consciente y más claro, que permita a los propios autores asumirse como (futuros) mediadores.

Palabras clave

Prácticas de lectura y escritura; Estrategias de lectura; Producción de textos

Recebido em Junho de 2005

Aceite para publicação em Novembro de 2005