

O QUE DIZEM SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR: AS HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA ⁸⁴

Isabel Cristiane JERÔNIMO ⁸⁵

Resumo: Neste artigo, adotando fundamentos teóricos dos Novos Estudos do Letramento e uma perspectiva discursiva crítica sobre questões de língua(gem) e educação, apresentamos uma reflexão analítica sobre experiências de letramento escolar a partir de histórias de letramento produzidas por professores em formação, do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Nessas narrativas, investigamos: as práticas e eventos de letramento a que esses sujeitos foram expostos durante a escolaridade básica; de que forma a escola é por eles representada e se o poder da escola é exercido no desenvolvimento do letramento desses sujeitos de modo efetivo.

Palavras-chave: Letramento. Escola. Histórias autobiográficas. Práticas de letramento.

Abstract: *Drawing upon New Literacy Studies and adopting a critical and sociohistorical view on discourse and education, we present, in this paper, a reflexive analysis on school literacy using as data literacy stories written by teachers in formation, attending Languages Course in the State University of Londrina (PR). In these stories, we have investigated which were the literacy practices experienced by these research subjects during their life in elementary school, the way school is viewed by them concerning the literacy process and how effective the school power has been concerning their literacy development.*

Keywords: *Literacy. School. Autobiographical stories. Literacy practices.*

⁸⁴ Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Londrina. PR. Brasil. analucpos@gmail.com

⁸⁵ Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Londrina. PR. Brasil. cristianejeronimo@terra.com.br

Introdução

Este artigo pretende discutir questões relacionadas ao letramento escolar que emergem de um projeto de pesquisa em curso junto à Universidade Estadual de Londrina, intitulado *Histórias de letramento: investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua portuguesa*. O objetivo central do projeto é pesquisar as práticas de letramento que compõem os perfis dos graduandos em Letras, a partir de produções escritas no gênero histórias autobiográficas, relacionando-as a sua formação e às implicações dessas experiências como futuros formadores de leitores.

Estas histórias dividem-se em três momentos: no primeiro, os sujeitos contam como se relacionaram com a escrita e a leitura no convívio familiar; no segundo, abordam o processo de letramento em sua escolarização básica e, por último, relatam a vivência acadêmica do letramento. Neste artigo, operamos um recorte utilizando vinte dessas histórias e nossa discussão está restrita ao segundo momento dessas narrativas. Procuramos responder questões relacionadas ao letramento dos sujeitos nesse período e se a escola, nesses relatos, aparece como uma instituição capaz de perceber os alunos como sujeitos.

O artigo é estruturado da seguinte forma: na primeira seção, trataremos da relação entre letramento e escola, educação e poder; na segunda, uma descrição do *corpus* seguida de análise e, finalmente, as considerações finais.

O letramento escolar

Como o propósito desse trabalho é descrever as histórias de letramento dos graduandos dos últimos anos do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina e apresentar as implicações oriundas do tipo de abordagem teórico-metodológica a que estiveram expostos enquanto estudantes da educação básica, é preciso rememorar as possibilidades de práticas de uso da escrita e da leitura na escola, as quais serão relacionadas ao *corpus* no momento da análise.

A ideia corrente que se tem de escola é a de uma instituição social que deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento e a aprendizagem de suas capacidades e de seus saberes. No Brasil, ao longo dos tempos, sobretudo a partir da década de 80, a escola recebe o *status* de democrática, já que deixa de servir somente aos cidadãos das classes abastadas, passando a acolher os filhos das

classes populares. Além de veicular e/ou transmitir conhecimentos, entende-se que a escola deve encontrar formas de fazer com que o aluno se aproprie deles na vida social; a LDB (1996), no parágrafo segundo do artigo primeiro, acrescenta que “a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Para alcançar objetivos como desenvolvimento intelectual, criticidade, desenvoltura nas práticas sociais, porém, não basta que os alunos sejam apenas alfabetizados, eles precisam estar em contato ativo e efetivo com práticas de letramento neste contexto específico, já que a escola é a instituição, por excelência, responsável por inseri-los nas práticas letradas de prestígio. O antropólogo e estudioso da linguagem Brian Street (1984, 2014), do grupo dos Novos Estudos do Letramento, conceituou o aprendizado da leitura/escrita em contexto escolar como um modelo de letramento autônomo, por entender que são considerados somente aspectos formais e culturalmente descontextualizados de língua e escrita. Ponderou que, nas práticas sociocomunicativas e culturais de quaisquer comunidades e em qualquer domínio discursivo, os textos escritos se acham sempre associados a significados e funções, diferentemente da escola que congela as formas linguísticas, destituindo-as de sentidos, sem atentar para as múltiplas possibilidades de produzir significados e ignorando as diferenças culturais e modos de fazer sentidos de diferentes grupos sociais.

Também segundo Kleiman (2001, p.21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” Nesse modelo, há a hegemonia da escrita, a qual deve ser interpretada segundo sua lógica interna, levando-se em conta os elementos do próprio texto.

Contrapondo-se a esse tipo de prática, há o modelo designado por Street (1984, 2014) como ideológico, ou seja, os textos escritos são vistos de acordo com sua inserção em contextos culturais que os determinam e os significados produzidos por um grupo social por meio da escrita dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Kleiman afirma ainda que, nesse modelo:

Não há uma relação casual entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.(KLEIMAN, (2001, p. 21))

Deste modo, a concepção dos Novos Estudos de Letramento abre nova perspectiva ao estender um olhar antropológico sobre a escrita e seus significados, trazendo repercussões relevantes para a questão do ensino de leitura e escrita, a partir da adoção de consideração aos diferentes contextos socioculturais dos aprendizes e da promoção de uma ruptura das práticas autônomas de letramento. Entendemos que as práticas de letramento mudam de acordo com os contextos e situações em que são desenvolvidas, visto tratar-se de um conjunto de atividades que envolvem a escrita ou mesmo a modalidade oral afetada pela escrita a fim de se atingir determinado objetivo, mobilizando os conhecimentos, competências e recursos necessários à sua realização. Deste modo, as práticas escolares mobilizam recursos específicos da situação e do contexto escolar e isso não significa que estejam necessariamente atrelados ao ou sustentados no modelo de letramento autônomo. Nesse sentido, de acordo com Bunzen (2010), que propõe uma ruptura com a dicotomia estabelecida entre letramento autônomo e ideológico, “o termo letramento escolar não deveria a priori ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens”.(BUNZEN, 2010, p.100)

De fato, não se pode considerar a educação escolar como um bloco totalmente homogêneo e monolítico. Assim, cabe ressaltar que as práticas de letramento escolar podem filiar-se em maior ou menor grau, aos modelos autônomo ou ideológico de letramento. Os embates que se sustentam entre a adoção de uma perspectiva ou de outra se devem a uma questão ideológica e essa escolha implica uma perspectiva política. A escola representa o letramento da instituição social mais prestigiada, prescrevendo aos alunos o valor de certas práticas de linguagem em detrimento de outras. Cabe a ela, como “produto da história e lugar de controle” (Berger e Luckmann, 2004, p.80), o poder de decidir o que será considerado como legítimo ou não em termos de letramento.

Educação e poder

A concepção de educação adotada pelos profissionais responsáveis por trazer à tona a condição de sujeito de cada aluno em sua trajetória escolar é fundamental para que haja um posicionamento mais ou menos crítico em relação às práticas de letramento desenvolvidas na escola.

Dessa forma, para que a escola exerça de fato seu papel na sociedade, é necessário conceituar educação de uma forma menos trivial. A visão do senso comum, e muitas vezes das próprias instituições de ensino, construída tradicional e historicamente, concebe a educação como a “transmissão de conhecimento de um educador para um educando”, ressaltando-se o aspecto conteudista da relação entre os que exercem os papéis de professor e de aluno. De acordo com Paro:

se quisermos tratar essa noção com maior rigor científico, devemos pensar a educação como apropriação da cultura, a qual envolve conhecimentos, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, enfim, tudo que o homem produz em sua transcendência na natureza. (PARO, 2010, p.23)

Este conhecimento deve ser o objeto de apropriação do aluno, o que o faz não apenas um indivíduo capaz de responder questões de vestibular ou alguém treinado para determinado ofício, mas visa à formação do sujeito em sua integralidade. Como uma educação baseada na transmissão de informações já não faz sentido há muito tempo, embora os conteúdos sejam importantes, aluno e professor devem ser vistos como protagonistas das práticas que se estabelecem em sala de aula, vinculados a uma metodologia bem construída, que objetive à formação e transformação de genuínos seres humanos.

O autor acrescenta ainda que “o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito” (PARO, 2010, p.24). Acatando-se tal princípio, para que o indivíduo se constitua como sujeito, a escola deve contextualizar criticamente o ensino, fazer com que o aluno reflita acerca do que é o conhecimento, acerca de sua identidade como pessoa, como ser social e ético. (MORIN, 2000, p. 3-4).

Outro aspecto a ser considerado quando se abordam relações interpessoais mediadas por uma instituição legitimada socialmente é a questão do poder, objetivado, entre outras coisas, pela forma como a cultura da escola é constituída e pelo modo como os saberes são disseminados. Mas, em que sentido esse conceito deve ser compreendido nas tensas relações presentes no contexto educacional público? De acordo com Foucault (1999), uma das precauções que se deve tomar se ao tratar desse conceito é

[...] não tomá-lo como algo maciço e homogêneo, mas como algo que circula, que só funciona em cadeia, que se exerce em rede e nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. O poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 1999, p.35)

Ainda para Foucault (1987), as relações de poder estabelecidas nas instituições do século XX, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, caracterizam-se pela disciplina, a qual objetivava produzir corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente. Para isso, as chamadas sociedades disciplinares, por meio de enclausuramentos e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos, organizavam os indivíduos no espaço e suas atividades eram controladas levando-se em conta o tempo. Assim, a aprendizagem poderia ser normatizada e as forças produtivas seriam compostas para obter um aparelho eficiente.

Dessa forma, segundo o autor, multidões poderiam ser transformadas em “quadros vivos” empregando-se uma técnica de poder, impondo ordem e disciplina à diversidade. A vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não fazer.

Ainda podemos encontrar algumas similaridades da escola de séculos passados com a de hoje em relação à vigilância, ao domínio dos corpos. Entretanto, a crise em que se encontra a instituição disciplinar denominada escola pública brasileira hoje, com precarização de recursos materiais e humanos, parece nos mostrar uma dinâmica diferente de poder e dominação, a qual nos apresenta sob novas formas de produção das subjetividades.

Já para Holloway (2003, p. 48), “o poder, em primeiro lugar, é simplesmente isto: faculdade [...] capacidade de fazer, a habilidade para fazer coisas”. O autor nos apresenta uma perspectiva importante sobre o poder que podemos vincular à escola. Trata-se do *poder-fazer* e do *poder-sobre*. O primeiro tipo de poder visa a reforçar a condição de sujeito do indivíduo, capacitando-o, portanto, para os desafios da vida em grupo. Não tem como propósito coagir ou manipular, mas persuadir; já o poder-sobre é destinado à dominação de um indivíduo sobre o outro, evidenciando-se a submissão e a imposição.

Nos ambientes escolares públicos, em sua grande maioria, parece predominar a educação baseada no segundo tipo de poder, já que as práticas pedagógicas estabelecidas não parecem dar conta da formação do aluno como sujeito, nem com domínio de conhecimentos e saberes que o capacitem ao ingresso na universidade, nem para assumir algum tipo de função técnica para ingressar no mercado de trabalho. Assim, a própria instituição parece perdida sobre quais são seus reais objetivos, sem saber o que pretende fazer, tampouco como agir, e restringe-se ao já ultrapassado ensino verbalista.

A capacidade de um indivíduo determinar o comportamento de outro, utilizando-se, para isso, de meios diversos é a perspectiva central do poder. Relacionando-se essa afirmação ao âmbito escolar, para que a instituição consiga, principalmente levando-se em conta a figura do professor, seduzir aqueles a quem a ela estão “subordinados”, é necessário que os que exercem o papel social de alunos construam uma imagem positiva a respeito do poder que a escola representa. Só assim ela poderá exercer sua autoridade, contando com a adesão daqueles que dela fazem parte. “Nem todo o poder estabilizado é autoridade, mas somente aquele em que a disposição de obedecer de forma incondicionada se baseia na crença da legitimidade do poder.” (STOPPINO apud PARO, p.40)

Apresentação do *corpus* e metodologia

Para a análise de como as representações escolares aparecem em seus discursos autobiográficos, foram selecionadas vinte histórias de letramento produzidas por alunos do último ano de graduação do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina do ano de 2012. Em dados já levantados pelo grupo de estudo, observou-se que a maioria dos alunos provêm de classe social economicamente baixa e, sendo geralmente os primeiros membros da família a cursar uma curso superior, de modo que, para eles, a escola teve papel relevante como agência de letramento em termos de modelo da cultura letrada dominante ou de prestígio social.

Retomando as questões de pesquisa que norteiam as reflexões presentes neste artigo, temos:

- a) a que práticas de letramento esses sujeitos foram expostos durante a escolaridade básica?
- b) de que forma a escola é representada pelos sujeitos em relação ao seu letramento?
- c) o poder potencial da escola, como instituição, parece ter sido exercido de forma efetiva no desenvolvimento do letramento desses sujeitos?

Os textos serão identificados apenas por meio das iniciais de seus autores, seguidas do número que os organiza. De cada história de letramento, haverá a transcrição dos recortes mais significativos, separados por temas, a fim de responder as questões propostas. Serão agrupados os recortes que tratem de um mesmo tema.

Histórias de letramento: o que pensam os sujeitos sobre a vida na escola

Representações positivas sobre a escola:

Professores como incentivadores da leitura:

“No ensino médio, me aventurei na leitura de livros mais densos, não sugeridos pelos professores [...]. Mas não posso me esquecer de quem realmente me incentivou a esses desafios, meu professor da 8ª série, Gilberto, um amante da literatura, formado na UEL, escritor de alguns livros [...]. Outra professora que não só me incentivou a leitura, mas também ao curso de Letras, foi a professora Nilza, também formada na UEL.”(D.A.G-3)

“Sempre estudei em escola pública. Meus professores sempre foram muito atenciosos e incentivaram a leitura. Todo semestre indicavam um livro para leitura, geralmente algum livro da coleção Vagalume, pra mim era um prazer. Gostava muito da coleção, tinha vários livros em casa” (A.P.R-10)

“[...] Não era toda a sala que tinha o hábito de ler diariamente, mas grande parte dela; partindo disso, a professora fazia roda de leitura e das inúmeras histórias que contávamos, usava esse material para fazer sua aula de gramática, interpretação de texto, aula de avaliação de leitura, enfim, foi uma época muito prazerosa e significativa no meu processo de letramento” (S.S.N-13)

A biblioteca como lugar de atividade prazerosa

“A escola adotava de levar todos os alunos, principalmente das primeiras séries, acompanhados dos professores à biblioteca. Semanalmente. Sempre pegava um livro e buscava lê-lo” (K.L.N-6)

“Já na primeira série foi quando aprendi a ler e a escrever. Continuamos indo uma vez por semana para a biblioteca para retirar livros”(E.H-9)

“Durante o período do intervalo na escola, na infância, gostava de passar o tempo na biblioteca pesquisando livros, procurando revistas. Era um momento muito agradável. Muitas vezes os colegas da sala tiravam sarro, diziam que eu passava o intervalo inteiro atrás de livros e não me divertia.”(A.P.B.R-10)

“Na escola de Londrina tínhamos a *hora do conto*, que era o momento em que íamos à biblioteca para a bibliotecária ler uma história para os alunos, isso me incentivou a frequentar cada vez mais a biblioteca nas séries iniciais. Com isso, tive bastante contato com os mais diversos livros infantis, como os da autora Ruth Rocha, uma das que mais li. Nessa fase li também muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.” (T.W-17)

Atividades extraclasse

“Em 2001, na quinta série, [...] comecei a lidar com outros gêneros textuais como o teatro. Inclusive atuei no teatro como homossexual, já que os meninos tinham vergonha de apresentar tal papel perante todos do colégio [...]. A escola também tinha um projeto de dança, Festival de dança, existente até hoje, em que fui organizadora de torcida”(K.L.C.N-6)

“Lembro-me também que no ensino médio, minha professora de história era uma excelente professora, nos levou ao Museu histórico de Londrina [...]. Pudemos ver os antigos equipamentos utilizados para a agricultura, o antigo trem

que era utilizado. Fiquei encantada, pois eu nem sabia que antigamente utilizava-se trem. Ampliou nosso conhecimento de mundo.”(S.G.O-18)

Escola exigente

“No terceiro ano, meus pais decidiram me matricular em outra escola. Mesmo municipal, ouvia-se falar bem dela, que realmente o aluno deveria se empenhar para passar para a série seguinte. Lembro-me da professora como se fosse hoje, muito boazinha, porém firme, passava muitas coisas na lousa, atividades de interpretação textual, leituras, tarefas.”(L.M.L-7)

“Tive ótimos professores no ensino médio, num colégio estadual, que sempre me levaram a desenvolver cada vez mais as práticas de leitura e escrita. A leitura e a pesquisa sempre foram cobradas pelos professores. No segundo ano, os alunos liam uma obra literária escolhida pela professora, representavam uma cena em sala de aula e faziam uma prova com base nos textos e nas discussões em sala. No terceiro ano, os professores direcionavam os alunos para a leitura dos livros que estão selecionados para o vestibular, principalmente da UEL”(A.P.B.R-10)

“Em 2005, comecei o magistério no Instituto de educação estadual de Londrina, foram 4 anos de práticas de letramento acadêmico importantíssimo para a minha vida. O curso exigia muito esforço, líamos muitos livros e os professores cobravam relatórios de estágio, fichamentos de livros, participação em eventos e cursos.”(T.D.P-15)

“Lembro que quando aprendi a ler e a escrever no ensino fundamental, as professoras começaram a exigir mais, como por exemplo, a escrever textos que tinham função social, como cartas, nos ensinando a enviar para as pessoas, levando a gente a um correio da cidade; assim consegui compreender a função que a carta possui, o tipo de linguagem dependendo do destinatário.” (S.G.O-18)

Representações negativas a respeito da escola

Escola como fonte de opressão ou alienação

“Meu primeiro contato com a escola foi na década de 70 como aluno do SESI.[...]A concepção tecnicista de ensino era baseada em exercícios de memorização que corroborava para um ensino passivo voltado à alienação.”(W.M-4)

“Nessa primeira escola (ensino primário), fiz bagunça além da conta e lembro do tanto que eu ficava verdadeiramente apavorado quando era levado pra diretoria. Hoje percebo o quanto é absurdo o terrorismo que faziam(fazem) com as crianças na escola. Faziam com que eu me sentisse, com uns 8 ou 9 anos, o pior monstro do mundo, meu peito gelava na diretoria, muitas vezes eu chorava de desespero...” (L-8)

“Apesar de vivermos hoje longe da sombra do explorador, as cinzas daquele período turbulento ainda são visíveis, principalmente no ensino. A escola tradicional adota a linha estruturalista, onde a gramática se sobrepõe ao texto e seguido de exercícios repetitivos ao estilo escolástico. E o processo de aprendizagem se dá com base na decoreba...”(X-11)

“Me lembro de uma professora que trabalhou com crônica e atribuía nota para a leitura em voz alta na frente da classe. Isso era feito individualmente e o receio de ler errado era aterrorizante. Adiei ao máximo minha apresentação.”(M.A.H.S-16)

“No ensino médio, a professora de língua portuguesa estava sempre focada no conteúdo, depositando informações que serviam apenas para o aluno decorar e fazer uma prova que lhe garantisse passar de ano. O ensino era descontextualizado.” (S.L.H-1)

“No ensino médio, lembro que as coisas começaram a ficar mais difíceis, as matérias se tornaram mais complexas e muitas vezes eu tive que decorar para poder ir bem nas provas, pois eu não conseguia compreendê-las. O ruim disso é que hoje eu não tenho conhecimento de algumas matérias.”(S.G.O-18)

As aulas com ausência de práticas significativas:

“Na época da alfabetização usávamos uma cartilha. [...] não havia nenhuma relação entre a realidade e que era estudado. Ali já me iniciara no longo percurso por um ensino que só valorizava o texto, sem considerar o contexto. Estudei em escola particular apenas a 3ª série, em que havia mais incentivo à leitura e em que os alunos eram tratados com mais atenção [...]. Quanto às aulas, ia à escola por obrigação, não me lembro de uma ocasião sequer em que me tenha despertado interesse. Já no ensino médio, a professora reservava os minutos finais de uma de suas aulas para distribuir livros sobre a mesa, pedindo para que escolhêssemos um para ler ali, em 30 minutos. Ela não se demonstrava interessada no que estaria lendo e pensando cada aluno” (S.L.H-1)

“Quando cursei a 8ª série pela segunda vez, mudei de escola, desta vez indo para o ensino público, foi o que eu considero o período de menor letramento da minha vida, pois como era acostumado com o ensino particular, foi uma mudança muito notável.” (L.R.M-2)

“As aulas de língua portuguesa eram uma reprodução fiel do livro didático, nunca eram diferentes, não se fazia nada além das atividades do livro, fazíamos muita análise sintática e confesso que nunca fui muito bom.” (W.B-4)

“No ensino médio, lembro que meus professores não eram muito exemplares, chegavam a dizer que se não aprendêssemos para eles era melhor, menos um para competir com seus filhos no vestibular e na vida. Muitos trabalhavam com livro didático apenas. Nos deixavam respondendo as questões e iam para a sala dos professores para conversar e tomar chimarrão.” (E.H-9)

“Na mesma época (ensino fundamental) também tinham as leituras obrigatórias, que eu achava muito chatas, já que os livros eram todos velhos e não via utilidade, apenas a questão da futura avaliação, nas quais eram cobrados os resumos e os itens como personagens, a época, etc. Hoje percebo que eram para mim leituras descontextualizadas de minha realidade, a não ser a obrigatoriedade.”(M.A.H.S-16)

“Como concluí o ensino médio todo no período da noite, os professores não cobravam leitura da classe, pois muitos alunos trabalhavam e os professores muitas vezes deixavam de cobrar as leituras literárias.” (T.W-17)

“Havia em minha classe uma aluna surda (8ª série). A princípio a ideia era linda, porém mal implementada. Seu intérprete não deixava que ela conversasse

com ninguém além dele e da professora. Ninguém tinha aprendido um sinal sequer em um ano de convívio com a menina. Além disso, muitos alunos faziam brincadeiras de mau gosto e a ofendiam.”(C.F.F.-12)

“Usávamos a cartilha *Caminho Suave* [...] lembro-me vagamente da professora ... suas aulas pareciam muito com a missa rezada pelo padre porque falava de Deus o tempo todo. Depois no colégio havia uma professora de Português reacionária que marcava ponto negativo a cada vez que a gente cometesse desvios da norma culta.” L.S.19

“A escola era muito tradicional, com a cartilha *Caminho Suave* e muito exercício de caligrafia. A professora nos punha pra ler em voz alta... eu tinha preguiça de ler e só pensava na hora da merenda.” V.G.S.20

Análise das narrativas

Os relatos datam de tempos de escola pública situados entre o final da década de 1990 e começo dos anos 2000, com exceção de um graduando mais velho que frequentou a escolaridade básica na década de 1970. Nos relatos, os aspectos negativos parecem ter marcado mais a experiência dos autores durante sua passagem pelos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, iniciaremos as reflexões por eles.

Em relação ao item *Escola como fonte de pressão e alienação*, pelo discurso dos sujeitos pode-se afirmar que a estratégia utilizada pela escola para “transmissão” de conhecimentos era a da memorização. Grande parte dos sujeitos caracteriza a escola como uma instituição em que se exercitava amplamente a “metodologia do decorar”, em que a reflexão sobre o que se aprende inexistia, o que tende a gerar indivíduos pouco reflexivos e despreparados para a etapa seguinte, quando concluem o ensino médio. A repetição para que se pudesse “aprender” determinado conteúdo aparece aliada a experiências repressoras, também pautadas na visão tradicional de ensino, as quais causavam temor, como a leitura obrigatória na frente de toda a sala, a perda de “pontos” ao se cometer desvios da norma culta e até mesmo as visitas disciplinares à diretoria do estabelecimento de ensino, quando ainda não se tem dez anos de idade. Interessante notar que os relatos de X, graduando oriundo de um país africano, coincidem com as experiências escolares dos brasileiros em relação a um ensino tradicional, à moda escolástica, baseado na memorização.

Em relação às aulas, o ensino como sinônimo de livro didático aparece reiteradas vezes nos relatos. Além dessa característica, há outras que aparecem com frequência: a) descontextualização do ensino; b) as atividades sem planejamento, como o relato sobre os livros deixados sobre a mesa do professor para serem lidos pelos alunos nos trinta minutos finais das

aulas de português; c) a desmotivação e a falta de compromisso de alguns professores. Ainda no que se refere ao andamento das aulas, tem-se a fala do docente retratada por um dos autores das narrativas (“é melhor que vocês não aprendam mesmo para não concorrer com meus filhos no vestibular e na vida”), provavelmente proferida numa reação à indisciplina da sala; o ensino público noturno, em que não se exige leitura dos alunos por trabalharem durante o dia, e a inclusão de deficientes de forma precária e de fato geradora de outra forma de exclusão evidenciam uma faceta das relações de poder que se desenvolve na escola, na qual os alunos são vistos como subordinados ao comando, destinados à submissão em uma sociedade que lhes nega, por uma opção política, o papel de sujeitos desde a formação básica.

Por meio de indícios dessas percepções memorialísticas, portanto, observamos que, nas escolas frequentadas por nossos sujeitos de pesquisa, a questão do letramento parece ter recebido menos ênfase do que seria esperado de uma instituição que deve capacitar seus alunos a um *poder-fazer*, na concepção de Holloway. Não se vê, pelo menos não de forma consciente, planejada e implementada pelos professores, uma preocupação em formar sujeitos emancipados e críticos por meio da leitura e da escrita, já que as atividades relatadas baseavam-se em textos fragmentados de livros didáticos, nas respostas estereotipadas às questões propostas nesse material ou nas aulas em que predominava a metalinguagem gramatical. O que Street chama de modelo de letramento autônomo pode ser contemplado nos dizeres desses sujeitos ao narrarem suas histórias.

Em relação às representações positivas apresentadas pelos alunos, há as idas à biblioteca quando cursavam as séries iniciais. Percebe-se o quão prazeroso era o contato com os livros, com os quadrinhos e como o letramento dessa fase era intenso e fazia sentido para eles. Entretanto, em séries mais avançadas, a partir do ciclo IV do ensino fundamental, não são relatadas experiências proveitosas, ao contrário, eles parecem se distanciar completamente do local.

Como a biblioteca deixa de ser, gradativamente, um lugar frequentado pelos alunos, a busca pela leitura parece concentrar-se nos estímulos dados pelos professores que fizeram a diferença no letramento desses alunos. Entretanto, dos dezoito textos, foram relatadas apenas três experiências desse tipo, em que os alunos veem em seus professores um instrumento de mediação entre ele e os livros. Havia professores que se valiam da atividade de leitura para trabalhar outros conteúdos, numa tentativa de contextualização e de diversificação das atividades, distanciando-se um pouco do livro didático. Nesses casos, sempre são citados os professores da disciplina de língua portuguesa.

O letramento a cargo da escola, mas realizado fora dela é um ponto positivo destacado nos relatos, porém aparece como exceção. Nos relatos analisados, apenas um graduando citou ter participado de uma visita ao Museu Histórico de Londrina. Atividades de dança e teatro também apareceram no dizer de apenas uma aluna, que participou de uma peça no ensino fundamental e de um projeto de dança mantido pela escola.

No item denominado “*Escola exigente*”, observamos quatro relatos em que as atividades de letramento parecem ter sido bastante desenvolvidas, inseridas em instituições públicas que, embora não propusessem uma educação transformadora, pareciam ter algum objetivo para os seus alunos (formação para o magistério e aprovação no vestibular) e exigiam deles atividades como tarefas, leitura de obras para o vestibular, teatralização a partir dessas obras, discussões orais em sala, fichamentos, relatórios de estágio, produção escrita a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Ressaltamos que tais experiências com tarefas e atividades conduzidas sob a ação pedagógica organizada pelas “escolas exigentes” são referenciadas de modo positivo como promotoras de letramento pelos sujeitos autores em seus relatos.

Considerações finais

Tendo em vista as práticas de letramento a que os sujeitos pesquisados foram expostos em sua escolaridade básica, podemos concluir que as escolas que frequentaram caracterizam-se como tradicionais, no sentido de não incorporarem inovações teórico-metodológicas e por perpetuarem práticas e formas desinteressantes e descontextualizadas de se apresentar os conteúdos, fortemente ancorados no livro didático e com a manutenção de atividades restritas à sala de aula. Não se percebe diálogo profícuo com a vida sociocultural dos aprendizes, nem a diversificação necessária de práticas de letramento que colaborariam para a formação de um sujeito mais preparado para enfrentar as demandas discursivas impostas pela necessidade de buscar sua integração em esferas sociais e culturais distintas de sua origem familiar.

A escola responsável por (trans)formar esses sujeitos pode ser representada, com base no discurso deles, como uma instituição sem objetivos reais definidos, calcada na transmissão do conhecimento e, por falta de estímulos advindos de múltiplas áreas, um local privilegiado para a manutenção de indivíduos passivos. Contrariando as razões de sua existência, a escola como instituição privilegiada para a promoção do letramento não coloca em ação a sua capacidade de agir sobre o outro, o seu *poder-fazer*, mas se debate na tentativa de perpetuar um *poder-sobre*,

ligado apenas à dominação, à submissão do outro, às formas estereotipadas do exercício de poder.

As limitações relacionadas às práticas de letramento na escola, nos níveis de estudo citados, trazem consequências tanto para aqueles que se dirigem imediatamente ao mercado de trabalho, quanto aos que ingressam no ensino superior. Em relação aos ingressantes, em nossa experiência docente, podemos constatar as imensas dificuldades de produção de texto em consequência da falta de apropriação dos letramentos de prestígio que deveriam ser proporcionados pela escola, principalmente no que se refere à construção de gêneros da esfera acadêmica, demandados pelos trabalhos a serem desenvolvidos nas disciplinas do primeiro ano da graduação.

A pesquisa com a metodologia autobiográfica (PASSEGGI, 2008) traz em seu bojo um propósito de fortalecimento da construção da identidade profissional docente na medida em que a produção de histórias seja capaz de desencadear um processo analítico crítico-reflexivo junto aos sujeitos participantes no sentido de se aperceberem da relevância das práticas de letramento vivenciadas em sua formação. Esse processo certamente implica assumir ações de engajamento, conscientização e sensibilidade, reproduzindo/recriando experiências válidas e significativas e rejeitando definitivamente aquelas associadas à opressão e alienação em seu futuro trabalho como educadores. Neste sentido, esperamos que a pesquisa por nós desenvolvida tenha um autêntico caráter colaborativo com o trabalho de formação de professores.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, LDB.Lei 9394/96-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/04/2015.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DEGRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, Mercado das Letras, 2010. p.99-120.

FOUCAULT, Michel.**Vigiar e punir**: nascimento da prisão.20. ed. Petrópolis:Vozes,1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** (Curso no Collège de France).São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje.** São Paulo: Viramundo, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento.** 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2001. p.15-61.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2.ed. São Paulo:Cortez, 2010.

PASSEGGI, M.C. & SOUZA, E.C. (Orgs.).(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian.**Letramentos sociais.**Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.