

ESCOLA E LETRAMENTO: INFLUÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES PRESENTES NOS DISCURSOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ALUNOS EM FORMAÇÃO

Profa.Dra. Isabel Cristiane Jerônimo(UEL)

cristianejeronimo@uel.br

O perfil dos estudantes que escolhem a profissão docente tem mudado no Brasil, de acordo com os dados do Censo escolar 2007 (INEP/MEC). São alunos socioeconomicamente oriundos de famílias das classes C e D e a maioria provem do sistema de ensino público. Dessa forma, por não estarem expostos à gama cultural a que estão os graduandos pertencentes a classes mais abastadas, tendem a construir uma relação mais limitada com as práticas de letramento de prestígio. Neste trabalho, tem-se como objetivo fazer uma descrição dos relatos autobiográficos construídos pelos graduandos do último ano em formação docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina. As 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. Iremos nos limitar, nesta pesquisa, a discutir o segundo momento dessas narrativas, a fim de investigar: a) a que práticas de letramento esses alunos foram expostos durante a escolaridade básica? b) de que forma a escola, como instituição detentora dos saberes prestigiados socialmente, é representada pelos graduandos em relação ao seu letramento? c) o poder potencial da escola, como instituição social, é exercido de forma significativa no desenvolvimento do letramento desses alunos? Os resultados apresentados aqui são parciais e fazem parte de um projeto de pesquisa mais amplo que vincula suas investigações à linha dos Novos Estudos do Letramento.

Palavras-chave: letramento; escola; discurso autobiográfico; poder.

Introdução

Este artigo discute questões que emergem de um projeto de pesquisa em curso proposto pela Prof. Dra. Ana Lúcia Campos, na 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*, no qual atuo como professora colaboradora. O objetivo geral do projeto é pesquisar as práticas de letramento que compõem os perfis dos graduandos em Letras, por meio de narrativas autobiográficas.

As 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. Nesta pesquisa, as discussões estarão restritas ao segundo momento dessas

narrativas. Procuraremos responder questões relacionadas ao letramento desses alunos nesse período e se a escola, nesses relatos, aparece como uma instituição capaz de perceber os alunos como sujeitos.

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

1 Escola e letramento

Como o propósito desse trabalho é descrever as histórias de letramento dos graduandos do último ano do curso de Letras da UEL e apresentar as implicações oriundas do tipo de metodologia a que estiveram expostos quando ainda eram 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. Ao longo dos tempos, ganhou o status de democrática, já que não acolhe mais apenas as classes mais abastadas da sociedade, nem serve aos interesses de determinados grupos. Além de veicular conhecimentos, a escola deve encontrar formas de fazer que o aluno se aproprie deles criticamente e 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 tais objetivos (desenvolvimento intelectual, criticidade, desenvoltura nas práticas sociais), não basta que os alunos sejam alfabetizados, eles precisam estar em contato 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. Segundo Kleiman(2005, p.12) práticas de letramento são “conjuntos de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização.” Ainda de acordo com a autora, o termo letramento escolar não deveria 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.(KLEIMAN, 2012)

Entretanto, as atuais práticas de letramento na escola estão ainda muito ligadas ao que Street (2014) denomina modelo autônomo de letramento. Tal como comenta Kleiman (2012, 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(2014) como ideológico. Nesse caso, os letramentos são vistos de um ponto de vista social e culturalmente determinado e os significados produzidos por um grupo social por meio da escrita dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Kleiman(2012, p.21) 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.

São, portanto, evidentes os embates entre a adoção de uma perspectiva ou de outra 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 LUCKMAN,2004, p.80), o poder de decidir o que será considerado como legítimo ou não em termos de letramento.

2 Educação e poder

A concepção de educação presente nos documentos orientadores e 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 o aspecto conteudista da relação entre os que exercem os papéis de professor e de aluno. De acordo com Paro (2010,p.23),

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.

Esse deve ser o objeto de apropriação do aluno, o que o faz não apenas um ser 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 a formação de seres humanos melhores.

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).Dialogando com essa ideia, para que o indivíduo se constitua como tal a escola deve contextualizar 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 e 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,p.35), 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.

De acordo com 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, ainda 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 nos mostra uma dinâmica diferente de poder e dominação, a qual nos apresenta 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 vinculá-la 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 nem como sujeito, nem como candidato apto para os exames vestibulares, 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.Relacionado-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”, segundo Stoppino¹ (1991 apud PARO,2010, p.40)

3 Apresentação do *corpus* e metodologia

Para a análise de como as representações escolares aparecem em seus discursos autobiográficos, foram selecionadas 18 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, em sua grande maioria, são os primeiros membros da família a cursar uma graduação.

Retomando as questões de pesquisa que norteiam as reflexões presentes neste artigo, temos: a) a que práticas de letramento esses alunos foram expostos durante a escolaridade básica? b) de que forma a escola é representada pelos graduandos em relação ao seu letramento? c) o poder potencial da escola, como instituição, parece ter sido exercido de forma real no desenvolvimento do letramento desses alunos?

Os textos serão identificados apenas por meio das iniciais de seus autores, seguidos 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.

3.1 Histórias de letramento: o que pensam os graduandos sobre os tempos de escola

I) 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 fonte de prazer

“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)

¹ STOPPINO, Mario. Autoridade. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 3.ed. Brasília: UnB, 1991, v. 1, p. 89-94.

“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)

II) Representações negativas a respeito da escola

- Escola como fonte de pressão 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 de freira (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 atribuiu 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:

“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)

3.2 Análise

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 que frequentou a escolaridade básica na década de 1970. Nos relatos, os aspectos negativos parecem ter marcado um pouco 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 graduandos pode-se afirmar que o “estímulo” dado pela escola era o da memorização. Grande parte dos graduandos 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, ou as visitas à diretoria rígida de um colégio de freiras, 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 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 informante(“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 noturno público, em que não se exige leitura dos alunos por trabalharem durante o dia; e a inclusão de deficientes que gera 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, portanto, observamos que nas escolas frequentadas por esses graduandos a questão do letramento parece ter sido menos trabalhada do que se espera 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, contextualizada pelos professores, uma preocupação em formar sujeitos autônomos e críticos por meio da leitura e da escrita, já que as atividades relatadas baseavam-se em textos fragmentados de livros didáticos, nas respostas das 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 informantes.

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 ensino fundamental, não são relatadas experiências proveitosas, ao contrário, eles parecem distanciarem-se 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 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.

Considerações finais

Tendo em vista as práticas de letramento a que os graduandos foram expostos em sua escolaridade básica, podemos concluir que as escolas que frequentaram caracterizam-se como tradicionais, não pela excelência do ensino, mas pela forma desinteressante e descontextualizada de se apresentar os conteúdos, baseada largamente no livro didático, com atividades restritas à sala de aula, sem a diversificação necessária de práticas de letramento que colaborariam para a formação de um sujeito mais preparado para enfrentar as necessidades impostas pelo convívio em sociedade.

A escola responsável por tornar esses graduandos 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 ação sobre o outro, o seu poder-fazer, mas se debate na tentativa de recuperar um poder-sobre, ligado apenas à dominação, à submissão do outro, às formas tradicionais 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 ambos os casos podem-se constatar as imensas dificuldades de produção de texto herdadas do baixo letramento de prestígio proporcionado pela escola.

Referências

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

FOUCAULT,Michel.**Vigiarepunir**:nascimento da prisão.20.ed.Perópolis:Vozes,1987.

_____.**Em defesa da sociedade**(Curso no Collège de France-1975-1976).São Paulo: Martins Fontes,1999.

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, 2012.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

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

MAGALHÃES, Izabel(org).**Discursos e práticas de letramento**.Campinas:Mercado das letras, 2012.

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

SOARES,Magda.**Letramento**:um tema em três gêneros.3.ed.Belo Horizonte:Autêntica editora, 2012.

STREET,Brian.**Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.Tradução Marcos Bagno.São Paulo: Parábola editorial, 2014.

VÓVIO,Cíudia;SITO,Luanda;DEGRANDE,Paula.**Letramentos**:rupturas,deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.Campinas: Mercado das Letras, 2010.

