



LETRAMENTO SITUADO, TRAVESSIAS EM NARRATIVAS DOCENTES DA AMAZÔNIA PARAENSE

Júlia Maués

Coordenadora e Docente do Curso de Letras –IFPA, Belém
julianamaues@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte do processo de formação de leitura das professoras do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do Bairro da Condor, periferia de Belém-Pará, reconstituído em narrativas orais, a fim de contribuir para o entendimento do letramento como prática social situada. Mostra o estabelecimento dos processos de formação de leitura e as dificuldades das professoras em reconhecer os saberes da cultura local como objetos de ensino. A problematização e a análise são subsidiadas pelo enfoque dos Estudos dos Letramentos, Street (1984, 2003), Kleiman (1995), aliado à teoria da prática bourdieusiana, reinterpretada por Bernard Lahire ([1998] 2000).

0 INTRODUÇÃO

A Região Norte do Brasil, especialmente a periferia da CIDADE DE BELÉM (506 Km², 2,5 milhões de habitantes aproximadamente), cidade considerada a metrópole da Amazônia, mostra um panorama cultural revestido de um processo conflituoso de hibridismos (SANTOS, 1996; CANCLINI; 2003), “em franca tensão entre o moderno e o antigo, o particular e o homogêneo, o local e o global. Esse contexto pode ser considerado como os autores consideram de Hibridismo Cultural, entre o global e o local” [1]. Nesse contexto, há dificuldades entre os professores, em suas práticas de ensino de leitura, em “movimentar” os saberes locais experienciados cotidianamente pelos alunos, para serem conjugados com todas as injunções culturais globais provindas principalmente dos meios de comunicação disponíveis.

Este artigo apresenta um recorte da tese “A Formação de Leitura na Amazônia Paraense: Identidades, Narrativas e Travessias” (2010) que envolve a identificação do processo de formação de leitura das professoras do Ciclo Básico I (Ensino Fundamental), da Escola Pública Municipal “Sílvio Nascimento”, localizada no Bairro da Condor, periferia de Belém-Pará, a fim de contribuir para o entendimento do letramento como prática social situada. Para tanto, fez-se necessário estabelecer relações entre os processos de formação de leitura e as práticas de ensino que envolvem letramentos. Nessas ações, há dificuldades por parte das professoras em reconhecer os saberes da cultura local como objetos de ensino. Daí a problematização e a análise desse processo de constituição de leitura para desenvolver uma pesquisa que possa conjugar os subsídios da Linguística Aplicada – especificamente, o enfoque dos Estudos de Letramento, aliada/o à teoria da prática bourdieusiana, reinterpretada por Bernard Lahire ([1998] 2000), a uma metodologia que assume a palavra como *um signo social ideológico* (BAKHTIN [VOLOSHINOV] [1979] 2004) [2]. Para a pesquisa, além da observação de tipo etnográfica, utilizou-se de entrevistas para a geração de narrativas escritas e orais sobre o processo de formação de leitura nos campos sociais educacionais de socialização primária, o que possibilitou a reflexão sobre o *habitus* linguístico das professoras.

Esses saberes, por sua vez, segundo Barton & Hamilton (20012) são classificados como “**LETRAMENTOS VERNACULARES OU AUTOGERADOS**” e são continuamente “conjugados [3] com todas injunções as culturais globais **LETRAMENTOS DOMINANTES**” (STREET, 2003,) [4] provindas principalmente dos meios de comunicação disponíveis.

O problema é que “*todos os agentes, quer queiram ou não, quer disponham ou não dos meios de se conformar a isso, são objetivamente regulados por normas*”, segundo Bourdieu & Passeron (1979, p. 29) [4], como se uma ordem legítima dominante se impusesse a cada instante.

1 O PROBLEMA

Para a pesquisa com professores de uma Escola pública municipal de Belém, por nós considerada urbano-ribeirinha, haja vista a sua aproximação com o rio Guamá e a instalação na cidade, utilizamos uma metodologia de: (i) recorte da etnografia das práticas de ensino observadas no programa da escola; (ii) a dialogia bakhtiniana (Bakhtin [Voloshinov] [1979,] 2004) com as professoras que possibilitaram gerar suas narrativas sobre o processo de formação de leitura em relação ao contexto histórico e sociocultural mais amplo; (iii) análise de narrativas, reconstituindo os campos sociais dessa formação, a partir das teorizações sistematizadas por Lahire (2000) em termos das pluralidades disposicionais de esquemas de ação bourdieusianos – *habitus*.

A nossa hipótese principal de trabalho envolveu a confirmação ou não da ideia de que as práticas que conjugam a etnografia com ações colaborativas nas práticas de ensino cotidianas, que envolvem letramentos escolares, passam pelo reconhecimento de saberes que devem ser refletidos e redirecionados nas práticas de formação em serviço.

Em outras palavras, como Oswald de Andrade reconheceu, na década de 20 do século passado, sobre o processo de canibalização da cultura e da vida brasileira, é preciso que, no campo educacional, se reconheça que também as professoras têm um modo de estar no mundo com os outros, de microrresistências que se apropriam de saberes da ordem dominante e os metaforizam e os

subvertem sob outra ordem local que gera e funciona na ordem e desordem ali vivenciadas.

2 TRÂNSFUGOS DE CLASSE, TODOS FAZEMOS TRAVESSIAS

Ao campo educacional continuam sendo homologadas responsabilidades, principalmente às agências sociais institucionalizadas, pela formação institucional dos atores sociais, uma vez que o magistério, segundo Tardif e Lessard (2005), *longe de ser uma ocupação secundária, constitui o setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma chave para entender as suas transformações*[5].

Para Bernadete Gatti (2009): *“o ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo”* (GATTI, 2009, p. 17) [6]. É também no magistério que se situam 8,4% dos empregos formais registrados em 2006 pela Rais 60, 3º. lugar no ranking de subconjuntos de ocupações no Brasil sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos, como 77% de postos de trabalho ocupado por mulheres.

Se analisarmos esses números e refletirmos sobre as demandas de formação: a escola é fundamental para alimentar outros campos sociais.

Lahire (2000) ao tratar da formação do professor (não especificamente), considera que somos todos professores *“TRÂNSFUGOS DE CLASSE”, casos em que os atores se submetem, “de maneira bastante precoce, a experiências socializadoras sistematicamente contraditórias, claramente expressas naqueles que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar”* (LAHIRE, 2002, p. 42) [7]. Os *trânsfugos* passam, permanentemente, por travessias no espaço social, de uma situação de coexistência pacífica de *habitus* a uma situação conflitual de contato com outros *habitus* sociais.

As professoras Sandra aqui apresentada, observada em suas ações docentes e narradora de seus processos de formação de leitura, pode ser considerada parcialmente *trânsfuga de classe* porque suas *travessias* mais significativas consistem no fato de serem filhas de pais não escolarizados ou apenas com uma escolarização básica que passaram para a condição de representantes da sociedade letrada, na posição de professoras.

Em sua socialização primária na família e na escola, ela foi direcionada para a não reprodução da condição social dos pais – operário e doméstica – e para obter uma posição social mais, supostamente, confortável nas esferas de atividades profissionais. Como as milhares de professoras, pela educação, *“ascendeu socialmente e mudou as condições de vida que tinha com sua família de origem”* (GUEDES-PINTO, 2002) [8].

Em termos de ocupação de postos de trabalho no campo profissional da educação hoje, Sandra é concursada, tem estabilidade no emprego e cumpre os anos de trabalho da carreira docente. Trabalha em três turnos para auferir uma renda que lhe possibilita acesso relativamente satisfatório aos bens e serviços sociais contemporâneos e consegue acompanhar a escolarização de suas crianças para que, elas também, possam, pela educação, barganhar melhores condições profissionais no mercado de força de trabalho.

Em termos culturais, Sandra se refere ao que a induziu à escolha profissional *acho que o que me levou a ser professora foi a facilidade de encontrar emprego logo, e enuncia, em seguida, uma sentença em que utiliza o*

argumentativo *mas* para mostrar que ela assume a profissão pelo valor que ela atribui ao papel da educadora: *Mas até hoje não me arrependo, apesar das dificuldades que enfrentamos na profissão.* Ao utilizar a conjunção ‘mas’, considerado o operador argumentativo por excelência por Ducrot e Anscombre (1977), argumenta no sentido contrário de uma possível conclusão de que motivações para escolhas como a que ela teve causam arrependimentos tardios e que esse não foi o seu caso. Prosseguindo, ela apresenta o elemento de contrajunção dessa escolha com o uso de “apesar”, que funciona eficazmente como um dos mecanismos essenciais de ligação com fato extra-linguístico que remete a todas as dificuldades de ser professora no exercício do magistério no Brasil.

A profissão “professor” é desvalorizada socialmente, e destinada às classes populares, que avançaram na escolarização dentro da escola pública, como desenraizados ou *trânsfugos de classe* de que fala Lahire (1998). Ao mesmo tempo, é também pragmaticamente coerente com o contexto sócio-econômico profissional, que induz grande parte do universo feminino a estender o seu papel maternal doméstico para o papel de professora na escola, opção facilitada pelo acesso à carreira do magistério, relativamente menosprezada socialmente, pela questão salarial e pela desvalorização histórica dessa profissão, como nos asseguram Gatti (2008) e Saviani (2003).

Sandra presentifica, em sua narrativa, elementos que referenciam essas dificuldades e se posiciona como uma profissional em educação que se esforça para fazer um trabalho de qualidade. Assim, mesmo que algumas ações reproduzam disposições de esquemas de *habitus* adquiridos na infância, outras ações mescladas a essas reportam outras disposições articuladas no momento presente:

17 Sandra: Em *minha* turma de 1ª. série, procuro sempre ensiná-los a ler a partir de um texto significativo: *parlenda, cantiga de roda, música, poema etc.* e procuro sempre colocar meus alunos em contato com os livros, acho isso muito importante. (NE profa. Sandra).

Ensinar a ler a partir *de textos significativos: parlenda, cantiga de roda, música, poema etc.* e procurar *sempre colocar os alunos em contato com os livros* não corresponde a um modelo de ensino tradicional, tal qual ela narra em relação a sua própria escolarização. Isso quer dizer que há uma tensão entre os esquemas incorporados por ela para a decodificação do alfabeto (*habitus* do passado) e os conhecimentos básicos para a leitura, hoje, (*habitus* profissional, do presente) ela tenta seguir as inovações que provêm não só das prescrições legais, quanto das grandes reformas das décadas de 70 e 80 que tiveram a participação da academia por meio dos linguistas. Chartier (2007) lembra ainda que no momento atual deveríamos estar num período de tentativas e pesquisas de novos modelos – mas que devido à insegurança e preocupação dos pais e educadores com uma eficácia imediata, as ousadias inovadoras não estão indo de ‘vento em popa’. No que se refere à introdução de gêneros textuais diversos dentro das sequências didáticas, que Chartier afirma fazer parte da “cultura comum” de quase todas as turmas de crianças pequenas – as parlendas, as poesias e as canções ou ainda o contato com o que ela chama de livros “autênticos” da literatura infantil (CHARTIER, 2007, p.158) [9], o que está em jogo é como o professor se utiliza desses recursos.

A narrativa de Sandra reflete essa preocupação de inovar sem perder de vista o modelo de ensino que deu certo na sua alfabetização. Daí que precisamos observar as diferenças das tradicionais cartilhas de ABC para os manuais didáticos contemporâneos que evoluíram em função dos programas, “*hábitos de trabalho, dispositivos didáticos expectativas e exigências*” [10] (CHARTIER, 2007, p.148) por parte dos professores.

Assim também ela manifesta coerência no seu discurso sobre o seu trabalho com a alfabetização, por exemplo, em que reconhece a tentativa de utilização de textos como pontos de partida para o ensino do código, uma disposição que ela foi incorporando nos anos de sua formação acadêmica, sem perder de vista o trabalho com o alfabeto e as articulações silábicas com esse código nos mesmos moldes dos esquemas incorporados por ela no seu próprio processo de alfabetização:

18 Sandra: eu alfabetizo [pensativa] através de histórias ...eu trabalho muito com texto ...eu pego o texto ...tem que ser texto pequeno ...eu trabalho poesia ... uma lenda ...uma história ... a partir da ...do texto que a gente trabalha na sala de aula eu pego algumas palavras né ...uma palavra chave e a partir dessa palavra ...trabalhando os fonemas NE ...letras...fonemas ...mas antes de tudo ...logo no começo ...na primeira semana eu trabalho bem a questão do alfabeto porque se não conhecê a letra ...né ...o som das letras ...de cada letra ... eu lembro da minha alfabetização, algumas coisas, como é a boca do ‘ele’ ((exagera a pronúncia do som do ele)) ‘eme’ ((exagera a pronúncia do som da nasal/fonema nasal)) ...do ‘pê’...com força ...() ... do ‘bê’ ... do bê é bem fraco ...a gente trabalha bem essa questão do som das letras ...até quando eu passo pra história ..pra texto aí eu já vou trabalhar as palavras ...eu trabalho assim.(NO profa. Sandra).

As maiores dificuldades que ela referenda na ação de alfabetizar fazem parte de uma autocrítica do seu trabalho, quando diz que não se sente preparada para enfrentar o desafio de lidar com turmas heterogêneas. Assim, além das dificuldades que se devem ao desconhecimento de estratégias mais eficazes para a condução de suas aulas, há a responsabilidade quase total que as famílias das classes populares atribuem à escola pública na aquisição dos letramentos iniciais.

Essa responsabilidade faz com que haja alunos que não manifestem nenhuma familiaridade com práticas de letramento precedentes obtidas em casa ou nas salas de educação infantil.

Nas turmas de alfabetização, quando a professora pode apoiar-se na cultura do aluno e nas descobertas que os alunos fazem nas salas de educação infantil, tais como as descobertas sobre a existência do código alfabético, seu funcionamento, algumas regras de correspondência entre a escrita e a fala, a tarefa de ‘alfabetizar’ torna-se mais fácil porque a turma está, como Sandra enuncia, ‘mais homogênea’: *Quando é uma turma mais homogênea é mais fácil, porque você faz uma atividade pra toda a turma.*

Sandra, quando faz referência à ‘heterogeneidade’ da turma, parece acreditar na teoria do *deficit*, amplamente desacreditada hoje, ao apontar para a realidade das crianças ‘em situação de inclusão escolar’ com problemas de ordem social, emocional ou com deficiências auditivas e

articulatórias, entre outras, e que ela classifica como as que têm limitações em sua aprendizagem:

19 Sandra: Tenho muita dificuldade em ensinar um aluno a ler, quando eles têm limitações em sua aprendizagem, ou seja, quando você tenta, tenta de todas as formas, e não consegue principalmente, quando é uma turma muito heterogênea, aí você tem que se desdobrar em várias para dar conta, e às vezes não consegue. (NO profa. Sandra).

O discurso de Sandra é igualmente coerente com a conjuntura histórica da segunda metade do século XX ao início deste século, desde quando ela iniciou o contato com as primeiras letras com a família, à revelia de uma sequencição linear de escolarização, quando ela se constituiu leitora.

No mesmo sentido, movimenta seu trabalho com a leitura de obras com as quais teve contato na sua infância e avalia a importância da inclusão de práticas recreativas que possibilitem não só a recreação como uma reflexão, nos moldes como fez na infância:

20 Sandra: ...eu tava lendo esse livro Pererê na Pororoca e ...ano passado eu contei pra minha turma da primeira série ...naquela época eles estavam com a apostila da alfa que é o CB158do primeiro ano...contei pra eles que e esse livro aqui () tinha uma história muito legal ...assim fiz eles viajarem junto com eles... os personagens... (NO profa. Sandra).

21 Sandra: era na época era o primeiro ano ...então eu escrevi no quadro o nome Pererê na Pororoca ... eu trabalhei as letras do alfabeto dentro da história ... o número de letras eu trabalhei ...e pedi depois que eles que copiassem e desenhassem essa história ...pudessem desenhar o que mais gostaram ... o que eles acharam mais interessante e eles fizeram desenhos ...depois eu coloquei para a exposição esses desenhos deles ... né ... aí passou mais ou menos dois ...três meses ...eu ...eu trabalhei de novo o reconto dela ... eu queria que eles lembrassem essa história...então eu trabalhei essa questão do oral deles tarem falando ...deles estarem conversando sobre a história ...trabalhando essa questão.(NO profa. Sandra).

Nessa autoavaliação, ela se manifesta preocupada com a formação de leitores desde as classes de alfabetização até as classes de ensino médio, nas quais ela trabalha em outra escola, o que a faz avaliar a importância do seu papel na formação das crianças para que tenham ‘acesso’ à leitura nas práticas de letramentos escolares sob a sua responsabilidade e assim possam ser levadas à participação com sucesso na sociedade letrada em que vivemos:

22 Sandra Devido a minha história de vida como leitora procuro sempre incentivar meus alunos a lerem, a serem leitores, pena que apesar das dificuldades que eles têm hoje em dia, não aproveitam (falo dos alunos do Ensino Médio), mas até de 50 alunos, uns 20 tornam-se leitores, já é alguma coisa.(NE profa. Sandra).

As dificuldades sobre os alunos jovens que Sandra lamenta em seu discurso (‘pena que apesar das dificuldades que eles têm hoje em dia, não aproveitem’)

parecem referendar as próprias dificuldades pelas quais ela passou.

Isso também parece abranger as considerações de Lahire (1997, 1988 e 1999) sobre as formas de organizações do campo educacional que deixam em nós as marcas mais fundas e duradouras. Para Sandra, as dificuldades que os alunos passam 'hoje em dia' não seriam diferentes das dificuldades pelas quais ela passou, salvo as diferenças da conjuntura socioeconômica específica de momentos históricos diferenciados, que fazem com que ela avalie que seus alunos 'hoje não aproveitem' o incentivo que ela lhes dá para que sejam leitores proficientes.

3 CONCLUSÃO: TRAVESSIAS FINAIS

Uma das primeiras ações de responsividade que passou todas as intervenções com a professora (e as demais professoras envolvidas na pesquisa) foi aquela na qual as professoras e a coordenação pedagógica se engajaram, no momento do planejamento anual, em que houve uma discussão sobre a seleção dos objetos de ensino, dos objetivos em relação a estes objetos, das estratégias metodológicas e dos materiais didáticos a serem selecionados de acordo com o tempo escolar de cada turno, dentro da escola tendo em vista os letramentos vernaculares x letramentos dominantes.

Sob o ponto de vista bakhtiniano, os professores criaram uma outra cartilha com base nas leituras colaborativas, nas interpretações construídas entre elas e eu, e entre elas, os alunos e a comunidade escolar e transferiram esses dados para as salas de aulas, onde os alunos também seriam capazes de uma construção de interpretações parecidas, autorizando-se eles próprios dos sentidos das palavras e dos textos.

A escola retirou do limbo os saberes não legitimados socialmente e que, por muitos, são classificados como parte da 'pobreza cultural' do local. Nas atividades de leitura e de escrita, essa cultura passou a conviver com a literatura oficial, num processo orientado teoricamente pelas injunções dos letramentos como hibridização. E, assim, travessias foram feitas entre os saberes inculcados e reprodutores de esquemas de disposições incorporadas e o agenciamento de novas disposições.

Dessa forma, teve sentido desamassar *o papel*, metáfora utilizada por Lahire para os espaços sociais amarrados de nossas existências, para que nós, como atores e agentes individuais, possamos mostrar-nos em realidades plurais e socialmente produzidas. E assim também mostrarmos os nossos singulares plurais, sempre em travessias hibridizadas, em versões melhores que as essencializadas. Sem romantismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. 4.Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- [2] BAKHTIN, M.[VOLOCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- [3] BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D. HAMILTON, M. & IVANIC, R. (org.) *Situated Literacie: Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000.
- [4] STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

- _____. STREET (2003) "What's new in New Literacy Studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice" *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2).
- [5] BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- [6] TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- [7] GATTI, A. B. e SÁ BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e interesses*. Brasília: UNESCO, 2009.
- [8] LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. São Paulo: Vozes, 2000.
- [9] CHARTIER, A-M. *Práticas de Leitura e Escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2007.
- [10] _____. *Práticas de Leitura e Escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2007.