

Vívian Bearzotti Pires
Mestrado em Lingüística

Relatórios Individuais de Alunos -
Gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
2006

Vívian Bearzotti Pires
Mestrado em Lingüística

Relatórios Individuais de Alunos -
Gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Banca Examinadora

Prof. Dr. Edson Françoso
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Suplentes

Prof^a.Dr^a Maria Bernadete M. Abaurre
Prof^a. Dr^a Glória Elisa B. P. von Buettner

Instituto de Estudos da Linguagem - IEL
2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B38r

Bearzotti Pires, Vivian.

Relatórios individuais de aluno – gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas / Vivian Bearzotti Pires. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : João Wanderley Geraldi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Gêneros discursivos. 3. Subjetividade. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Individual reports of student's evaluation – a relevant gender of discourse in the alternative pedagogical practices.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse analysis; Gender of discourse; Subjectivity.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (orientador), Prof. Dr. Edson Françoso, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (suplente) e Profa. Dra. Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner (suplente).

Data da defesa: 05/07/2006.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós Graduação em Lingüística.

*Dedico este trabalho a muitos.
A muitas mulheres, que me ajudaram a me formar. À minha mãe, Mercedes, a minha 'outra' mãe, a Glória, e a 'outra', a Heló. Às minhas outras duas irmãs mais velhas: a mais velha, a Pri, e a menos mais velha, a Fló.*

E aos homens.

Ao meu irmão, o Jú.

Dedico à memória do meu pai, João, que era muito bravo, mas muito amoroso, e quando eu estava decidindo o que 'ia ser', achou que eu devia ser advogada, mas 'tudo bem' ser o que eu quisesse, afinal, naquela altura do campeonato, com o sexto filho - e a quinta filha -, só dava sugestões.

Dedico ao meu primo, o Paulo, porque eu gosto muito dele, e principalmente de discutir com ele.

Dedico também à Adrianinha, à Mime, à Bel, à Elô, à Dinda e à Góia.

Dedico este trabalho ao meu cunhado, o Maurício, ele deve saber porquê.

E aos ex-cunhados, o Beбето, o Santista e a Ana.

Dedico este trabalho a cada uma das 'cobaías' da minha vida – meus sobrinhos – o André, a Laura, a Lívia, o Bruno, a Isabela, a Luísa, a Carolina, o Danilo, a Thaís, a Júlia, a Mariana, o Henrique, a Cândida, o Pedro, o Vítor, o Gabriel, e os dois outros que estão vindo. E ao Nando, à Dina e à Bia...

Dedico este trabalho ao Ricardão, à Mina e ao Émerson (que também sabem porquê).

Daí, que eu dedico este 'baita' trabalho ao Filipo, ao Heitor e ao Nelsinho, principalmente...

AGRADECIMENTOS

Agradecer em fim de dissertação e de tese tornou-se um Gênero de Discurso, por isso eu fico um pouco sem jeito para escrever, porque sou muito crua nas minhas descrições, e o gênero não é assim. Por outro lado, é o momento em que podemos escrever do jeito que somos, e isso pode ser divertido.

Assim começo a lista de agradecimentos pelos meus ex-alunos – alguns, de tão novos que eram, nem me reconhecem mais.

E aos meus atuais alunos, sobretudo os deste último semestre, companheiros de angústias e lamúrias.

Também agradeço aos meus colegas, dentre eles, a Luciana – de antes – e a Christiane, a Sílvia, a Patrícia, o Luciano, o Rodrigo e o Jean – de agora. Estes, que são citados, estão aqui representando muitos outros.

Agradeço aos meus atuais coordenadores, a Glória, o Marcelo e a Victória pelo apoio e pelos ‘empurrões’ dados.

Agradeço também aos profissionais que trabalharam e trabalham com meus filhos.

Agradeço – muito, muitíssimo mesmo – aos pais e filhos que me disponibilizaram (ou liberaram) os relatórios. Não vou citar nomes por razões óbvias.

Agradeço ao pessoal da secretária da pós do IEL, nas pessoas do Émerson, da Rose e do Cláudio, sempre muito pacientes comigo, com minha ignorância burocrática e com os prazos. (Como alguém consegue terminar um mestrado e ter dificuldade pra preencher um formulário?)

Agradeço muito aos colegas de pós, cujas ‘conversas no corredor’ contribuíram muito. Marinalva, Edvânia, Clécio, Marlon, Ana Raquel; mas fundamentalmente à Marina, inspiradora, e à Jô, a minha ‘fada madrinha’.

Agradeço a alguns professores que tive nas muitas escolas por que passei. Todos me ensinaram muito.

Agradeço aos professores membros da banca, pela leitura atenciosa e pelas sugestões feitas com as quais eu pude qualificar melhor este trabalho.

Mas o agradecimento mesmo, aquele que envolve ‘a razão e a sensibilidade’ – e quem ler o restante do texto saberá do que estou falando -, faço ao meu orientador, ao meu professor no ‘ofício de mestre’, ao Wanderley, João Wanderley Geraldi.

Falar que o professor deve respeitar e olhar a singularidade do aluno é uma coisa, *fazer* isso, é outra. Eu tive a oportunidade de conviver com um professor assim durante alguns anos, e certamente, foi o que me deu segurança para continuar.

De fato, esta dissertação não existiria sem o apoio dele.

Também não existiria sem o apoio, a paciência e a resistência do meu companheiro, o Nelsinho. Aquele que colocava todo mundo fora do computador ‘para não entrar vírus nem Spyware, senão a mãe não acaba o trabalho, e vocês não vão poder entrar no MSN até ela acabar’.

Agradeço ao Filipo e ao Heitor por terem 'obedecido' ao pai deles neste final. E pelas entradas deles no escritório 'só pra fazer uma massagem nos meus ombros'...

Finalmente, agradeço a mim mesma, afinal, é preciso uma certa dose de coragem para falar aquilo que se pensa...

Agradeço, ainda, à CAPES, pela bolsa de estudos concedida, sem ela, teria sido mais difícil.

Sumário

Resumo	viii
Introdução	1
Capítulo I: Surgimento das Escolas Alternativas - Um pouco de história.....	11
1.1 - A Escola 'Tradicional'.....	12
1.1.1 - A institucionalização da infância, a família conjugal e o nascimento da escola moderna	14
1.1.2 - A expansão do capitalismo e o aumento da produtividade na escola	19
1.1.3 - A ciência moderna: compartimentalização e quantificação do saber	21
1.2. - A Escola Alternativa: um salto no tempo	23
1.2.1 - A infância já instituída: um outro olhar	32
1.2.2 - A escola alternativa e sua 'outra' produtividade	37
1.2.3 - Do paradigma mecanicista, racionalista, antropocêntrico aos novos paradigmas: a ciência olhando para a escola e atuando sobre ela	42
Capítulo II: <i>Ethos</i> e Entonação - Tradição na vanguarda da educação	51
Capítulo III: Uma Leitura Dialógica de Relatórios Individuais de Aluno	73
3.1 - O gênero de discurso e sua situação de enunciação: relações dialógicas	74
3.2 - Diálogos com a história na constituição de um gênero	78
3.3 - A voz que enuncia e o primado da resposta	83
3.4 - O enunciado como resposta tensa à escola e aos discursos pedagógicos.....	84
3.4.1 - A forma composicional como organizador da temática dos relatórios.....	85
3.4.2 - Os 'observáveis' como constituintes temáticos do RIA em diálogo tenso com os discursos pedagógicos tradicional e alternativo	97
3.5 – O enunciado como resposta aos pais	121
3.5.1 - Prestação de contas: a tensão entre o conteúdo de ensino e o processo	122
3.5.2 - Porque manter o filho na escola: a sedução persuasiva	125

Conclusão	147
Bibliografia	155
Anexo 1	159
Anexo 2	161
Anexo 3	165
Anexo 4	167

RESUMO

Nesta dissertação, faz-se a análise de um conjunto de documentos, Relatórios Individuais de Avaliação de Aluno, que circulam em escolas aqui denominadas como 'escolas alternativas', abordando este conjunto de documentos como um *gênero de discurso*, segundo a concepção de Bakhtin e de seu círculo. Diante de uma compreensão *dialógica* da linguagem, parte do pressuposto de que os interlocutores privilegiados do gênero são a escola que os produz e os pais dos alunos, ambos imersos no discurso pedagógico alternativo.

Para dar conta da *situação de enunciação* do gênero, da relação de interlocução com a própria escola e do discurso pedagógico alternativo em seu embate com o discurso pedagógico tradicional, no primeiro capítulo, faz-se uma breve reconstrução histórica da emergência dessas escolas no ensino privado, por meio de um diálogo entre alguns apontamentos históricos acerca da constituição da escola moderna de caráter tradicional e aqueles do surgimento da própria escola alternativa. Neste diálogo, focalizam-se as diferentes (e semelhantes) concepções de *família e de infância, de modo de produção, e de ciência*, e suas diferentes (e semelhantes) incidências nos discursos (e práticas) pedagógicos tradicional e alternativo, naquilo que contribuem para sua concepção de *sujeito aprendiz*. O material de análise para a reconstrução da emergência dessas escolas é extraído dos *históricos* presentes nos *sites* da Internet de algumas escolas dessa natureza. A voz polifônica que assume a narração é a da escola como instituição.

No segundo capítulo, a voz polifônica que assume a autoria do material de análise continua sendo a da escola como instituição, e o lugar de extração continua sendo os *sites* das escolas, espaço de *publicidade* de seu fazer e de seu pensar, dado essas escolas venderem seus serviços, uma vez que são escolas privadas. Os enunciados aí presentes são tomados, fundamentalmente, como dirigidos aos pais de alunos ou possíveis alunos. Focam-se, nesse capítulo, as *apresentações* das escolas em seus *sites*, a fim de conhecer uma parte da *entonação* (Bakhtin) persuasiva das mesmas dirigida aos pais, mais especificamente, o *ethos confiável* que procuram mostrar tanto em seu *caráter* como em sua *corporalidade*. Chega-se

a um *ethos* que apresenta essas escolas como portadoras de uma *tradição na vanguarda da educação*.

No terceiro capítulo, produz-se a análise dos documentos propriamente dita. A voz polifônica que assume a autoria dos documentos é a do professor que avalia o seu aluno. Para dar conta do diálogo com o 'outro' que procura negar, o discurso pedagógico tradicional, faz-se uma breve genealogia do gênero sob análise em confronto com gêneros assemelhados desse seu outro.

Do diálogo tenso com os discursos pedagógicos e com a escola, depreende-se a *forma composicional* do gênero, introduzido por um cabeçalho, no qual se lê uma certa cena enunciativa, bem como, no restante de seu corpo textual, a explicitação/implicação daquilo que constitui seu *tema*, alguns 'observáveis' de avaliação do aluno de naturezas sócio-afetiva e cognitiva, bem como um observável híbrido e núcleo convergente do discurso pedagógico alternativo: a autonomia.

Do diálogo com os pais, que delegaram a educação dos filhos àquela escola em específico, pode-se depreender o *estilo* persuasivo do gênero, seja pela explicitação da fundamentação teórica, representada pelos diversos 'observáveis', seja pelo jogo entre o elogio no uso de um 'olhar sensível' – que marca esse discurso - e o seu deslizamento para a 'paparicação' na descrição das características e condições do aluno. O caráter persuasivo sedutor, presente no *ethos* das escolas, confirma-se como marca de estilo neste gênero do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Análise do Discurso - Gênero de Discurso. 2. Gênero de Discurso – Relatório Individual de Avaliação de Aluno. 3. Dialogia. 4. Discurso Pedagógico Alternativo. 5. Discurso e Subjetividade – Sujeito Aprendiz. 6. Discurso e História da Educação.

SUMMARY

In this research, it is led an analysis in a group of documents, Individual Reports of Student's Evaluation, approached as gender of discourse, according to Bakhtin and his circle, and which circulates in schools here named "alternative schools". Having a dialogic comprehension of language, we presuppose that the school and the parents produce the privileged interlocutors of gender, both immersed in an alternative pedagogical discourse.

In order to show the gender in situation of enunciation found in the relation of interlocution between the school and the alternative pedagogical discourse in its encounter with traditional pedagogical discourse, in the first chapter we make a brief historical reconstruction of the emergence of those private schools, throughout a dialog among some historical notes on the constitution of the modern school with a traditional character, and those found in the appearance of the alternative school. In this dialog, it is focused the different (and similar) conceptions of family and childhood, the way of production, and science, and its different (and similar) incidences of traditional and alternative pedagogical discourses (and practices), which contribute for its conception of learner subject. The material for analysis of the reconstruction of the emergence of these schools is assembled from the historic located in Internet sites of some schools. The school, as an institution, is the polyphonic voice that embraces the narration.

In the second chapter, the polyphonic voice that assumes the authorial persona of the material of analysis is still the school as an institution, and the place of gathering data is still the sites of the schools, spot of publicity where the schools sell their services, once they are private schools. The utterances presented there are understood, fundamentally, directed towards the parents of the students or possible future students. In this chapter, it is shown the presentation of those schools in their sites, in order to acknowledge their part of persuasive intonation (Bakhtin) towards the parents, specifically a trustful ethos that they try to show, not only in their character but also in their corporality. We come to an ethos that presents those schools as having a tradition in the vanguard of education.

In the third chapter, it can be found the analysis of documents. The polyphonic voice that assumes the authorial persona of the documents is the teacher that evaluates his student. For dealing with the dialogue of the “other” that the alternative pedagogical discourse tries to deny - the traditional pedagogical discourse -, it is made a brief genealogy under analysis in comparison to genders alike of that other discourse.

From the tense dialogue with the pedagogical discourses and the school, it is apprehended that the compositional form of gender, introduced by a headline, in which it can be read an enunciative scene as well as in the rest of the textual body, the explicitation/implication of that which constitutes its theme, some “observable” of student’s evaluation from cognitive and socio-affective natures, as well as an observable hybrid and convergent nucleus of the alternative pedagogical discourse: the autonomy.

From the dialogue with the parents, who delegate the education of their children to that specific school, it is possible to extract the persuasive style of gender either by the theoretical discussion explicit, represented by several “observable”, or by the ability of a “sensitive look” in a way of praising – which marks this discourse – and its movement to the “flattery” when describing the characteristics and conditions of the student. The seductive-persuasive character in the ethos of the schools is confirmed as a mark of style in this gender of discourse.

Key-words: 1. Discourse Analysis – Gender of Discourse. 2. Gender of Discourse – Individual Report of the Student’s Evaluation. 3. Dialogy. 4. Alternative Pedagogical Discourse. 5- Discourse and Subjectivity – Learner Subject. 6. Discourse and History of Education.



<http://www.escoladositio.com.br/>

INTRODUÇÃO

A história da construção do objeto

A dissertação que aqui se apresenta é fruto de algumas análises do discurso *proferido* por escolas alternativas¹, fundamentalmente em seus Relatórios de Avaliação Individual de Aluno, a fim de compreender sua concepção de *sujeito aprendiz*, naquilo que possa ter de coerente e reiterado no interior desse discurso/prática, bem como naquilo em que tal coerência possa não ser mantida. Essa busca do sujeito aprendiz se dá na análise do discurso proferido por essas escolas tendo em conta alguns *indícios*, algumas *marcas*², mais ou menos explícitas, do *diálogo*³ estabelecido entre a escola, o professor e os pais das escolas alternativas.

¹ A caracterização do que seja uma escola alternativa se fará ao longo do primeiro capítulo desta dissertação.

² Neste sentido, me remeto a Ginsburg (2003) e a sua proposição (ou retomada) de um novo paradigma nas ciências, o *paradigma indiciário*, ou semiótico, que será utilizado no correr deste texto. Propõe que as inúmeras marcas ou indícios nos fenômenos superficiais permitem uma entrada, uma decifração da realidade opaca. Citando o autor:

“Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (177).

³ A concepção bakhtiniana da linguagem como essencialmente dialógica será discutida posteriormente, de acordo com as obras de Bakhtin e de seu círculo.

É fruto, também e fundamentalmente, de minha própria história, não necessariamente como lingüista e analista do discurso, mas como professora formada no interior de tais escolas, portanto impregnada, atravessada por tais discursos/práticas em minha própria constituição como sujeito humano e da pesquisa que aqui se apresenta. Logo, o 'objeto construído' aqui é um *objeto de interesse*⁴ da pesquisadora que procuro ser.

Para compreender essa construção, é preciso, antes, contar um pouco de minha história.

Sendo filha e irmã de educadoras, irmã de mães de escolas alternativas, tia de alunos de escolas alternativas, ao ingressar no curso de Psicologia da UFRJ, em 1984, já trazia, do meio familiar, um olhar crítico para a Educação e a Escola. Olhar que se estendeu ao currículo dessa faculdade naquele momento, cujas disciplinas das áreas de matemática (duas estatísticas e cinco psicométricas) e de biológicas (anatomia, neuroanatomia, histologia, genética, embriologia) me pareciam tomar grande parte do tempo de formação, em detrimento daquelas cujo foco são as humanidades, razão pela qual havia escolhido esse curso.

Somados o currículo assim configurado e as incessantes greves, absolutamente legítimas, mas que comprometiam a vinculação com a universidade, sobretudo para uma jovem paulista do interior 'curiosa' numa metrópole como o Rio de Janeiro, produziu-se um vazio em minhas expectativas de formação para *uma prática* profissional, o que me fez buscar, em 1985, a Escolinha de Arte do Brasil, onde, durante um curso intensivo e vivencial de um semestre, pude me instrumentalizar para me tornar arte-educadora, segundo um viés freinetiano. Dentre as várias experiências com as artes que vivenciei nesse curso, o trabalho com a palavra, com a Literatura Infantil, foi o que mais me mobilizou. Nesse momento, entrei 'oficialmente' no universo das escolas alternativas.

Ainda no Rio de Janeiro, estagiei (1985) e tornei-me recreadora (1986) em Educação Infantil numa escola que qualificava a si mesma como construtivista ou piagetiana. Nessa escola, participei de reuniões, orientações e cursos - dentre os

⁴ As concepções de objeto construído e objeto de interesse correspondem àquelas apresentadas por Bourdieu (1989).

quais, um que aproximava a cognição em Piaget⁵ com a afetividade em Reich⁶ - que me permitiram aprofundar e ampliar meu processo de formação como educadora.

Simultaneamente, 'tocava' meu curso de Psicologia, cursando apenas as disciplinas de humanas, uma vez que o regime de créditos assim o permitia. Dentre essas disciplinas, em 1986, cursei psicolingüística e conheci as concepções de Vigotsky acerca da aquisição da linguagem⁷, foi quando me dei conta de meu interesse pela linguagem como elemento/aspecto fundamental na constituição da subjetividade. É importante destacar que havia nesse interesse pela linguagem como constitutiva da subjetividade, um olhar da educadora que eu já me tornara na *prática* reflexiva.

Em 1987, diante de mais uma longa greve das universidades federais e de alguns vínculos pessoais dissolvidos (minha república de 'paulistas do interior' se desfez), fiz as malas e vim 'tentar a vida' na cidade de São Paulo. Foi também quando me tornei companheira do Nelsinho, um estudante de Psicologia em final de graduação.

Eu logo consegui emprego como recreadora (1987) e depois professora alfabetizadora (1988-89) numa escola alternativa, mas não consegui transferência do curso de Psicologia da federal carioca para outra universidade pública da cidade de São Paulo. Continuei trabalhando e em processo de formação. Tomei contato com Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁸, mais Piaget e um pouco de Vigotsky, Melanie Klein⁹, Winnicot¹⁰, Bruno Bettelheim¹¹.

Foi como professora alfabetizadora nessa escola que, pela primeira vez, além de muitas outras escritas, registros do trabalho como educadora, assumi o lugar de produção dos Relatórios Individuais de Alunos no diálogo pedagógico. Surgiu, nesta experiência de produção, o começo de um certo 'incômodo'.

⁵ Piaget (1985). Neste caso, bem como no de outros autores citados, mas não propriamente discutidos neste trabalho, será incluída uma referência apenas a título de ilustração da bibliografia do autor ou de um de seus comentadores.

⁶ Reich (1974)

⁷ Vygostky (1987).

⁸ Ferreiro & Teberosky (1986).

⁹ Segal (1985).

¹⁰ Winnicot (1975).

¹¹ Bettelheim (1986).

Compreendia a necessidade de uma avaliação do sujeito aprendiz da perspectiva de seu processo de aprendizagem, mas me inquietava o fato de que produzíamos, ao final do semestre, um momento sempre de exaustão com o trabalho.

Diante do crescente interesse pela linguagem que o trabalho com a alfabetização despertou em mim, optei pela formação em Letras/Linguística na USP (1989). Essa mudança na formação universitária se deu em parte por gostar dos estudos da linguagem, em parte por desejar continuar sendo educadora, só que não mais de crianças, e sim de adolescentes, ou de outros educadores (costumo dizer que, se não fosse professora de Português, seria professora de História).

Trabalhei ainda um tempo como educadora fora de sala de aula em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1990-1991), mas, por necessidades de ordem pessoal, acabei me encaminhando para as correções de redação em sistemas de ensino no Ensino Médio e Cursos Pré-vestibulares (1991-1995) – o oposto do trabalho em Educação no qual acredito, mas que me permitiu tomar contato internamente com uma *outra discursividade*, uma discursividade *diferente* daquela que eu conhecia.

Trabalhei, também, em uma escola particular como professora de Produção de Textos de 5ª a 8ª séries (1994). Esta escola não tinha uma proposta alternativa, mas me permitiu reassumir a sala de aula, agora com jovens e adolescentes.

Em 1992, tornara-me mãe do Filipo, e em 1994, coloquei meu filho numa outra escola alternativa de São Paulo. Nesse momento, eu assumia um outro lugar no diálogo pedagógico. Pela primeira vez, eu passei a ‘receber’ Relatórios Individuais de Alunos. Estando agora nessa outra posição do diálogo pedagógico, achei bom receber as descrições do meu filho, mas, nesse outro lugar, o incômodo reapareceu quando comecei a observar uma certa repetitividade nas descrições, sobretudo de ‘seu modo de ser’.

Finalmente, em 1995, ainda em São Paulo, consegui trabalho como professora de Português do 2º Ciclo do Ensino Fundamental em outra escola alternativa; pude abandonar as correções e retomar minha formação no interior de

tais escolas. Retomei o estudo de boa parte dos teóricos e estudiosos já citados, e conheci outros, como Pichon-Rivière e sua discussão dos Grupos Operativos¹².

Nessa escola, reassumi o lugar de produção de Relatórios Individuais de Aluno. Semestralmente, todos nós, professores do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e demais professores da escola, produzíamos tais relatórios. Novamente um certo incômodo quanto à produção em si e ao momento em que ela se dava. Além de bastante cansados, falávamos sob a determinação de um tempo 'da escola', não de um tempo do processo dos 'sujeitos aprendizes'.

Havia muita preocupação da coordenação quanto a essa produção dos professores. Em geral, associavam as dificuldades a problemas de 'escrita' desses profissionais.

Em razão de minha história de formação como professora de escolas alternativas, onde já havia produzido tais relatórios, bem como de minha formação na área de linguagem, em 1996, foi pedido a mim que montasse uma Oficina de Produção de Relatórios (Individuais e de Grupo) para os demais professores da escola.

Ao pensar nos 'problemas de escrita' dos professores, compartilhando do lugar de professora, acabei por me deparar com 'problemas de autoria'¹³ dos professores. O lugar de autor de tais relatórios se dá como um espaço de confluência de vozes, sob certas condições de produção.

Utilizei o modelo de Jakobson¹⁴ e a própria Teoria da Comunicação, com os vários elementos envolvidos no processo de comunicação. Entretanto, o que se mostrou foi que a 'escola' acabava por assumir todos esses lugares. O emissor era o professor 'daquela' escola; o receptor era o pai 'da' escola 'e' a escola; a 'mensagem' era um tempo do processo de aprendizagem do sujeito 'naquela' escola; o canal era 'a' escola; o código era permeado pelos valores 'daquela' escola; o referente era 'a' escola.

¹² Pichon-Rivière (1991)

¹³ Nesta reinterpretação de minha história de construção do objeto, compreendo que a percepção descrita tem que ver com o que propõe Possenti (2002) em seu ensaio "Indícios de Autoria".

¹⁴ Jakobson (1988).

Enfim, o que pude perceber e procurei discutir foi justamente esse aspecto *complexo*¹⁵ na constituição da autoria. Quem falava não o fazia como um sujeito uno, compacto, mas como um enunciador fragmentado e perspassado por outras vozes e condições que o constituíam.

Ao mesmo tempo em que ainda utilizava esse modelo de Jakobson, já vinha, desde 1986, tomando contato com os escritos vigostkianos, e desde 1993, com as concepções do círculo bakhtiniano, por isso acredito que minha inquietação com esse modelo não fosse apenas intuitiva, mas já permeada por uma concepção sócio-interacional¹⁶ e dialógica da linguagem com as quais eu vinha tomando contato, das quais eu vinha me apropriando.

Depois dessa experiência, o nascimento de meu segundo filho, Heitor, em 1997, acabou por nos trazer de volta para o interior de São Paulo. Viemos para Campinas.

Trabalhei na região (1998-2002) novamente como corretora de redações, como professora no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, em Supletivos, em Cursos Pré-vestibulares. Todas essas experiências se deram fora das escolas alternativas, o que me permitiu, novamente, circular por *outras discursividades*.

Desde então, meu vínculo com essas escolas tem se dado apenas do lugar de mãe de alunos. Cada um de meus filhos passou por uma escola alternativa diferente em Campinas, e acabamos (eu e meu companheiro) deixando-os em uma terceira. Entretanto, mesmo assumindo o lugar dos pais no diálogo pedagógico, coordenei uma Oficina de Relatórios (como a que foi descrita) em uma dessas escolas, em 1998.

Estar no lugar de mãe no diálogo pedagógico permitiu uma aproximação com os outros pais, permitiu conhecer e, em alguns casos, compartilhar de algumas percepções acerca dos relatórios. Por exemplo, a euforia com o

⁷ Remeto aqui e nos demais usos deste termo e de seus cognatos a um novo paradigma em ciência, designado *paradigma da complexidade*, proposto por Morin (2000, 2002) e discutido no contexto do Capítulo I.

¹⁶ Compreender a linguagem de uma perspectiva sócio-interacional tem que ver com uma das manifestações nas ciências em geral do *paradigma* ou da *episteme sociocêntrica*, como discute Boaventura de Souza Santos em “Um Discurso sobre as Ciências”(2003), também apresentado no contexto do Capítulo I.

recebimento do relatório do filho, o incômodo quanto à repetitividade das descrições, sobretudo quanto ao 'modo de ser' do seu filho.

Estando em Campinas, passei a freqüentar alguns cursos do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (2001-2002) como aluna especial e ouvinte, a fim de me preparar para a seleção de Mestrado em Lingüística, na área de estudos da Análise do Discurso.

Ao decidir acerca do meu projeto de pesquisa, retomei as reflexões sobre os relatórios, pois a questão que tinha me chamado a atenção parecia pertinente para a discussão, tanto de um ponto da vista da teoria de Bakhtin e seu círculo, quanto da legitimidade em relação a meu percurso de formação profissional.

Depois que passei na seleção e iniciei oficialmente o mestrado (2003), optei por recorrer aos pais como fornecedores de material para a análise, de modo a não me vincular como pesquisadora a nenhuma escola. Dentre aqueles pais a quem solicitei os relatórios de seus filhos – amigos, conhecidos cujos filhos se encontravam em diferentes escolas alternativas de diferentes cidades - alguns me disponibilizaram uma boa quantidade de exemplares que tinham guardado; outros, sistematicamente, se esqueceram; outros, ainda, diziam nem mesmo lê-los, que dirá guardá-los, pois 'diziam sempre a mesma coisa'. Uma das razões para não ter conseguido montar um corpus significativo de relatórios de alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental foi justamente o fato de ocorrerem em um menor número de escolas e de os pais a quem foram solicitados não os terem guardado¹⁷.

Esta é a história da *construção* do meu *objeto* de pesquisa, que me permitiu assumir a palavra – permeada das palavras alheias -, a fim de *decifrar* uma certa realidade por meio desse conjunto de documentos, agora, não como 'produtora' nem como 'receptora', mas como analista do discurso, de um discurso de que participo.

Assim, sintetizando, posso dizer que, como professora cujo processo de formação (sempre inconcluso) em parte se deu no interior dessas escolas, sou co-protagonista de parte de sua história, me vejo, portanto, como uma voz, no sentido

¹⁷ Essa me parece uma questão pertinente que pode vir a constituir um ensaio posterior, entretanto, neste trabalho, não será discutida.

bakhtiniano, por ela constituída e dela constituinte. Sinto-me instigada e autorizada a narrar parte dessa história. Falo de dentro desse discurso, visto que dele participei como aprendiz, como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, como colaboradora na produção escrita de colegas, especificamente desses relatórios, e, atualmente, como mãe de alunos dessas escolas. Hoje, sou professora em outro nível de ensino, mas carrego o mesmo olhar. Falo, portanto, na qualidade de *militante crítica* desse discurso-prática; o adjetivo crítica é utilizado em sentido amplo, de produtora de reflexões sobre algo com o que se está envolvido. Como ‘perguntadora’ eternamente insatisfeita.

Uma vez que falo do interior desse discurso, posso dizer que, em muitos momentos, ‘corto na própria carne’; assumo como também minhas tanto as coerências quanto as incoerências que venha a apontar. Posso dizer, mesmo, que a percepção de algumas contradições internas ao discurso – e sua prática – foi o que me mobilizou na construção do objeto e da pesquisa.

Nesse sentido, citando Bourdieu, a fim de manter o rigor necessário, meu esforço como pesquisadora se dá no sentido de produzir uma *objetivação participante*, nos termos em que ele a define

“é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o “interesse” do próprio objecto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objecto que ele procura conhecer” (1989:51).

O que qualifico como escolas alternativas será melhor explicitado no primeiro capítulo, no qual procuro resgatar a sua história a fim de compreender uma dada instância de produção de discurso, uma dada *situação de enunciação*, como *esfera social de comunicação*, focando sobretudo os *históricos* de algumas escolas do Estado de São Paulo, que se qualificam como alternativas, apresentados em seus sites na Internet, bem como o material de uma dissertação de estudo de caso sobre uma dessas escolas. A autora dessa dissertação é fundadora dessa escola e se mantém nela. Ou seja, a história de tais escolas aqui

presente será aquela que as mesmas *narram sobre si*. A locução é da escola como instituição.

No segundo capítulo, pretendo discutir o *ethos persuasivo das escolas* como parte da *entonação de seus enunciados* presentes em seus sites e direcionados aos pais de alunos ou possíveis alunos, principalmente nas suas *apresentações*, ainda lançando mão do discurso por elas proferido. Teoricamente, busco associar a abordagem bakhtiniana à abordagem retórica, como sugere o próprio Bakhtin em pelo menos um de seus textos¹⁸. Novamente, a locução é da escola.

Com relação à extração do material analisado nesses dois primeiros capítulos, gostaria de assinalar que os sites foram encontrados de três formas. Uma delas deu-se por busca na rede, introduzindo-se os termos: Relatórios Individuais de Alunos e/ou Relatórios de Avaliação de Alunos, em outros casos, buscou-se o site de escolas das quais dispunha de relatórios de alunos, e, ainda, pela busca dos sites de algumas escolas que eu (re)conheço como alternativas, em razão de minha inserção nesse discurso/prática.

No terceiro capítulo, o material de análise continua sendo o discurso proferido pela escola, contudo, muda o lugar de ‘extração’ do material, uma vez que será feita uma análise de Relatórios Individuais de Avaliação de Alunos, produzidos por professores dessas escolas acerca de seus alunos e direcionados, fundamentalmente, aos pais, compreendendo e abordando tais relatórios como um *gênero do discurso* na acepção bakhtiniana do conceito. Como já foi dito, esse material foi recolhido junto a pais que se dispuseram a disponibilizar os relatórios dos filhos para análise – devidamente autorizados pelos filhos, mesmo os de 2 ou 3 anos. Desse modo, a proveniência dos relatórios não cobre todas as escolas apresentadas na análise dos sites na Internet. Muda também a locução, que deixa de ser voz da escola como instituição e passa a ser a voz da escola proferida pela professora¹⁹. Certamente, como professora, ela ‘encarna’ a voz da escola, ela dirige-se à escola e ‘é’ a escola falando.

¹⁸ Mais especificamente, em “O Discurso no Romance”, como será discutido no Capítulo II.

¹⁹ Uso aqui o feminino, pois, em sua totalidade, os Relatórios disponibilizados foram produzidos por professoras, mulheres.

O núcleo da pesquisa se dá nesse terceiro capítulo, no qual temos enunciados que dizem *sobre o(um) aluno*, ele é o *objeto do dizer* da escola, daí a importância de tê-la conhecido em sua interlocução consigo própria e com os pais nos capítulos anteriores.

Cabe ressaltar que compreendo este estudo como o estudo de *um gênero de discurso que tem por objeto de dizer um sujeito humano em uma de suas especificidades socialmente constituídas* – o seu *processo de aprendizagem na escola num dado período de tempo* – fato que faz com que apresente a peculiaridade de se tratar, como em todas as ciências humanas, de um ‘objeto falante’²⁰, porque um objeto capaz de *simbolizar, de produzir sentido*.

Essa concepção se estende também à toda instância social na qual se gesta, na qual se mobiliza e da qual emerge este gênero de discurso, ou seja, as duas ‘faces’ da comunidade escolar aqui apresentadas e discutidas: a escola e os pais são também tomados como *objetos falantes*.

De uma perspectiva teórica, meu companheiro de viagem será Bakhtin e seu círculo. Seus escritos e concepções acerca da linguagem serão o norte teórico que guiará a mim e a meus eventuais leitores. Logo, compreender a *voz* da escola presente em todos os enunciados implicará em compreender as *vozes que a compõem*, considerando que a cada enunciado proferido corresponde uma gama de interlocuções que o matizam, que o constituem em sua *significação*, em sua *entonação* e, fundamentalmente, em seu *tema*, como propõe Bakhtin.

A ele – e a mim -, serão convidados a se juntar outros teóricos que possam trazer luz ao que será dito.

²⁰ Como discute Marília Amorim em seu livro “O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas” (2004)



<http://www.colegioequipe.g12.br>

I. SURGIMENTO DAS ESCOLAS ALTERNATIVAS

Um pouco de história

Meu objetivo neste capítulo é recuperar o contexto histórico de surgimento das escolas 'alternativas', para visualizar a instância discursiva de que emergiram os enunciados que serão analisados neste trabalho. Sem qualquer pretensão de esgotar a questão histórica, apresento neste capítulo as escolas 'alternativas', assim denominadas em razão do modo como surgem no contexto social brasileiro; sua compreensão exige uma caracterização sumária da constituição da escola moderna, também denominada escola tradicional¹, a que, numa primeira instância, as escolas alternativas virão a se contrapor.

¹ A História da Educação denomina como Escola Tradicional aquela associada à Escolástica, de fato precursora e combatida pela Escola Moderna. Entretanto, a adjetivação "tradicional" utilizada neste trabalho é a mesma que as 'escolas alternativas' utilizam para referir-se à escola moderna, constituída em concomitância com a ciência e o estado modernos, e será mantida aqui por essa razão. Como exemplo desse uso, podemos remeter o leitor para alguns enunciados proferidos pelas escolas alternativas que serão analisados neste trabalho, qualificando de tradicional tanto as escolas, quanto o seu modo de funcionamento, a sua metodologia, a sua concepção do sujeito aprendiz etc. Cabe ressaltar que a escola alternativa, se compreendida de forma um pouco mais rigorosa em termos históricos, é também ela uma representante, uma variante mais recente da Escola Moderna, e portanto daquela escola que ela qualifica como "tradicional". Optei por apontar em nota de rodapé alguns casos em que se dê essa forma de qualificação nos enunciados representantes da escola alternativa e preferi manter as formas de referência usuais nos próprios dados aqui analisados.

Na reconstrução do surgimento e do estado atual das escolas alternativas, lançarei mão de alguns de seus *históricos*, presentes em sites da Internet². Nesta reconstrução, apresento e discuto seus enunciados como pertencentes a *interlocuções* que têm múltiplos destinatários, dentre os quais são essenciais os pais, a quem se dirigem oferecendo uma *resposta* às possibilidades de educação de seus filhos e o(s) modelo(s) de escola a que se contrapõem, para apresentarem a si próprias como diferenciadas e preparadas para atuarem de acordo com aquilo que os pais supostamente desejam para a escola de seus filhos. Nesse sentido, os enunciados são ao mesmo tempo resposta e têm no horizonte uma *compreensão responsiva ativa* por parte dos pais. A hipótese é que as escolas *respondem* aos pais, e que o fazem respondendo às angústias destes pais no que se refere à educação de seus filhos, apontando em seus discursos o modo como compreendem e atuam em relação ao sujeito aprendiz.

Essa abordagem do enunciado inserido num processo dialógico, que, simultaneamente, *é* resposta e *espera* resposta, incluindo em si as marcas das vozes que o constituem, fundamenta-se em Bakhtin, na sua compreensão da linguagem como essencialmente dialógica, polifônica e interacional³.

A razão de apresentar essa história das escolas alternativas é poder compreender a *situação de enunciação* do seu discurso, seja nos históricos e nos projetos pedagógicos apresentados na Internet, seja nos relatórios individuais de avaliação de alunos.

1.1 A Escola ‘Tradicional’

Com o advento da modernidade, fez-se necessária a constituição de uma escola que a ela correspondesse, preparando os indivíduos para atuar nessas sociedades a fim de manter e aprimorar seu modo de produção, sobretudo depois das Revoluções Francesa e Industrial.

² Registro que o corpus deste capítulo foi recolhido no segundo semestre de 2004. Em março de 2006, na recolha para o Capítulo II, observei que alguns dos textos já tinham sido retirados da rede.

³ A abordagem e concepção da linguagem como essencialmente dialógica, polifônica, interacional pode ser encontrada em inúmeros textos de Bakhtin e de seu círculo, por exemplo, em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, “O Discurso no Romance”, “Estética da Criação Verbal”, entre outros.

Não apenas a escola, mas inúmeras instituições serviram a esse fim. Foucault, em “O Nascimento da Medicina Social” (2004), ao descrever a constituição da medicina social por meio de uma normalização hierárquica da prática médica, estende esse processo à constituição da ‘produção de canhões e fuzis’, à constituição da escola e ao modo de formação de seus professores.

“A política mercantilista consiste essencialmente em majorar a produção da população, a quantidade de população ativa, a produção de cada indivíduo ativo e, a partir daí, estabelecer fluxos comerciais que possibilitem a entrada no Estado da maior quantidade possível de moeda, graças a que se poderá pagar os exércitos e tudo o que assegure a força real de um Estado com relação aos outros. (...) Na Alemanha (...) Um fenômeno importante de normalização da prática e do saber médicos. (...) Aparece a idéia de uma normalização do ensino médico e, sobretudo, um controle, pelo Estado, dos programas de ensino e da atribuição dos diplomas. (...) Depois de ter normalizado os canhões, a França *normalizou seus professores*. As primeiras Escolas Normais, destinadas a dar a todos os professores o mesmo tipo de formação e, por conseguinte, o mesmo nível de qualificação, aparecem em torno de 1775, antes de sua institucionalização em 1790 ou 1791.” (p. 82-83 – itálico meu)

Ora, uma formação de professores assim ‘normalizada’, padronizada, do mesmo modo que a medicina, que atua sobre os corpos, e que os canhões, que garantem a soberania numa lógica bélica de compreensão do mundo e de ação sobre ele, só pode conceber alunos também ‘normalizados’, padronizados, assim concebidos de forma a manter e aprimorar o estado de coisas vigente.

Segundo Ferreira (2004), no esteio desse processo de controle do Estado sobre os indivíduos para a garantia de um certo modo de produção, há três pilares fundamentais a sustentar a escola tradicional⁴, ou a escolarização da sociedade: “a institucionalização da infância, a expansão do capitalismo e o avanço da ciência moderna” (2004:12). A autora aponta como principais características desses pilares “uma ênfase na racionalidade, na competitividade e na padronização de comportamentos” (12), fatos esses forjados no correr dos séculos desde o Renascimento. Tal processo de escolarização em massa estende-se, sobretudo no século XIX na Europa e Estados Unidos, e no século XX no Brasil (idem).

⁴ Citação literal da mesma autora, na mesma página, qualificando explicitamente a escola que se constitui na modernidade como ‘tradicional’, tal como foi apontado na nota 1:

“A esta escola que se propagou em diversas partes do mundo convencionou-se chamar de escola *tradicional*: a escola de modelo frontalizado, simultâneo, sendo o professor o dono do saber e, portanto, aquele que ensina, cabendo ao aluno a tarefa de aprender.” (Ferreiro, 2004:12 – itálico meu)

Tomo emprestada da autora essa categorização da constituição da escola tradicional⁵ segundo esses três pilares para a discussão que faço a seguir. Entretanto, à síntese de suas idéias agregarei alguns elementos que merecem ênfase para o encaminhamento que pretendo dar à minha análise.

1.1.1 A institucionalização da infância, a família conjugal e o nascimento da escola moderna

A institucionalização da infância, compreendida como uma idade, um período de formação distinto da idade adulta, foi extensivamente descrita por Philippe Ariès em seu livro “História Social da Criança e da Família” (1986).

Em conformidade com esse autor, é possível afirmar que a constituição da concepção de infância deu-se em um longo processo, surgido no final da Idade Média e ainda hoje em transformação, tanto associado às mudanças no conceito de família, que paulatinamente passou da família como linhagem para a família como núcleo conjugal, formado por pai, mãe e filhos, ou seja, a família burguesa moderna; quanto associado à compreensão do que seja o processo de escolarização e a escola (195-224). Vale ressaltar, por razões que mais adiante serão explicitadas, que a criança era tida como o elemento agregador da família (a ponto de, no século XIX, as classes mais abastadas da sociedade não aceitarem a regra imposta pelo Estado de passagem do patrimônio da família exclusivamente para o filho mais velho). Coube à escola, por permitir uma maior proximidade da família com seus filhos, reforçar relação familiar nuclear aproximando pais e filhos, como relata o autor:

“A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.(...) Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de *rigor moral* da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo adulto para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de *treiná-la* para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de *vigiar* seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de

⁵ Doravante, neste trabalho, utilizarei o termo como o faz o discurso pedagógico alternativo.

uma outra família.⁶ *A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança.*” (Ariès, 1986:232 – itálicos e nota meus)

Logo, a concepção de infância com a qual hoje lidamos é uma concepção indiscutivelmente nascida com a burguesia, e em resposta às exigências do modo de produção capitalista que se configurava. Com a expansão desta concepção entre todas as classes sociais, expandem-se e consolidam-se também os valores defendidos pela classe burguesa.

Este autor apresenta um resgate histórico dessa constituição em termos de *sentimento de infância*. Parte da Idade Média, quando...

“... o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. (...) O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem.” (156-7)

Ariès (1986) designa esse aspecto como 'atitude arcaica com relação à infância'(157), gradualmente substituída por outras concepções.

“Já desde o século XIV, uma tendência do gosto procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião... a personalidade que se admitia existir nas crianças, e o sentido poético e familiar que se atribuía a sua personalidade.(...) Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de 'paparicação'.(...) De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em 'paparicá-las'.” (157-8)

Podemos perceber que, da negação da diferença ou singularidade da infância, passa-se a uma sobrevalorização da infância de uma perspectiva afetiva. O que surge em primeiro lugar, segundo seu relato, é um *sentimento* da Infância como *diferença*, uma diferença de *ingenuidade e graça* que provoca o *prazer* naqueles que convivem com ela, sobretudo os *familiares*.

⁶ Antes desse trecho, o autor nos relata o modo como, durante a Idade Média, as crianças eram enviadas a outras famílias, a fim de adquirirem uma 'aprendizagem' acerca do mundo adulto, sobretudo aprendendo a servir, mas também aprendendo ofícios nas inúmeras oficinas, ou as artes da guerra, quando enviados ao exército, caso exclusivo dos meninos.

Retomando Ariés (1986), temos que, simultaneamente ao sentimento de infância por ele designado por *paparicação*, surge também um *outro* novo sentimento:

“Algumas pessoas rabugentas consideravam insuportável a atenção que se dispensava às crianças; sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância que chamamos 'paparicação'.”(159)

“É preciso deixar claro que esse sentimento de exasperação era tão novo quanto a 'paparicação', e ainda mais estranho à promiscuidade indiferente das idades da sociedade medieval... Não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos,... - sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal educadas.” (161)

Esse outro 'novo' sentimento acerca da infância se origina determinado pela 'negação' valorativa do seu contemporâneo, logo, a existência de personalidade na infância e suas atribuições como distintas daquelas dos adultos se fazem presentes, o que não se dá mais é só a *valoração positiva* desses atributos e o conseqüente prazer que provocam. A marca própria desse 'outro' sentimento é que tais atributos devem ser 'reparados' na criança, ela deve ser 'educada', de forma que atinja à (a uma certa) racionalidade própria aos adultos.

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que... inspirou toda a educação até o século XX ... O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral.(...)

Pois não convinha ao adulto se acomodar a leviandade da infância: este fora o erro antigo.(...)

Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos. (163)

O segundo [sentimento]... proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei ... preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância... (162-4).

A esse 'outro novo sentimento' que o autor nos apresenta, por empréstimo de Starobinsky⁷, em trabalho no qual discute a genealogia do termo 'civilização',

⁷ STAROBINSKI, J. (2001). Nesse conjunto de artigos do autor, ele discute o termo civilização e o quanto o processo de civilizar significa, entre outras coisas, 'polir' os modos e a racionalidade.

designaremos como 'polimento'⁸ (no sentido de 'civilizar', 'disciplinar') em oposição à paporicação. Ainda que tais termos não apareçam especificamente na apresentação, por Áries, desse novo sentimento, podemos dizer que se trata de um processo de 'polimento' das maneiras das crianças, a fim de torná-las mais 'racionalis', mais 'civilizadas', mais 'disciplinadas', mais 'polidas'⁹. Esse outro novo sentimento da infância, que traz em si a necessidade de um 'polimento' dos seus modos e da sua razão, diferentemente do outro, opera de uma perspectiva racional, secundando fatores relativos à sensibilidade, ao afeto, em suma, às emoções.

Vê-se, pois, a construção histórica de duas vertentes de compreensão da infância como um tempo peculiar e distinto da vida adulta. Certamente, na constituição da escola tradicional, é a vertente do 'polimento da infância' aquela que se sobrepõe. Há muitos estudos a comprovar isso, inclusive aqueles que serão citados no Capítulo III deste trabalho (Carvalho, 1993; Foucault, 1977).

Com relação à expansão da noção de família conjugal das classes burguesas para as classes proletárias, Jacques Donzelot (1986) apresenta um estudo detalhado do modo como isso ocorreu e sua relação com o controle do Estado sobre os cidadãos. Produziu-se um jogo de relativização do poder paterno. Focalizando as mães das classes menos favorecidas, tornando-as portadoras de um certo poder que visava à garantia do não 'desregramento' por parte dos homens-pais, bem como o recolhimento da infância das ruas e o seu envio à escola. Essa ampliação do poder materno permitiu que, também por meio das mulheres, fossem disseminadas idéias de moralidade (burguesa) e de higienização no interior da família.

Tal foco na nova função da mulher, como instrumento de controle do Estado sobre os adultos homens e as crianças, tinha por objetivo regularizar os gastos do Estado com a infância infratora e/ou abandonada, bem como 'coagir' tal classe social ao trabalho (produção) e à poupança. Portanto, há uma transmissão

⁸ O autor aponta que os usos históricos do termo se referem apenas ao seu sentido 'próprio', de ação concreta (29), mas tomamos a liberdade de usá-lo no sentido 'figurado'.

⁹ Em verdade, o 'polimento' já aparece no século XVI, no 'Decivilitate morum puerilium' de Erasmo, em 1530.

de valores da família burguesa para aquilo que viria a se configurar como a família nas classes trabalhadoras. Porém, não há uma mera transmissão, senão toda uma estratégia de coação, no sentido de desfazer-se o Estado de suas obrigações para com a infância, transferindo-as para as famílias. Há mesmo todo um esforço para a constituição de famílias 'regulares' nessas classes sociais:

“As campanhas para o restabelecimento do casamento nas classes populares procedem dessa mesma preocupação de lutar contra a inflação incontrolável dos encargos da assistência [do Estado].” (Donzelot, 1986:34-35)

A concepção de adolescência que hoje nos parece 'naturalizada' é também fruto de um processo histórico. É uma noção que emerge como uma nova clivagem no interior da infância, já no século XIX, mas que certamente se afirma no século XX. A adolescência, tal como a concebemos, é, portanto, um fenômeno ainda mais recente e decorre da divisão social do trabalho, associada, por um lado, a uma necessidade de permanência na escola dos filhos da burguesia e da pequena burguesia e, por outro lado, em relação à classe operária, à necessidade de controle daqueles que, saídos da escola e do contexto familiar, ainda não se integram ao sistema de produção. É esclarecedora desta preocupação a passagem citada por Donzelot, pois revela que as classes dominantes recebiam uma adolescência proletária (e desviante), imiscuída com os adultos trabalhadores

“em grupos organizados quase militarmente e tão disciplinados para a defesa coletiva como não o são para o trabalho (...) Existe (...) *uma classe intermediária entre a infância e a idade viril que não possui a ingenuidade de uma nem a razão de outra* e que será por muito tempo, se não se tomar cuidado, a base do recrutamento de todos os perturbadores da ordem social” (Blanqui apud Donzelot, 1986:69 – itálico meu)

É neste processo histórico que a infância e a adolescência vão sendo compreendidas como idades distintas da idade adulta. E em consequência, têm seu mundo separado também fisicamente do mundo adulto, o que se refletiu no interior da escola, seja para as classes burguesas, seja para as classes populares: as turmas passam a ser constituídas, não por seu nível de saber, independente de idade, mas por sua idade, independente do nível de conhecimento. Em

conseqüência disso e da necessidade de massificação do ensino escolar, o papel do professor também muda, como diz Ferreira (2004):

“A difusão da escola, separando a infância e a adolescência do mundo adulto, traz consigo uma nova problemática, a dos indivíduos educandos e educadores. Tendo a educação se tornado um fenômeno generalizado – não se trata mais de educar uma pequena elite – e tendo-se separado a infância do mundo adulto, coube ao professor assumir o papel de representante desse mundo adulto diante da criança.” (12)

Esse papel do professor de representante do mundo adulto lhe confere a qualidade de detentor do saber a ser transmitido, a ele cabe alguma atividade e, aos alunos, a passividade: os alunos devem ser receptáculos do saber transmitido pelo professor. E mais, esse saber, o modo de transmiti-lo e os indivíduos que os apreendem devem ser ‘padronizados’, hierarquizados e disciplinados. Essa questão nos leva ao segundo e terceiro pilares propostos por Ferreira (2004).

1.1.2 A expansão do capitalismo e o aumento da produtividade na escola

As Revoluções do século XVIII, na Inglaterra e na França, instituíram em definitivo o modo de produção capitalista industrial nesses países, o que se estendeu para todo o Ocidente. O que foi apontado anteriormente, especialmente na citação de Foucault acerca do processo de ‘normalização’ da medicina, dos canhões e da formação dos professores, ilustra o modo como os fatores econômico, social e político incidiram sobre o modo de funcionamento da escola tradicional.

O modelo de produção industrial sobrepõe-se ao modelo artesanal, próprio às oficinas; a necessidade de uma maior produtividade e de uma melhor formação dos operários para lidar com os novos instrumentos de trabalho, as máquinas, impõe uma ampliação da escola para as camadas mais pobres da população. Essa ampliação, por sua vez, trazendo em seu bojo uma necessidade de controle do Estado sobre seus cidadãos, implicará numa mudança, também, no ‘modo de produção da escolarização’, que passa, ela também, de um modelo individual e,

porque não dizer, artesanal, para um modelo coletivo, massificado, segundo os parâmetros da produtividade na indústria.

Em outras palavras:

“Passou-se, na indústria, de um modelo doméstico para o modelo de produção em grande escala, graças à invenção das máquinas e, na educação, de pedagogias mais individualizadas para pedagogias de grupo. A idéia de ensino simultâneo começa a ganhar corpo: ensinar ao mesmo tempo, a mesma lição para vários estudantes.” (Ferreira, 2004:24-25).

Ainda de acordo com essa autora, o processo de frontalização do ensino, direcionando todos os olhares para o professor, representa um elemento material e atitudinal a afirmar o modo de produção que se instituíra na escola com vistas a uma maior ‘produtividade’ na educação escolar (25-26).

O modelo industrial, e também militarizado, da escola mútua, retratada por Foucault em Vigiar e Punir (1977), é o modelo que predomina na Europa e que se vê, inclusive, apropriado pelo Brasil, num momento em que, aqui, a escolarização ainda não tinha uma grande demanda (Ferreira, 2004:26).

Segundo esse modelo, assim como no exército e, por empréstimo de sua lógica, nas indústrias, havia toda uma gama hierárquica de funcionários a ‘repassar’ as ordens, e na escola, a lição, bem como a vigiar e controlar uns aos outros, inclusive documentando em relatórios o que fora observado de ‘bom ou ruim’, de ‘certo ou errado’¹⁰.

Além disso, nas escolas, as classes de idades viam-se separadas de acordo com uma classificação por mérito, e as punições, mais ou menos brandas, correspondiam ao grau de mérito relativo a cada grupo. Aos melhores, punições mais brandas; aos piores, punições mais severas. O rebaixamento ou a promoção no interior dessa classificação é um dos castigos ou prêmios a serem imputados. Trata-se, nesse caso, do *disciplinamento* para a padronização e o controle, tendo em consideração que o mérito diz respeito ao saber acumulado e reproduzido bem como ao ‘comportamento’ adequado às regras estabelecidas (Foucault, 1977:161-162).

¹⁰ Esse aspecto será melhor discutido no Capítulo III.

Dessa descrição podemos depreender, além da padronização para a produtividade, o caráter meritocrático e competitivo no interior do processo de escolarização, assim como a lógica do controle e do esquadramento do indivíduo, em razão de uma não admissão por parte da sociedade, e conseqüentemente da escola, do que seja desviante da norma.

1.1.3 A ciência moderna: compartimentalização e quantificação do saber

Até aqui, foi descrita a escola tradicional como espaço de segregação da infância afastando-a dos 'perigos' do mundo adulto, a relação íntima entre a concepção de infância (e adolescência) e a constituição da família de valores burgueses, bem como o processo de padronização, disciplinamento e competitividade que a lógica militar e industrial do modo de produção do Estado Moderno imprimiu à escola, aos professores e aos alunos.

A essa lógica de controle do Estado sobre todas as instâncias sociais, veio juntar esforços a ciência que então se constituía, cujos alicerces eram fundados no determinismo mecanicista, em suas vertentes racionalista ou empirista, em seu apogeu positivista. O fundamento do mundo passa a ser a ciência, o racionalismo científico.

A racionalidade científica que presidia (preside?) o pensamento pretendia conhecer e controlar a natureza por meio de suas teorias e métodos. "O pensamento moderno sonhava e acreditava no seu sonho de uma realidade inequívoca e cognoscível (...) os esforços pedagógicos empreendidos por muitos impregnaram-se desse espírito" (Ferreira, 2004:29).

Corroborando as idéias da autora, podemos tomar um trecho de Ariès (1986) já citado no tópico anterior que articula a concepção de infância, que então se constituía, ao olhar da racionalidade científica.

Só o tempo pode *curar* o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos (162 – itálico meu).

Além da preocupação moral, atitudinal, já apontada em relação à escola mútua, o foco de preocupação de educadores, cujo pensamento está na base da escola tradicional, aponta para uma visão *científica* da infância, a nova psicologia, de base mecanicista empirista, ciência que efetivamente se funda como tal no século XIX, com sua organização por Wundt¹¹, e que se expande nos métodos de medição - fundados na psicometria - e de controle - fundados no comportamentalismo - até a década de 70 do século XX.

A preocupação de ordem científica psicológica, portanto de um olhar 'cientificizado' sobre a infância (e sobre o homem), associa-se à preocupação em tornar a infância *racional, curá-la* da sua irracionalidade por meio da formação escolar. Ou seja, educar pode ser compreendido como conhecer cientificamente a infância a fim de trazê-la para a 'luz da racionalidade'.

Um outro aspecto relativo ao racionalismo da ciência moderna que incide sobre a educação é a visão matemática da ciência e as separações, classificações e reduções dela decorrentes.

Nas palavras de Boaventura Sousa Santos (2003):

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, *conhecer significa quantificar*. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. *Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou* (27-28 –itálicos meus).

É do centralismo matemático aplicado à escola e seus métodos que se pode depreender o caráter quantificador nos métodos de avaliação da aprendizagem, cujo intuito é medir a quantidade de conteúdo aprendido e reproduzido, que se traduzem em melhores ou piores notas, em maior ou menor mérito, em capacidade maior ou menor de (re)produzir saber e 'ganhar' a competição.

¹¹ SCHULTZ & SCHULTZ (1992).

O valor de verdade absoluto e inquestionável conferido ao conhecimento científico se propaga no interior e através da escola. O que foi ‘descoberto’ pelo método científico é definitivo, logo, pode - e deve - ser propagado no interior da escola e reproduzido por todos.

Além dos aspectos normatizadores já aludidos, que produzem um esquadramento do homem, também do método simplificador e redutor que a tudo separa e classifica podemos depreender a forma de organização curricular das escolas: separar disciplinas; compartimentalizar seus resultados em ‘matérias’ a serem estudadas; negar quaisquer possibilidades de articulação entre saberes; admitir como sabido apenas aquilo que se aprende segundo o método, segundo o ensinado; seriar e quantificar conhecimentos segundo uma mensuração genérica de facilidades e dificuldades do objeto de estudo; desconsiderar todo e qualquer saber não sistematizado etc.

Nesse sentido, os efeitos da racionalidade científica sobre a escola implicam em uma compartimentalização, uma especialização das disciplinas do saber, e ainda, em uma fragmentação e normatização do olhar sobre o sujeito aprendiz.

1.2. A Escola Alternativa: um salto no tempo

É dentro desta configuração da escola tradicional que se constituíram os sistemas de ensino no Brasil. Salvo raras exceções, a experiência escolar brasileira pauta-se pelo modelo da escola moderna¹². Para os interesses deste estudo, importa dar um salto no tempo, para chegar aos conturbados anos pós-guerra, os anos 50 do século XX, quando toda a sociedade foi sacudida por novas configurações políticas – o mapa político do final da Segunda Grande Guerra redesenhou divisas e influências na Europa e na América - e por novas demandas

¹² Estas exceções nem sempre são devidas ao fato de estarem ‘fora do seu tempo’ avançando para uma efetividade das propostas do escola-novismo, por exemplo, tornando-o fato real nas escolas, mas também por estarem aquém da escola moderna: inúmeros patronatos, escolas para moças, etc funcionaram, no Brasil, em modelos praticamente pré-modernos.

sociais e econômicas: há uma revolução tecnológica se avizinando; há uma urbanização sem precedentes na história; há uma demanda de escolaridade e de trabalhadores mais aptos a manusear as tecnologias em implantação.

A escola brasileira em quase sua totalidade, fosse ela pública ou privada, laica ou religiosa, fundava-se até então sobre os parâmetros e valores do que vimos denominando 'escola tradicional'. Considere-se, ainda, que as teorias e os métodos da psicologia experimental e comportamental a influenciavam, mensurando e estabelecendo padrões de desenvolvimento e de comportamento do ser humano segundo a mesma lógica empirista-positivista, sendo que tais métodos se aperfeiçoaram e contribuíram para o reforço da padronização, do disciplinamento, do esquadramento dos alunos, do sujeito aprendiz.

Entretanto, na Europa os novos ares da paz assinada obrigavam a discutir este modelo, sempre hegemônico mas nem sempre solitário. Na França, por exemplo, desde a década de 20 já se faziam experiências diferenciadas de educação pública, centradas, entre outros, em pressupostos marxistas, que, portanto, rompiam com a lógica dominante e a denunciavam. Certamente a pedagogia Freinet¹³ é o melhor exemplo, e é necessário destacá-la aqui em razão de sua importância para a educação brasileira pós anos 60 do século XX.

"A contribuição da pedagogia Freinet foi de grande importância, constituindo-se num referencial importante a apoiar e inspirar *grupos de professores em várias partes do mundo*. Sendo um educador consciente dos limites da ação educativa e do caráter de subordinação da educação aos aspectos mais amplos da vida social e ao modo de produção, Freinet, influenciado pela experiência trágica da guerra¹⁴ (...), desenvolvera um forte questionamento à educação tradicional¹⁵ e ao seu papel na formação da cidadania." (Ferreira, 2004:39-40 – itálico e notas meus).

As discussões sobre o papel da educação na construção social, sua incorporação ao discurso político e público abriram espaço para o aparecimento de inúmeras novas experiências pedagógicas. No caso especificamente brasileiro, as propostas de Paulo Freire para a educação pública, que se configuram nos

¹³ Freinet (1996).

¹⁴ Refere-se, aqui, a Primeira Grande Guerra.

¹⁵ Note-se novamente o uso, neste enunciado, do qualificador 'tradicional' associado à escola de constituição moderna.

anos 50 e se projetaram para os inícios dos anos 60, mostram o ambiente vivido pela educação – e pelos pais recém chegados ao mundo letrado e urbanizado. É neste ambiente que algumas experiências diferenciadas começaram a se constituir no âmbito da educação pública, nos anos pré-golpe de estado, ou, ainda, pré AI-5, tais como as Escolas Experimentais (por exemplo, as Escolas Experimentais da Lapa, em São Paulo) ou as Escolas Vocacionais do Estado de São Paulo¹⁶.

No período pré 1964, uma certa inquietação dos educadores produziu, também no interior do sistema de ensino privado, algumas experiências diferenciadas de educação, sobretudo em contraposição à educação privada religiosa que se pautava pela ideologia religiosa, a ela associando os mesmos princípios norteadores da escola laica no que concerne ao conhecimento, à racionalidade, à compartimentalização, à fragmentação e à normalização.

Todas essas experiências alternativas da educação pública foram abortadas e reprimidas a partir da ditadura militar, especialmente a partir do final dos anos 60, justamente por atuarem no que era o ponto nevrálgico de questionamento ao *status quo*, a possibilidade de a educação, por intermédio da escola, trazer a libertação das classes trabalhadoras via conscientização. Toda e qualquer remessa à ‘nossa realidade política’; todo e qualquer indício de crítica ao sistema de produção e às injustas formas de distribuição da riqueza foram caçados à lupa. Ainda assim, muitos projetos alternativos encontram os seus começos nos tempos pré-ditadura.

1. A Escola Experimental Vera Cruz iniciou seu projeto educacional em 1963, como resposta à demanda de pais que buscavam um espaço escolar não confessional, no qual meninos e meninas tivessem acesso a educação pré-escolar e primária. Nesse momento, quando chegavam ao Brasil novas tendências educacionais, a Escola Vera Cruz assumia o compromisso de criar uma prática pedagógica voltada para a nossa realidade, na qual cada criança

¹⁶ Citei aqui apenas experiências mais próximas, do Estado de São Paulo, ainda que experiências semelhantes tenham ocorrido em outros estados brasileiros. Está fora dos interesses desta dissertação um estudo mais aprofundado da emergência das ‘escolas alternativas’ e suas diferentes proposições. Meu foco é o estudo de um gênero discursivo próprio a estas escolas, razão por que estou apenas fazendo anotações para configurar a instância discursiva que profere os ‘relatórios individuais de alunos’.

pudesse ser considerada em seu processo particular de aprendizado.¹⁷

Os anos 60 e 70 vão se caracterizar pelo profundo questionamento dos valores desse mundo; de seus valores burgueses, de seus valores capitalistas, de seus valores modernos, de seus valores 'tradicionais', questionamento que era fruto de um desgaste do modelo de mundo industrializado, da sua não resposta aos anseios de libertação do homem, questionamento marcado pela rebeldia, cujo símbolo, sempre lembrado, é Maio de 68 em Paris (e Woodstock, nos EUA, e o Congresso da UNE em Ibiúna-SP).

A tudo que era compreendido como 'tradicional', opunha-se uma 'alternativa'. À medicina tradicional hiper-especializada, opunha-se uma medicina alternativa holística; à alimentação já industrializada, opunha-se uma alimentação alternativa naturalista; à constituição da família tradicional, opunha-se a vida em comunidades e o amor livre; ao conhecimento tradicional, opunham-se modos novos de se pensar/fazer ciência, novos paradigmas se configuravam. Ao regime político ditatorial e militar, opunham-se marxistas e democratas (e marxistas democratas). À escola tradicional, opunham-se propostas de uma escola alternativa. Daí o nome *escola alternativa*, alternativa àquilo que era tradicional.¹⁸

Como *alternativa de educação*, esta escola nasce, fundamentalmente, no interior da escola pública, mas a ditadura expulsa suas idéias e sua prática do interior das escolas oficiais, destinadas a todas as classes sociais. Quando não o fazia com o silenciamento pelas novas regras e normas, obtinha o silêncio pelo medo, pela repressão direta e pela perseguição política. A ditadura expulsava os profissionais 'mais perigosos', seja pelo impedimento ao trabalho, seja pelo exílio involuntário, como foi feito com Paulo Freire. Muitos desses profissionais migram para a iniciativa privada, levando consigo a ideologia que motivara sua expulsão da escola pública, criando, na sociedade civil, focos de resistência política por meio da educação.

Nas palavras de alguns desses protagonistas:

¹⁷ <http://www.veracruz.g12.br/frahistorico.htm>

¹⁸ Fernando Gabeira (1985) situa e discute essas várias vertentes do 'alternativo' em seu livro "A Vida Alternativa, uma Revolução do Dia a dia".

2. O Equipe teve início no final de 1968, inicialmente como curso preparatório para vestibular, formado por professores saídos do Cursinho do Grêmio da Filosofia, da USP. Desse núcleo, em 1972 formou-se o Colégio Equipe que em 1975 ampliou sua atuação incorporando as séries do antigo ginásio (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). Espaço privilegiado de ensino e resistência democrática nos anos de autoritarismo, o Colégio Equipe foi uma referência importante no processo de abertura política do país, através de seus posicionamentos e, principalmente, do seu trabalho educacional fundamentado no pensamento crítico e participativo de alunos e professores.¹⁹
3. Em 1973, atendendo à lei 5.692, que instituía o 1º grau com oito anos de escolaridade, iniciou a implantação do ginásio, completada em 1976. O desafio de criar uma seqüência de 5ª à 8ª série que realmente desse continuidade ao projeto das séries iniciais atraiu educadores vindos de importantes experiências educacionais da rede pública, que encontraram na escola particular a autonomia necessária à preservação e expansão de um espaço de pensar criativamente a prática educativa.[Escola Experimental Vera Cruz]²⁰

Além dos fatores já apontados, é no correr do regime militar, também, que se dá a expansão da escola como direito do cidadão. Há, portanto, uma massificação da escola no Brasil, mas que, estratégica e concomitantemente, sofre um sucateamento do ponto de vista de sua qualidade: ao expandir sua oferta de escolaridade (inclusive com o ensino fundamental de 8 anos), o sistema pretendeu manter a mesma perspectiva pedagógica que sustentava a escola tradicional, com sua ainda suposta função civilizatória e de alavanca do progresso material. O acesso à escolaridade possibilitado pela ideologia do desenvolvimento²¹ se fez acompanhar do fracasso da escola que se pretendeu oferecer – a escola tradicional não estava preparada nem material nem pedagogicamente nem ideologicamente para ser uma escola de massas.

Também a família, como instituição social, sofria transformações. Certamente a mais significativa delas foi uma maior inserção da mulher no universo do trabalho, por necessidade, nas classes mais populares e na classe

¹⁹ <http://www.colegioequipe.g12.br/>

²⁰ <http://www.veracruz.g12.br/frahistorico.htm>

²¹ Um *slogan* deste tempo é “Educação é investimento”.

média, por desejo de afirmação pessoal, de independência, nas classes média e média-alta, ou, ainda, por ambos os motivos.

Mesmo que já viessem paulatinamente ocorrendo o surgimento de escolas aqui qualificadas como alternativas no correr da década de 60, como já foi apontado, é em meados da década de 70 que elas proliferam, e nos anos 80 que elas se consolidam. Este foi o período que construiu as condições para o surgimento da escola alternativa: um embate entre concepções de sociedade; um sucateamento da escola pública; uma maior exigência de formação para uma sociedade que, concretamente, se mostrava cada vez mais competitiva.

Tínhamos profissionais da educação discordantes da política em geral e da política pública de escolarização em específico; tínhamos uma classe média e média-alta esclarecida, ideologicamente identificada com os novos valores alternativos, inclusive o político, insatisfeita com a educação tradicional e que também via ampliada sua necessidade de escola para os filhos, uma vez que a mulher já não era mais (apenas) 'do lar'; tínhamos uma escola pública em processo de deterioração.

Vejamos alguns outros marcos de fundação dessas escolas em enunciados por elas proferidos:

4. Escola do Sítio foi fundada em 1976 com uma proposta pedagógica que a diferenciava no campo escolar campineiro na época.²²
5. Em 1978 nascia a Escola Cooperativa Curumim, numa chácara no bairro do Guará, em Barão Geraldo.²³
6. No ano de 1980, numa casa térrea da Vila Madalena, bairro da cidade de S. Paulo que sugeriu o seu nome, a **Escola da Vila** iniciou o seu projeto pedagógico com 5 classes de Pré-Escola (de 2 a 6 anos) e um Centro de Estudos – Centro de Estudos Escola da Vila (...) Em 1995 (...) Ainda nesse ano (2º semestre) a **Escola da Vila** assumiu o Colégio Fernando Pessoa, situado, também, numa chácara, de 6800 m² na região do Morumbi²⁴

²² <http://www.escoladositio.com.br/>

²³ <http://www.escolacurumim.com.br/Escola/index.htm>

²⁴ <http://www.vila.com.br/>

7. A Escola Carlitos iniciou suas atividades em fevereiro de 1980 à rua Minas Gerais, oferecendo uma proposta educacional destinada a atender crianças da faixa pré-escolar²⁵
8. Antes de existir uma estrutura de funcionamento, havia um grupo de educadores que trabalhava com uma proposta pedagógica diferenciada. Proposta fundada numa concepção filosófica e política bastante ousadas. Nosso aluno deveria ser o sujeito do processo educacional e não um simples receptor de informações. (...)Um grupo de pais, que conhecia e acreditava firmemente no trabalho desses educadores, decidiu criar uma nova estrutura administrativa que pudesse dar suporte ao seu projeto pedagógico. (...) Fundaram, em 1977, a Sociedade Comunitária de Educação e Cultura. A 7 de novembro de 1977 nascia, então, a Escola Comunitária de Campinas²⁶
9. São Paulo, segunda metade da década de 70. Surgem o Colégio Oswald de Andrade e a Escola Caravelas, em tempos de absoluto controle do Estado sobre o exercício da cidadania e, em particular, das atividades ligadas à informação. O meio educacional era, majoritariamente, reflexo deste cenário, espelhando os princípios e costumes que sustentavam o regime, principalmente o da uniformização do pensamento. Éramos todos muito jovens na época e, com todas as dificuldades, buscávamos oferecer aos nossos alunos (os jovens, no caso do Oswald de Andrade, e as crianças, no caso da Caravelas), a possibilidade de desenvolvimento de uma experiência escolar mais permeável à realidade de cada um, estimulante e significativa, dentro de um ambiente institucional pluralista.²⁷

Esses enunciados, retirados dos históricos nos sites das escolas, além de afirmar as datas de seu surgimento, começam a nos fornecer elementos de compreensão do que sejam tais escolas. É bastante claro, por exemplo, o desejo de ‘mudança’, de oposição, mesmo que genérica, ao ensino tradicional (enunciados 4, 8 ,9). Oposição aos métodos homogeneizantes (idem), oposição à concepção de aluno como ‘receptáculo’ de um saber, portanto um sujeito passivo, oposição a uma educação descolada da nossa realidade (idem). São também espaços de resistência política, no período do regime militar, e de difusão de

²⁵ <http://www.escolacarlitos.com.br/>

²⁶ <http://www.escolacomunitaria.com.br/>

²⁷ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

idéias libertárias, no momento em que isso passa a se tornar possível (enunciados 8 e 9).

A maioria delas começa seus trabalhos pela antiga pré-escola (enunciados 6, 7, 9), certamente respondendo à necessidade de um outro espaço de maternagem decorrente da transformação na família pela inserção da mulher no mercado de trabalho.

Dentre as aqui retratadas, há apenas duas escolas que não começam pelo segmento infantil, mas ambas acabam por incorporar esse segmento e, nos dois casos, incorporam escolas que já existiam - o Colégio Oswald de Andrade funde-se com a Escola Caravelas, e o Colégio Equipe (como se verá em enunciados posteriores) incorpora a Escola Ibeji; ambas estas escolas haviam se originado atendendo ao segmento infantil pré-escolar. Há ainda um terceiro caso, o da Escola da Vila, que incorpora o Colégio Fernando Pessoa, cujo nome não permanece.

Parece haver uma espécie de marca de público destas escolas: se não surgem a partir do segmento pré-escolar e depois avançam para níveis superiores de escolaridade, mesmo pela incorporação de um colégio, como é o caso da Escola da Vila, estas escolas assim que fundadas acabam criando ou incorporando este nível de ensino pré-escolar (como é o caso do Equipe e do Oswald de Andrade). Esta marca constante não pode deixar de ter influências no funcionamento destas escolas: os pais, mesmo que sonegados seus direitos de convívio com os filhos em função das formas de inserção no mercado de trabalho, estarão sempre mais atentos e preocupados com seus filhos menores e daí sua maior presença e participação na escola.

Provavelmente as escolas alternativas que começaram a partir de níveis mais elevados de escolaridade, partindo do antigo colegial, respondem a outros fatores da vida familiar que não serão aqui contemplados, mas de qualquer modo, seu discurso, tanto de fundação como de continuidade e de apresentação de projeto pedagógico atual, são muito semelhantes às demais. O que podemos inferir dessas fusões ou da ampliação de algumas dessas escolas para o atual ensino médio é que se deu a necessidade de manutenção de um certo *fazer*

pedagógico, certamente uma demanda que responde aos anseios dos pais de continuidade quando não de receio de que seus filhos, acostumados a um tipo de relação pedagógica, não se adaptariam às escolas tradicionais que oferecem os níveis mais elevados de ensino.

Sabe-se que muitas dessas escolas são frutos de dissidências: escolas se fragmentaram e geraram outras escolas. No entanto, nenhum dos históricos registra as dissidências, mas sempre registram as fusões, ou seja, a polêmica interna no 'campo alternativo' é silenciada, apagando-se alguns desgastes do passado.

Na apresentação desses históricos, fica claro também o foco no sujeito aprendiz, um dizer que revela a compreensão dele em sua capacidade de *agir* no percurso de aquisição do conhecimento. Também aqui há a contribuição da psicologia, de uma psicologia diferente em sua compreensão do sujeito. A teoria psicogenética de Jean Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, o seu psico-interacionismo construtivista, é uma compreensão teórica bastante presente no discurso dessas escolas. Daí, inclusive, muitas vezes decorre o uso da especificação 'escola construtivista' em sinonímia com escola alternativa.

10. Nasceu construtivista tendo como eixo norteador da ação pedagógica os pressupostos da psicologia cognitiva de Jean Piaget.²⁸

11. Em 1995, o número de sócias reduziu-se a 6 e a Equipe, formada num modelo educativo baseado em teorias construtivistas, já tinha ultrapassado, em muito, aquele pequeno número de educadoras da época da fundação.²⁹

Antes de prosseguir, é fundamental ressaltar a grande contradição que essas escolas viveram em sua fundação. Nasceram, principalmente, a partir de uma necessidade de busca de autonomia em relação ao ensino oficial público, mas na verdade, por sua fundamentação ideológica, 'a massa' é sua vocação. Ocorre que, não podendo atuar nesse espaço, migram para o espaço privado como

²⁸ <http://www.escoladositio.com.br/>

²⁹ <http://www.vila.com.br/>

organizações da sociedade civil, mas, ao migrarem para o privado, precisam ‘vender’ seus serviços, e nesse sentido, sucumbem ao modelo privado de gestão.

Nas palavras de Ferreira:

Sendo uma instituição privada, *ainda assim* inspirava-se numa proposta de uma escola universal, pública e gratuita, no entanto, as condições históricas somente abriam pequenas brechas para o exercício da cooperação e democracia na escola em espaços construídos na rede pública. O espaço possível, ainda que vigiado e limitado pelo contexto autoritário do regime militar, para pensar uma nova educação, foi construído no âmbito da rede privada, em pequenas, mas de certa forma, ruidosas experiências de inovação. *A trajetória feita pelos protagonistas dessa história iria buscar uma síntese, ainda que provisória, para a contradição entre o ideal de uma escola pública e gratuita e a liberdade de construir novos caminhos.* (2004:45 – itálico meu)

Entretanto, encontramos resquícios de um passado que se pretende deixar para trás. O enunciado, relatando o presente, nos fornece indícios de um passado ‘diferente’, de maior dificuldade em assumir a condição de ‘empresários’. Somente isso justificaria a afirmação de uma destas escolas:

12. Organizamos de modo mais eficiente nossos sistemas de ensino, compreendemos e assimilamos mais profundamente nossa condição como empresários e profissionais do setor de Educação.³⁰

Esse é o quadro geral de surgimento da escola alternativa, a ‘situação histórica’ de seu aparecimento, transformação e consolidação, que nos permite compreender, desenhar a ‘situação de enunciação’ de seu discurso atual. O que faremos a seguir é buscar, nesses mesmos históricos, indícios do que possa ser uma *resposta* aos três pilares de sustentação da escola tradicional, considerando, sempre, sua interlocução com os pais.

1.2.1 A infância já instituída: um outro olhar

No correr do século XX, algumas teorias novas sobre educação surgem e as que mais marcam as escolas alternativas aqui apresentadas têm, certamente,

³⁰ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

no pensamento 'marxista' um de seus apoios, como foi dito acerca de Freinet e de Paulo Freire, bem como no pensamento humanista 'cristão'.

Também a psicologia, como já foi apontado, influencia sobremaneira essas escolas, como de resto, uma outra psicologia faz o mesmo em relação às escolas tradicionais. Num primeiro momento, o construtivismo de Piaget é uma das opções que marcam a fundamentação científica da opção política pela liberdade do indivíduo. Posteriormente, outros pensadores que abordam o sujeito cognoscente, mesmo que não especificamente vindos da psicologia, mas da psicopedagogia, vêm se juntar a ele, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com sua concepção da 'psicogênese da língua escrita'. Mais recentemente, a descoberta de Vygotsky³¹, que apresenta uma outra concepção de interacionismo, o sócio-interacionismo, usado como base de questionamento ao psico-interacionismo piagetiano, é facilmente assimilado por essas escolas, tendo em consideração, além do interacionismo, suas bases marxistas de compreensão do mundo e do homem como ser histórico. Este movimento que acompanha novos enfoques, procedentes de diferentes áreas, pode ser exemplificado com o enunciado a seguir.

13. Nove sócias dividiam, entre si, as classes e a implantação das atividades do **Centro de Estudos**, que na sua inauguração contou com uma palestra do educador Paulo Freire.(...) Durante esses anos recebemos a visita de vários educadores, entre eles Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Délia Lerner e Cesar Coll, que, além de participarem de seminários promovidos pelo **Centro de Estudos da Escola da Vila**, deram supervisão ao nosso trabalho e foram grandes influenciadores da nossa prática educacional.³²

O que esses pensadores psico-interacionistas, sócio-interacionistas, marxistas têm em comum? Seu modo de compreender o *sujeito cognoscente*, o *sujeito aprendiz* como um *sujeito ativo*, não um mero receptáculo do saber a ser

³¹A confirmar essa concepção do sujeito cognoscente como ativo em seu processo de aprendizagem, pode-se consultar "Psicogênese da Língua Escrita" de E. Ferreiro e Ana Teberosky; "Pensamento e Linguagem" de Vygotsky e "Seis Estudos de Psicologia", de Jean Piaget.

³² <http://www.vila.com.br/>

acumulado: ainda que, propriamente, as concepções de sujeito sejam distintas, todas concebem-no como ativo, como capaz de *agir* no mundo.

14. Nesse momento, quando chegavam ao Brasil novas tendências educacionais, a Escola Vera Cruz assumia o compromisso de criar uma prática pedagógica voltada para a nossa realidade, na qual cada criança pudesse ser considerada em seu processo particular de aprendizado.³³
- 15 Oswald de Andrade-Caravelas investe na formação de um aluno verdadeiramente culto, tanto pela gama de informações organizadas que recebe, como pelo estímulo e acompanhamento de seus interesses naturais por outros saberes, que atuarão diretamente sobre a maturidade, na vida pessoal e na vida em sociedade.³⁴
16. Muito trabalho: pais e professores juntos, enxada e serrote na mão, trabalhando em "mutirões" para organizar a Escola. As idéias principais que reuniam este grupo partiam de um questionamento da educação tradicional passiva e alienante e propunham uma educação participativa, cooperativa e democrática.³⁵
17. Antes de existir uma estrutura de funcionamento, havia um grupo de educadores que trabalhava com uma proposta pedagógica diferenciada. Proposta fundada numa concepção filosófica e política bastante ousadas. Nosso aluno deveria ser o sujeito do processo educacional e não um simples receptor de informações.³⁶

Esse novo olhar sobre o sujeito em geral e o sujeito aprendiz em específico traz em si um novo olhar sobre a infância, uma infância a ser respeitada, compreendida, não a ser 'curada de sua irracionalidade'. Uma infância desejante. A infância como alteridade a ser respeitada e ouvida.

Supostamente, os pais, a família no interior da qual se encontra essa infância, é uma família que comunga esses princípios, e são tomados como companheiros dessas idéias pedagógicas. Ainda que sejam pais que questionam

³³ <http://www.veracruz.g12.br/frahistorico.htm>

³⁴ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

³⁵ <http://www.escolacurumim.com.br/Escola/index.htm>. Note-se, neste enunciado, novamente o uso do qualificador 'tradicional'.

³⁶ <http://www.escolacomunitaria.com.br/>

o modo 'tradicional' de se constituir uma família, a idéia de família em que a infância é o elemento agregador permanece como valor central, seja pela via da constituição da família burguesa, seja pela via da constituição da família proletária.

Acredito que seja possível afirmar que ambos os tipos de família sejam constitutivos da família de classe média que tanto busca essas escolas quanto fornece profissionais a essas escolas. Um dos indícios que pode sustentar esta suposição é saber que, além daqueles que provinham de famílias abastadas se encaminharem para os cursos normais, durante boa parte do século XX, uma das formas de ascensão social para as classes menos favorecidas era fazer o curso normal, que formava professores, que, por sua vez, iam para escolas públicas e que, eventualmente, rumaram para tais escolas alternativas ou colocaram nela seus filhos.

O modelo de família que busca essas escolas questiona, nega, revoluciona em seus valores o modelo tradicional de família burguesa e/ou proletária, mas não deixa de ser família e carrega o valor da infância como seu núcleo agregador.

Responder a essa percepção da 'infância' como valor é papel das escolas que se oferecem como seus 'cuidadores', uma idade agora compreendida como um tempo peculiar, sim, mas não passivo.

Outra resposta específica às famílias é favorecer uma proximidade maior dela com a escola, pois ela passa a permitir, a desejar e mesmo a estimular que a família se aproxime da escola, o que, por seu turno, reforça um outro valor típico da família tradicional, que é a possibilidade de os pais 'melhor vigiarem seus filhos' por intermédio da escola. O enunciado 16, por exemplo, ao relatar a 'construção' da escola, já mostra a valoração positiva da intervenção da família no espaço escolar. É fato, inclusive, que muitas dessas escolas se formaram como 'cooperativas entre pais e professores'. Dentre as escolas que constituem nosso corpus de estudo, mantém-se como cooperativa de pais e professores a Escola Comunitária de Campinas-SP. Vejamos indícios a favor dessas afirmações.

18. Neste cenário de incertezas, sabemos que ser humano queremos formar, que instrumentos teremos de utilizar, que parceria com a família podemos construir.³⁷
19. A Escola do Sítio vê a ação pedagógica, ou o ensino-aprendizagem, como trabalho e, como tal, marcado pelas constantes reflexões no sentido de re-significar Educação, compromisso, conhecimento, responsabilidade, relação professor/aluno, pais/escola. É uma escola pequena, pensada para acolher no máximo 250 alunos de 3 a 14 anos de idade. A Escola quer conhecer todos os alunos e seus familiares para, juntos, pais, professores e alunos, trabalharem num clima de respeito, cooperação, responsabilidade e prazer. A Escola do Sítio está situada em uma chácara de 6000m² onde as crianças podem conviver em um espaço físico privilegiado enriquecendo as situações de aprendizagem³⁸
20. Um grupo de pais, que conhecia e acreditava firmemente no trabalho desses educadores, decidiu criar uma nova estrutura administrativa que pudesse dar suporte ao seu projeto pedagógico.³⁹

No enunciado 19, aparece um aspecto dessa relação família-escola que indicia uma qualificação mais sensível, mais afetiva com relação aos alunos, quando a escola se diz ‘pequena porque pensada para acolher um pequeno número de alunos’. O uso do termo ‘*acolher*’ aponta para uma forma de convívio mais afetiva, mais sensível; o que, normalmente, se atribui à família, a afetividade, é qualidade dessa escola, logo, a escola é ‘quase como a casa dos alunos’⁴⁰.

Alguns históricos fazem referência ao espaço físico da escola como grande e próximo à natureza (enunciados 19, 5, 6), seja pela explicitação da sua metragem, seja pela denominação atribuída – *chácara*. Podemos depreender dessa amplitude de espaço uma valoração da natureza, em contraposição ao enclausuramento típico das salas de aula em corredores fechados. Podemos, ainda, compreender esse valor da amplitude espacial como uma outra aproximação da escola com a casa, o lar, o quintal onde a criança brinca livremente.

Outro aspecto que se depreende do enunciado 18 e de outros (1,9,14,15) diz respeito ao olhar para cada aluno, para cada sujeito aprendiz em sua

³⁷ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

³⁸ <http://www.escoladositio.com.br/>

³⁹ <http://www.escolacomunitaria.com.br/>

⁴⁰ Esse aspecto, aliás será retomado no Capítulo II, acerca do *ethos* das escolas.

individualidade, que, por ora, será apenas pontuado, mas será discutido no correr da análise dos Relatórios Individuais de Alunos, quando retomarei em maior profundidade a discussão acerca da visão da infância e da relação da família com a escola.

É importante ressaltar o novo papel atribuído ao professor face a esta visão do sujeito aprendiz, humano e ativo a ser individualmente olhado e compreendido. Ao professor cabe a função de articular saberes, aprendendo constantemente junto com o aluno. Isso pode ser exemplificado se retomarmos do enunciado 19 a afirmação de que ‘educação é trabalho’, de que ‘a ação pedagógica’ se encontra em relação sinonímica com ‘ensino-aprendizagem’. O professor, entretanto, embora seja alguém que aprende junto com a infância, certamente não deixou de ser um ‘representante do mundo adulto’.

1.2.2 A escola alternativa e sua ‘outra’ produtividade

O modo de produção capitalista, que sobrevaloriza a produtividade em massa, ainda está presente nas escolas atuais de perfil mais conservador e concordante em relação às teses do discurso tradicional. Podemos mesmo afirmar, como Pablo Gentili (1996), que há certo padrão de ‘macdonaldização’ de algumas escolas, sobretudo aquelas que surgem a fim de responder à demanda pelo acesso à universidade, cujo objetivo é ‘fazer o aluno passar no vestibular’, mais do que propriamente preparar-se para a vida ou para a vida acadêmica e profissional. Inclusive, na visão desse autor, a escola pública vem sofrendo esse processo em função de interferências de organismos financeiros internacionais. Existe a necessidade, por parte da escola pública, em produzir uma ‘educação em massa’, que atinja um maior número possível de crianças e adolescentes, entretanto, essa escola não tem obtido sucesso nem eficiência qualitativa em alcançar essa meta. Como na educação pública massificada não tem havido eficiência, formam-se sujeitos que, de fato, não se apropriaram dos conteúdos de ensino que ‘caem no vestibular’ e tampouco se tornaram eficientes como sujeitos críticos ao conhecimento e produtores de conhecimento.

Pode-se dizer que o discurso pedagógico oficial – de Estado ou de governo - aquele que se materializa em diversos documentos, tais como os PCN's, aponta para o discurso alternativo, ou seja, retoma algumas teses que surgiram no seu interior. Entretanto, seu projeto de produtividade responde a outras orientações – a preparação para o mundo do trabalho, projeto no qual fracassa precisamente porque mantém em suas práticas e formas de organização um tipo de escola que necessariamente não é adequada à educação de massas. Sua saída mais óbvia será a 'importação' da tecnologia produzida pelos 'sistemas de ensino' privados.

Os 'sistemas de ensino' também apresentam um caráter massificador em sua prática e discurso, mas têm tido maior 'eficiência' em alcançar seus objetivos, fundamentalmente por investir em 'produtividade', por aprimorar técnicas que Ferreira (2004) denominou de 'frontalização' do ensino, com o uso e a comercialização de apostilas, cuja lição não só é aprendida por todos da mesma sala ao mesmo tempo, como também por todos cuja escola adote esse material. De Norte a Sul do país. Parece ser nesta possibilidade que vem apostando a política de livros didáticos: a distribuição gratuita de livros didáticos uniformiza as aulas, os professores e os aprendizes. Não se trata de distribuir melhor o acesso aos bens culturais, mas de uniformizar o ensino na esperança de encontrar a eficiência que os sistemas de ensino encontraram com suas apostilas. Acontece que são públicos distintos, e jamais os sistemas de ensino dizem o número de alunos que não conseguiu atingir as metas que se fixou (por exemplo, não há comparação entre o número de aprovados nos vestibulares e o número de alunos de cada um destes cursos de 'sistema').

É importante destacar aqui as escolas dessa natureza, visto que, se em princípio as escolas alternativas se apresentaram como alternativa de 'produção de escolarização e de ensino' ao ensino tradicional, a partir de um dado momento histórico, em que recrudescer a luta pela sobrevivência num sistema cada vez mais competitivo, elas passam a apresentar-se como alternativa a esse modo 'macdonaldizado' (Gentili, 1996) de fazer educação. Na realidade, esses são seus

‘antagonistas’ fundamentais, seus concorrentes ‘ideológicos’ atuais⁴¹, se tomarmos o conjunto de escolas como uma ‘voz’.

Um dos indícios mais fundamentais de uma produtividade alternativa à produtividade tipicamente capitalista e industrial na escola – seja a do discurso tradicional, seja a de seu desdobramento atual, a do discurso dos sistemas de ensino - pode ser detectado no modo de atuação que se espera (leia-se também que se exige) do professor.

O professor se mantém como representante do mundo adulto, como já foi dito, mas, se ‘educação é trabalho’, para novamente retomarmos uma expressão do enunciado 19, significa que é trabalho para quem ensina e quem aprende, e quem ensina mantém-se em processo de aprendizagem. O professor agora não é um ‘repassador de lições e de saberes’, mas um mediador entre a criança e o mundo, entre o sujeito aprendiz e o conhecimento, conhecimento que não deve ser meramente reproduzido, mas também ‘produzido’. Tanto é assim que, para além das reuniões pedagógicas e grupos de estudo no cotidiano escolar, característicos dessas escolas, algumas delas criam centros de formação de professores que ministram cursos para seus professores, para outros professores e em parceria com o Estado.

O enunciado 6, como se viu, já destaca a criação de um Centro de Estudos em concomitância com a fundação da escola. No enunciado 21, a seguir, é retratado o caráter desse Centro de Estudos em relação à escola. No enunciado 22, temos uma outra escola que também destaca a formação de professores como uma preocupação que, por sua vez, gera um espaço de irradiação do saber pedagógico ali produzido.

21. O desafio que se colocou, desde a fundação, à Equipe da **Escola da Vila** foi a busca de uma prática pedagógica baseada nas teorias e pesquisas de cientistas e educadores deste século, que tivessem contribuído para uma mudança no

⁴¹ Note-se que alguns dos sites das escolas alternativas trazem em complementação de seu nome a seqüência *g12*, que indica sua filiação a um grupo de escolas dessa natureza que se formou em meados dos anos 80, a fim de discutir e implementar políticas de inserção e manutenção no mercado, do ponto de vista da relação com os pais e com os professores. Certamente são escolas que se encontram num mesmo espectro ideológico.

tradicional⁴² processo de ensino-aprendizagem. Aliava a isso a possibilidade de se criar um espaço - o **Centro de Estudos** - onde pudesse haver troca de conhecimentos com outros educadores e se divulgasse a experiência de trabalho.(...) Paralelamente o **Centro de Estudos** também cresceu e fortaleceu-se. Tendo como suporte as discussões teóricas internas, a prática em sala de aula e os intercâmbios da Equipe da **Escola da Vila** com outros educadores nacionais e internacionais, que têm sido convidados para dar cursos e palestras, o **Centro de Estudos da Escola da Vila** é, hoje em dia, um centro nacional de referência para os educadores.⁴³

22. Desde a sua origem, a Escola Vera Cruz se preocupou em atualizar permanentemente seu planejamento curricular. Seu caráter experimental, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, tem garantido a constante busca de atualização científica no campo da educação e áreas correlatas, bem como a construção pioneira de metodologias e recursos didáticos, hoje aplicados em outras instituições de ensino públicas e privadas.⁴⁴
23. A educação do cidadão do novo milênio não pode mais repetir velhas fórmulas nas quais a repetição e a passividade são os principais objetivos. Vivemos um mundo em constante transformação e é cada vez mais necessário saber pensar, formular perguntas, investigar, enfim, aprender a aprender.⁴⁵

O enunciado 23 nos traz uma das frases mais freqüentes no discurso dessas escolas: ‘aprender a aprender’, tomar consciência do processo de aprendizagem a fim de ‘produzir conhecimento’, o que vale tanto para os professores como para os alunos.

Nesse sentido, contrapõe-se a um aprendizado dito ‘padronizado’, ‘macdonaldizado’ (Gentili, 1996). Entretanto, não há como negar a manutenção de uma hierarquia de saberes (e de poder) no interior dessas escolas, visto que as diretrizes são dadas pela escola (depreensível, por exemplo, no enunciado 6) e as escolhas que fazem no que diz respeito ao saber pedagógico e psicopedagógico. O professor, portanto, é mediador na relação mundo/conhecimento-criança e um produtor de saber, mas dentro das regras e normas ‘alternativas’ de cada escola,

⁴² Note-se, novamente, o uso do qualificador tradicional associado a aspectos da escola à qual as escolas alternativas se contrapõem.

⁴³ <http://www.vila.com.br/>

⁴⁴ <http://www.veracruz.g12.br/frahistorico.htm>

⁴⁵ <http://www.escolacurumim.com.br/Escola/index.htm>

seu fazer, seu saber e seu dizer, como se verá, devem estar em sintonia com aquilo que a escola faz, sabe e 'diz'.

Outro aspecto presente na escola tradicional e também, hoje, nas escolas que aqui vêm se qualificando como 'macdonaldizadas' (op.cit) é a sobrevalorização do mérito em razão da quantidade de conhecimento acumulado. Além de responder a isso apontando o 'aprender a aprender', o 'saber pensar', o 'formular perguntas' (presentes no enunciado 23, mas reconhecíveis em tantos outros), as escolas alternativas acrescentam, como resposta em contraposição ao processo *meritocrático competitivo*, a valorização das relações 'grupais', das relações interpessoais, muitas vezes denominadas *sócio-afetivas*.

Não se trata mais de olhar para um grupo de indivíduos que devem, todos indistintamente, padronizadamente, agir do mesmo modo e saber as mesmas coisas. Trata-se, no dizer dessas escolas, de olhar cada um em sua individualidade no interior do processo de grupo social.

O que se diz buscar é respeito ao processo do indivíduo sem colocá-lo em competição com o outro, mas em cooperação com o outro. Nesse sentido, apontam para o rompimento com a lógica da reprodutibilidade, da padronização e do individualismo competitivo. Além dos enunciados a seguir, podemos depreender esse aspecto também do enunciado 16.

24. Isto quer dizer também que uma habilidade cada vez mais necessária na formação do cidadão é a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e ser ouvido, construindo regras e aprendendo a respeitá-las. Propiciamos aos nossos alunos um ambiente em que a criatividade pode desabrochar e a imaginação é incentivada. Construimos assim nossa Escola confiando que é possível ensinar o respeito ao outro, à natureza e a si mesmo, formando cidadãos felizes. Por que não?⁴⁶
25. Em oposição à massificação, à banalização do conhecimento, à degradação de valores, à uniformização de pensamento, o Oswald de Andrade-Caravelas forma alunos críticos, produtivos, capazes de lançar mão de diversas linguagens para expressar idéias e sentimentos. Alunos capazes de trabalhar em conjunto, de compreender suas próprias motivações⁴⁷

⁴⁶ <http://www.escolacurumim.com.br/Escola/index.htm>

⁴⁷ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

Observemos também que, se o grupo é importante, as regras construídas em grupo também o são, como pode ser visto nos enunciados precedentes. Isso implica em uma submissão do indivíduo ao grupo do qual faz parte, naturalmente conduzido por um adulto mediador⁴⁸. Esse aspecto é relevante no que será discutido acerca dos relatórios de alunos.

1.2.3 Do paradigma mecanicista, racionalista, antropocêntrico aos novos paradigmas: a ciência olhando para a escola e atuando sobre ela

O terceiro pilar a sustentar a escola tradicional e, em certo sentido, os atuais sistemas de ensino, é a ciência moderna que tudo separa, analisa as partes para depois chegar ao todo, simplifica, reduz, considerando cada aspecto particular para, mecanicamente, encaixá-los no todo de forma a compreender esse todo; que a tudo quantifica como modo de apreensão da realidade e da verdade.

A esse paradigma de ciência, de base antropocêntrica, começa a se opor, desde meados do século XX, uma ciência que relativiza seus valores de verdade, que compreende a si mesma como construção humana, que, sem abandonar o olhar ao específico, procura considerar o todo no qual o específico se constitui, que toma como parâmetro para si a 'complexidade' intrínseca dos seus objetos de estudo e a relação entre sujeito-objeto da pesquisa e do conhecimento.

Como não poderia deixar de ocorrer, a escola alternativa, desde seu momento de formação no espaço público, surge justamente por assumir como forma de compreensão da realidade, em geral, e da educação, em específico, os novos paradigmas de ciência que estavam em constituição e que hoje estão mais elaborados.

⁴⁸ A roda de conversa (Ferreira, 2004:42), presente nessas escolas, é o espaço de decisões coletivas e permite a troca também entre as crianças que a frontalização do ensino – apontada em 1.2 – não permitia. Resta-nos saber se a prática do respeito ao indivíduo é mesmo essa, se os 'desviantes' não permanecem sendo desviantes de uma outra norma ora imposta, mas este não é nosso interesse nesta pesquisa.

Nos dizeres de Morin (2000), a ciência e a educação - aos quais as escolas alternativas se opõem - são aquelas que tomam o parcelamento e a compartimentalização dos saberes que, por sua vez, impedem a apreensão daquilo 'que está tecido junto' (p.45), ou ainda, que, para a escola de base tradicional (e aqui compreendemos como tradicional também os 'sistemas de ensino', dada sua valorização dos parcelamentos e das especializações): "Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz no lugar do pensamento que distingue e une" (46).

Para a educação do futuro, entretanto, a ciência que buscam praticar as escolas alternativas, o autor propõe que:

"Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente." (46)

Muito do que foi apontado nos enunciados das escolas nos permitem depreender indícios dessa oposição das escolas alternativas ao paradigma mecanicista, racionalista, de base antropocêntrica que norteia o discurso tradicional sobre educação, e, como desdobramento dele, o atual discurso da 'eficiência' dos 'sistemas de ensino'.

Um dos indícios mais seguros dessa oposição é a nova concepção de sujeito aprendiz, tanto no que tange ao seu processo de aprendizagem *ativo e produtivo*, quanto no que tange a sua *racionalidade* em constituição concomitante, imbricada de forma *complexa* com sua afetividade, sua *sensibilidade*. Ressalte-se, também, que tanto o processo ativo de aprendizagem, quanto a constituição – e não a inculcação – de sua racionalidade *sensível* são processos de desenvolvimento que *se dão* no interior e em conformidade com o *grupo social* ao qual pertencem, do qual participam como indivíduos *sociais* ou *socialmente constituídos*.

A comprovar e ilustrar o que dissemos, podemos tomar pequenos fragmentos dos enunciados já transcritos. Como exemplo mais explícito da relação e compreensão da educação como uma prática a ser alicerçada pelo pensamento

científico mais contemporâneo, encontramos, no enunciado 13, a apresentação de nomes de educadores, expoentes internacionais de novos paradigmas em ciência e educação, que servem como interlocutores e como ‘supervisores’ da prática e da reflexão que se produz na escola que o enuncia; em 14, o apontamento de ‘*novas tendências educacionais*’ a balizar a prática e as reflexões; em 19, a *ação pedagógica* marcada pelas constantes reflexões no sentido de re-significar Educação, compromisso, conhecimento, responsabilidade; em 21, a busca de embasamento em *pesquisadores e teóricos deste século*’ (leia-se séculos XX e XXI, dado o momento de passagem em que nos encontramos) ‘*que tivessem contribuído para uma mudança no tradicional processo de ensino-aprendizagem*’; em 22, ‘*a constante busca de atualização científica no campo da educação e áreas correlatas*’ que lhe dessem suporte ao seu pensar e fazer de caráter ‘*experimental*’.⁴⁹

Da perspectiva de uma nova concepção de sujeito, podemos apontar, em 14, a opção de que *cada criança pudesse ser considerada em seu processo particular de aprendizado*; em 15, a expressão de um desejo em formar alunos ‘*cultos*’, que detenham ‘*informações*’, de tal forma que as possam utilizar na sua ‘*maturidade*’ ‘*pessoal*’ e ‘*em sociedade*’; em 17, a expressão do desejo em formar ‘*alunos sujeitos*’ do seu processo de educação; em 23, a afirmação de que ‘*A educação do cidadão do novo milênio não pode mais repetir velhas fórmulas nas quais a repetição e a passividade são os principais objetivos*’.

Esse sujeito deve ser formado por uma educação que tome em consideração a realidade na qual ele está inserido, considerando as *incertezas* que lhe são inerentes, bem com as incertezas da própria ciência, já que construção humana (enunciados 18 e 23).

Há ainda um aspecto fundamental da concepção de sujeito, como aquele cuja racionalidade se constitui de forma imbricada com a sensibilidade. Assim temos em 24, ‘*Propiciamos aos nossos alunos um ambiente em que a criatividade pode desabrochar e a imaginação é incentivada*’; e ainda em 25, ‘*o Oswald de*

⁴⁹ Nestas e nas demais citações, os termos e trechos em itálico foram recortados diretamente dos enunciados, os grifos são meus.

Andrade-Caravelas forma alunos críticos, produtivos, capazes de lançar mão de diversas linguagens para expressar idéias e sentimentos'.

Sintetizando o que foi apresentado nos quatro parágrafos anteriores, com relação às concepções de ciência e de sujeito, de realidade e incerteza e de razão e sensibilidade, temos o dizer de uma das escolas:

26. De 1970 até hoje, evoluímos como pessoas e como instituições. Organizamos de modo mais eficiente nossos sistemas de ensino e, como sempre, seguimos interessados no desenvolvimento conseqüente de nossos alunos, o que nos conduz a uma situação positivamente desafiadora - a de buscar sempre a compreensão de nosso tempo. É uma escolha que fazemos, fruto de anos bem vividos, de muitas experiências adquiridas e de algumas certezas. Entre elas, a de que devem conviver harmonicamente a realidade e o idealismo.⁵⁰

O que parece fundamentar a busca por esse novo modo de fazer ciência e de fazer educação é uma *episteme* cuja base não é mais 'o homem racional como medida de todas as coisas', e sim, 'o homem como ser social, participante de um grupo, da comunidade humana – ou planetária', como sugere Morin (2000).

Se tomarmos qualquer dos textos aqui trazidos para esta reconstrução dialógica da história das escolas alternativas, podemos depreender indícios de uma valorização dessas escolas dos novos paradigmas científicos, compartilhando com eles as preocupações das relações entre racionalidade/sensibilidade e conhecimento/sociedade. Em certo sentido, as referências dos enunciados aqui analisados podem ser resumidas na feliz expressão de Boaventura de Sousa Santos (2003)

"Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)."(60)

⁵⁰ <http://www.oswaldcaravelas.com.br>

Como exemplificação dessa valorização do ‘estar/ser em grupo’, bem como do ‘estar/ser parte da comunidade planetária’, podemos retomar alguns enunciados. Como em 15, a escola que

investe na formação de um aluno verdadeiramente culto, tanto pela gama de informações organizadas que recebe, como pelo estímulo e acompanhamento de seus interesses naturais por outros saberes, que atuarão diretamente sobre a maturidade, na vida pessoal e na vida em sociedade.

Ou ainda, no 16,

As idéias principais que reuniam este grupo partiam de um questionamento da educação tradicional passiva e alienante e propunham uma educação participativa, cooperativa e democrática.

Podemos sintetizar essas idéias que procuram se converter em uma prática, construindo polifonicamente um enunciado formado por enunciados:

‘A educação do cidadão do novo milênio não pode mais repetir velhas fórmulas nas quais a repetição e a passividade são os principais objetivos’(23), isto ‘quer dizer também que uma habilidade cada vez mais necessária na formação do cidadão é a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e ser ouvido, construindo regras e aprendendo a respeitá-las’ (24). ‘Construímos assim nossa Escola confiando que é possível ensinar o respeito ao outro, à natureza e a si mesmo, formando cidadãos felizes’ (24), uma escola que ‘forma alunos críticos, produtivos, capazes de lançar mão de diversas linguagens para expressar idéias e sentimentos. Alunos capazes de trabalhar em conjunto, de compreender suas próprias motivações’ (25).

27. Ao lançar um olhar amplo para a realidade sócio-cultural, a Escola Carlitos procura auxiliá-los a encontrar os princípios éticos individuais e coletivos e a desenvolver suas potencialidades para formar sujeitos inteligentes e atuantes, conscientes dos avanços da tecnologia, da riqueza da cultura, da problemática sócio-econômica.⁵¹

Esse *sujeito aprendiz* formado com *‘princípios éticos individuais e coletivos’* *‘conscientes dos avanços da tecnologia, da riqueza da cultura, da problemática*

⁵¹ <http://www.escolacarlitos.com.br/>

sócio-econômica' em muito se assemelha ao modo como Morin (2002) propõe que deva atuar o *sujeito cientista contemporâneo*, ao discutir a *problemática do controle da atividade científica*:

“A recuperação do controle intelectual das ciências pelos cientistas necessita da reforma do modo de pensar, que, por sua vez, depende de outras reformas, havendo, naturalmente, interdependência geral dos problemas; essa interdependência, entretanto, não deve permitir o esquecimento da reforma-chave.

Todo cientista serve, pelo menos, a dois deuses que, ao longo da história da ciência e até hoje, lhe parecem absolutamente complementares. Hoje, devemos saber que eles não são apenas complementares, mas também antagônicos. O primeiro é o da ética do conhecimento, que exige que tudo seja sacrificado à sede de conhecer. O segundo é o da ética cívica e humana.” (36)

Pelos enunciados proferidos pelas escolas alternativas, pode-se dizer que estas escolas pretendem que os dois ‘deuses’ apresentados por Morin como aqueles a que serve todo cientista sejam também os dois deuses de todos os sujeitos sociais, independentemente das profissões que exerçam ou venham a exercer - jornalistas, médicos, empresários, professores etc. Ou seja, podemos levar estes ‘deuses’ a todas as categorias sociais/profissionais que encontram representantes tanto entre os pais de classe média e média alta dos alunos que estudam nas escolas alternativas, quanto representam aquilo *para que* tais alunos estão sendo formados. Nota-se, portanto, mais uma confluência de valores no diálogo entre a escola e os pais de seus alunos.

De acordo com o que dizem de si mesmas, o paradigma de ciência que norteia o trabalho dessas escolas alternativas - desde o momento de sua concepção - opõe-se frontalmente àquele que norteava as escolas tradicionais e que norteia aquelas que têm sido denominadas ‘sistemas de ensino’, ou, escolas eficientemente ‘macdonaldizadas’ (Gentili, 1996).

Certamente a prática dos Relatórios Individuais de Alunos, como discurso de avaliação cuja ênfase é o processo de aprendizagem para nele interferir para melhor qualificar o aluno avaliado, negando-se a apenas ‘quantificar’ o volume de

conteúdo apreendido e reproduzido pelo sujeito⁵², responde às necessidades inerentes à formação e qualificação destes sujeitos aprendizes.

Algumas questões podem ser postas para pesquisas posteriores acerca dos 'resultados obtidos' por esse olhar alternativo da educação:

- Onde se encontram os alunos egressos dessas escolas? Que lugares ocupam no mundo atual?
- São 'cidadãos do futuro', conscientes de seu papel na 'comunidade planetária'? Ou serão 'indivíduos do futuro', devidamente instrumentalizados para agir – selecionando e articulando informações e conhecimento - neste mundo de constantes mudanças?

Trazer à luz essas questões nos permite apontar para outra contradição que, suponho, tenha se instaurado no interior das escolas alternativas. Pensando e agindo segundo paradigmas de base social, em busca da formação de sujeitos integrados à realidade do mundo atual em 'constante mudança', em muitos casos, talvez não venham conseguindo formar sujeitos integrados ao mundo atual, de tal forma que estejam instrumentalizados (inclusive e sobretudo, pelo desejo) para 'transformar o mundo atual'.

Ora, sabe-se que o discurso do mercado pede 'profissionais criativos, capazes de selecionar e articular informações e conhecimento, flexíveis para atuar de formas diferentes frente a desafios diferentes'. Sabe-se, também, do bombardeio apelativo desse discurso no cotidiano de cada indivíduo da nossa sociedade.

⁵² Essa informação consta de alguns projetos pedagógicos das escolas, de forma geral, em *links* intitulados Avaliação.

Sujeitos aprendizes habituados a desafios diferentes, habituados à construção de respostas e ao manuseio de informações, não estariam preparados precisamente para preencher o lugar que hoje o mercado oferece? Não seriam eles precisamente aqueles bem sucedidos no mercado, colaborando, portanto, com a manutenção do regime de livre mercado? Se as escolas alternativas se constituíram como resistência da sociedade civil ao regime político ditatorial, insistiram na liberdade de aprender, talvez porque instituições privadas que atendem a um público distinto daquele que sua ideologia pretende defender e formar, acabem por sucumbir ao mercado, oferecendo precisamente aquilo que ele está demandando. Nesse sentido, ao contrário de seus desejos iniciais e permanentemente reafirmados, as escolas alternativas estariam contribuindo para a reprodução do *status quo* de forma mais eficiente do que os sistemas de ensino, por exemplo, que ainda seguem uma lógica racionalista, mecanicista e quantificadora, enquanto as escolas alternativas, mais eficientes, já estão oferecendo, com uma tradição razoável, a formação do sujeito capaz de atuar competentemente num mundo em mudanças, sujeitos 'adaptados às mudanças na realidade'.

Um estudo empírico analisando a vida profissional dos egressos deste tipo de escolas poderá trazer elementos que permitam inferir uma 'captura' dessas escolas por parte de uma visão política e econômica 'globalizada' e neoliberal, aquela mesma contra a qual se opõem.



<http://www.oswaldcaravelas.com.br>

II. ETHOS E ENTONAÇÃO

Tradição na vanguarda da educação

Neste capítulo, são analisados textos presentes nos *sites* da Internet de seis escolas alternativas¹, todas elas representativas desse movimento de constituição de escolas estudado no capítulo anterior. As escolas selecionadas foram escolhidas por trazerem um texto de *apresentação geral* da escola, de modo destacado, em seus *sites*. Quatro desses textos têm seus *links* de acesso intitulados *Apresentação*. A explicitação dos seus *projetos pedagógicos* presentes nos *sites*, ainda que de forma e com denominações variadas em seus *links* de acesso, também servirão como material de análise².

As *apresentações* foram selecionadas na tentativa de compreender especificamente o modo da dicção persuasiva das escolas em relação aos pais de seus alunos ou de possíveis alunos a serem recrutados a partir da conquista de seus pais com as informações manuseadas nas apresentações e nos projetos desenvolvidos pela escola. A análise dará relevo ao que a retórica denomina *ethos* do enunciador, que considero como **um** dos elementos constitutivos da *entonação* avaliativa, no sentido que lhe dá Bakhtin (2004) e que está presente em todo e

¹ A identificação das escolas por nomes e cidades onde se situam constarão de um anexo ao final do trabalho.

² Todo o material de análise extraído de *links* que não sejam os aqui qualificados como 'apresentação' terão sua indicação de extração em notas de rodapé.

qualquer enunciado concretamente produzido e, conseqüentemente, está presente também no *tema* do enunciado.

Lembre-mos de que as escolas alternativas, na esteira de sua *outra* concepção do sujeito humano e cognoscente, fundam-se numa *outra* concepção política da educação: um direito de todos, uma qualidade a ser compartilhada por *todos*. Certamente aí está uma contradição constitutiva das escolas alternativas, desde seu surgimento, impossível de resolver mesmo naquelas escolas que se mantiveram como cooperativas: elas tomam como modelo teorias e metodologias da educação *pública*, mas funcionam institucionalmente segundo as regras do universo *privado* da educação. Como já apontado, para sobreviverem, elas ‘vendem’ seus serviços a um público consumidor, o que implica a submissão a regras do mercado.

Mais ou menos 30 anos depois do início das primeiras escolas alternativas, cujos conteúdos e posições ideológicas as diferenciavam da educação oferecida pelo Estado, podemos perceber o quanto do discurso e da prática de tais escolas se tornou (ou retornou ao) discurso oficial sobre educação. O conteúdo dos Parâmetros Curriculares, a valorização do trabalho educativo por ‘projetos’, a necessidade de desenvolvimento de ‘competências’ e ‘habilidades’ pelos educandos em detrimento da ‘assimilação progressiva de conteúdos’, que devem ser abordados de modo *integralizante*, a reorganização das turmas por ciclos, a avaliação progressiva e continuada, os projetos pedagógicos singulares de cada escola, enfim, todas essas propostas, hoje oficiais, advém daquilo que, nascido no espaço público, foi defendido por estas escolas quando o sistema político brasileiro se fechou na ditadura militar, de espectro ideológico de direita. Com a redemocratização do país, ocorre uma oficialização desse discurso e das práticas destas escolas.³

Por outro lado, temos escolas que surgiram como alternativas e funcionam, hoje, dentro das regras do ‘mercado educacional’. Para existirem, para sobreviverem como instituição e como empresa, elas lançam mão da ‘publicidade’

³ Para maiores esclarecimentos acerca dessas transformações nas diretrizes da educação oficial, vide LDB/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental, Médio, entre outros documentos.

de sua forma de educar. Dentre essas formas de publicidade, utilizam-se de seus *sites* na Internet, nos quais apresentam sua história, seu trabalho, seu modo de funcionamento.

Como os *sites* de escolas de outra natureza, por exemplo, dos ‘sistemas de ensino’, aqueles das escolas alternativas são, simultaneamente, um espaço de comunicação com pais, alunos e educadores, divulgando informações relativas ao cotidiano da escola – agenda, acesso às notas, ex-alunos, etc – e um espaço de divulgação **da** escola, é a essa atuação publicizante que me remeto, e o *ethos* que nela aparece que procurarei analisar.

Para Bakhtin⁴, o que é apreendido pelo interlocutor numa instância concreta de comunicação é o *tema* de um enunciado como um *todo de sentido*. Esse *tema* é constituído pelas *significações* da língua e do discurso, aquilo que é *sentido estabilizado*, ou *relativamente* estabilizado, e pelas *entonações* apostas a essas significações. A entonação traz em si um *valor apreciativo* que se combina, que *se dá com* a significação, produzindo o *todo de sentido*. Tal entonação apresenta um juízo de valor proferido pelo locutor, traz o *intuito* do locutor sobre o seu dizer. Isto não significa que haja aqui um sujeito *intencional* absoluto, um sujeito como origem da linguagem, mas um sujeito que *trabalha a linguagem* (Possenti, 2001; Geraldi, 2002).

Conforme Bakhtin, em seu texto “O Discurso no Romance”, de 1935:

“Como resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, a língua não conserva mais formas e palavras neutras ‘que não pertencem a ninguém’; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada. Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo.(...) Em essência, para a consciência individual, a linguagem, enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngüe, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva.(...) A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. *Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.* “ (1993:100, itálico meu)

⁴ Tal concepção é discutida, por exemplo, em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, em “O Discurso do Romance”, em “Os Gêneros do Discurso”.

Logo, apontar o ‘intuito do locutor’ não implica retornar ao sujeito intencional absoluto, mas considerar a complexidade dialógica própria a essa intencionalidade.

Antes de passar à discussão do que seja o *ethos* em geral e o das escolas em específico, cabe assinalar que Bakhtin, reiteradas vezes, nesse mesmo texto, afirma que é necessário para os estudos da linguagem retomarem os estudos da retórica, uma vez que esta explora o aspecto *dialógico* da linguagem, aspecto fundador de toda a sua teoria. Que sirva de exemplo a seguinte passagem:

“O estudo retórico, tomado como objeto de estudo em toda sua diversidade vivida, não pode deixar de exercer uma influência profundamente revolucionária na lingüística e na filosofia da linguagem. As formas retóricas abordadas corretamente e sem preconceito revelam com grande precisão os aspectos próprios a qualquer discurso (sua dialogização interna e os fenômenos que a acompanham), os quais não foram até agora suficientemente estudados e compreendidos no que se refere ao seu enorme peso específico na vida da linguagem. *Nisso reside a significação metodológica e heurística geral das formas retóricas para a lingüística e para a filosofia da linguagem.*” (op. cit., 79 – itálico meu)

Se a entonação toma em conta o intuito do locutor, é possível associar esse intuito, entre outros aspectos, ao que em retórica se considera como o *ethos* do enunciador. É a imagem que o enunciador transmite de si, aquilo que ele ‘*mostra de si por meio da linguagem*’ (não – necessariamente - aquilo que ele diz de si) a fim de angariar a *confiança* de seu auditório, de seus interlocutores. Dessa forma, o *ethos* do orador/locutor tomará formas e nuanças diferentes de acordo com a imagem que ele tem dos diferentes auditórios, inclusive segundo a situação e o contexto no qual acontece a enunciação. Observe-se que, à perspectiva do *ethos* retórico, é possível associar uma tomada em consideração, por parte do locutor, daquilo que Bakhtin define como ‘compreensão responsiva ativa’⁵ do interlocutor, reafirmando o caráter dialógico da concepção inclusive dos modos de funcionamento discursivo do *ethos*.

No seu livro “Introdução à Retórica”, Olivier Reboul apresenta o *ethos*

⁵ Também esse conceito é exaustivamente apresentado por Bakhtin nas obras já referenciadas.

“como o caráter moral, ‘ético’, e que é definido como o *caráter moral que o orador deve parecer ter*, mesmo que não o tenha de veras. O fato de alguém parecer ser sincero, simpático e sensato, sem o ser, é moralmente constrangedor; no entanto ser tudo isso sem parecer não é menos constrangedor, pois assim as melhores causas estão fadadas ao fracasso.” (2000:48, grifo meu)

Na perspectiva deste trabalho, o *ethos* do enunciador é **um** dos aspectos constitutivos da entonação, que se expressa pelo tom avaliativo, mas o valor e a eficácia próprios desta avaliação dependem também da avaliação que o locutor consegue obter do interlocutor a propósito de si mesmo; a avaliação positiva do locutor torna-o uma garantia de seu tom avaliativo que aparece como o elemento constitutivo essencial da entonação.

Ainda segundo a retórica (Reboul, 2000), das partes do discurso, aquela em que mais se expressa o *ethos* é o exórdio, a introdução. É desta perspectiva clássica que decorre a escolha dos textos de ‘apresentação’ da escola em seus *links* de acesso. Em quatro dos seis *sites* utilizados, trata-se do primeiro enunciado com que o internauta toma contato ao ‘entrar’ nesse espaço ocupado pela escola.

Em geral, na *home page* da escola, há um *link* denominado ‘escola/a escola’. Ao acessá-lo, chega-se diretamente a uma apresentação ou a um conjunto de *links*, dentre os quais, o primeiro é uma apresentação. Apenas em um dos *sites* a apresentação não está vinculada ao *link* denominado escola/a escola. Outra das seis escolas tem, além da ‘apresentação’ como um dos *links* de ‘escola’, um enunciado em sua *home page* em forma de abertura. Como este enunciado de abertura exerce uma função apresentadora da escola, incluímo-lo na análise.

Apesar deste trabalho focar mais especificamente o que qualifiquei como apresentação da escola, em razão de o *ethos* constituir-se mais fortemente nesse segmento do todo, isso não impede que ele se faça presente em outras partes, inclusive naquelas mais relacionadas ao *logos*. Assim, a escolha de argumentos, de premissas verossímeis – que, por sua vez, depreendem-se do objeto do dizer - se dá a partir daquilo que o enunciador *quer fazer crer em seu interlocutor acerca de si*, e ainda, segundo a imagem que ele tem de seu interlocutor, considerando

as possíveis ‘contrapalavras’ desse interlocutor. Mesmo que tais premissas não se apresentem em forma propriamente de argumento lógico, mas como uma ‘descrição’ daquilo que se *faz* e daquilo que se *pensa* naquela escola específica, ela não deixa de funcionar persuasivamente, e as descrições e narrativas acabam por aumentar o grau de confiabilidade do locutor.

Mainueneau, dialogando com Bakhtin e com a retórica, apresenta vários estudos relativos ao que ele denomina como ‘*ethos* discursivo’. Ele propõe que todo discurso, oral ou escrito, apresenta uma ‘voz’ discursiva, uma vocalidade que pode ser remetida a uma fonte enunciativa. Essa voz se manifesta por meio de um ‘tom’ que atesta, reforça o dito.

“É uma determinação que implica em si mesma a determinação do corpo do enunciador (e não, está claro, a do corpo do autor efetivo). A leitura faz emergir, assim, uma origem enunciativa, uma instância subjetiva que joga com um papel de **fiador** da fala.” (Mainueneau, 1996:80 - tradução minha)

A figura desse fiador é construída pelo leitor a partir de inúmeros *indícios* textuais, atribuindo-lhe um **caráter** e uma **corporalidade**. Ao primeiro associam-se aspectos psicológicos do fiador, e ao segundo, uma imagem corporal. Ambos fundados em representações sociais típicas do caráter e da corporalidade, estereótipos culturais, estereótipos discursivos. Nesse sentido, o poder de persuasão do discurso provém, entre outros aspectos, da identificação do interlocutor com os valores historicamente representados por esse corpo e esse caráter do fiador. Mainueneau continua apontando que compreende o acontecimento discursivo como inscrito numa configuração sócio-histórica, e o *ethos* como indissociável dessa situação de enunciação do discurso, que ele designa como **cenografia**. O leitor constrói a cenografia por meio de indícios apresentados pelo texto. Nesta cenografia, instala-se a figura do fiador e um destinatário correlato, uma topografia, uma cronografia. A cenografia e o *ethos* do enunciador, por sua vez, se apóiam em cenas historicamente e culturalmente validadas.

“a ‘cena validada’ não é discurso propriamente dito, mas uma estrutura semântica independente, descontextualizada, disponível para ser reinvestida em outros textos.” (op.cit., p.85 - tradução minha)

Aproximando essas concepções de Maingueneau daquelas propostas por Bakhtin acerca da significação, da entonação e do tema, é possível considerar as cenas validadas como do domínio da significação, que apenas no ato do enunciado proferido, investido da entonação, torna-se *tema*. Dessa forma, a cena validada também servirá como instrumento de análise.

Como primeira hipótese de análise, considero que o simples fato dessas escolas apresentarem-se ao público, ao ‘auditório’, por meio de um *site* na Internet é em si uma forma de constituir seu *ethos*, de associar a ele uma imagem, obviamente, positiva. Trata-se de um meio de comunicação relativamente ‘novo’, ‘moderno’, ‘atual’; desse modo, estar nele traduz uma atitude ‘moderna’, ‘atualizada’ (‘contemporânea/não-anacrônica’) dessas escolas. Pode-se associar essa presença *a um modo de ser* adequado ao mundo informatizado e semiotizado em que vivemos. Estar na Internet, ocupar esse espaço de dizer para nele dizer, tem uma significação cultural e desvela desde logo que a escola está atuando com tecnologias de ponta. Nas análises de alguns dos enunciados, procurarei mostrar que reiteradamente essa imagem de ‘atualidade’, de ‘contemporaneidade’ se apresenta como parte constitutiva do *ethos* do enunciadador.

Assumir o ‘espaço de dizer’, instituído no meio virtual, coaduna-se não só com a representação de atualidade do locutor/escola que se apresenta através de seu próprio *site*, mas também reforça outra idéia que está presente na perspectiva pedagógica assumida, em geral considerada avançada para seu tempo. Está sempre para além do contemporâneo, antecipa o futuro. Ora, os meios virtuais de comunicação gozam precisamente desta imagem, e a **cenografia** virtual constrói-se, assim, como ‘cena validada’ culturalmente, e participa da situação de enunciação na qual o *ethos* se constitui.

Tomando os primeiros parágrafos das seis apresentações selecionadas para a análise, podemos perceber, entre outros aspectos, uma reiteração desse caráter vanguardista que o enunciador empresta a si próprio.

1. Em 1980, a Escola da Vila iniciou seu projeto pedagógico com o objetivo de educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores através de seu Centro de Estudos. Seus fundadores compartilhavam o desejo de trabalhar na vanguarda do pensamento sobre educação escolar no país. (EI)⁶

2. Situada em terreno próprio, na cidade de Campinas - São Paulo, a Escola Comunitária é uma instituição sem fins lucrativos, mantida pela Sociedade Comunitária de Educação e Cultura. Possui aproximadamente 1.600 alunos, distribuídos nos cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma equipe pedagógica composta por educadores e responsável pela formação desses educandos.(EII)

3. Um ideário, suas realizações:

Desde os anos 70, nós, profissionais do Colégio Oswald de Andrade-Caravelas, nos inspiramos na convivência harmônica entre duas orientações: os ideais humanistas – aquela porção utópica que persegue um mundo melhor para as gerações futuras - e, paralelamente, o senso de realidade, que nos anima a instrumentalizar nossos alunos para que seus projetos de vida encontrem as melhores possibilidades de realização.(EIII)

4. A ESCOLHA DE UMA ESCOLA

Estamos vivendo uma época em que sempre aparecem nas mídias campanhas de divulgação e propaganda de escolas particulares. Suas vantagens são amplamente difundidas: tradição, tecnologias, etc, etc. É um momento difícil para os pais, pois o bombardeio visa levá-lo a uma escolha que nem sempre leva em conta suas reais opções para os seus filhos. Dessa escolha decorrerá uma série de vivências importantes e cotidianas que contribuirão para formação de nossos filhos. É fundamental então pensar nos critérios para fazer esta escolha. É um momento para parar e pensar o que realmente queremos para eles.(EIV)

⁶ As seis escolas serão identificadas entre parênteses, ao final dos recortes de seus enunciados, por EI, EII, EIII, EIV, EV e EVI, respectivamente, respeitando a ordem em que aparecem neste primeiro conjunto de recortes.

EI – Escola da Vila; EII – Escola Comunitária de Campinas; EIII – Escola Oswald de Andrade-Caravelas; EIV – Escola Curumim; EV – Colégio Equipe; EVI – Escola do Sítio.

5. Para nós do Colégio Equipe, educação é um processo intencional, diretivo e coletivo de trabalho

Desde 1968 educando crianças e jovens, estamos processualmente construindo, formalizando e fundamentando um currículo direcionado à formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de competências e capaz de participar ativamente numa sociedade democrática e pluralista.(EV)

6. A Escola do Sítio foi fundada em 1976 tendo como uma proposta político pedagógica um trabalho que a diferenciava das outras escolas campineiras. Ela foi pioneira na opção pelo sócio-construtivismo interacionista.(EVI)

Nos enunciados 1, 3, 5 e 6, notamos a presença da valorização do tempo de atuação dessas escolas, mostrando desde então sua ruptura com os valores tradicionais na educação. Podemos traduzir esse aspecto como uma certa 'tradição na vanguarda da educação', explicitamente assumida pela valorização do tempo de existência e pelo emprego de termos como 'vanguarda' (no enunciado 1) e 'pioneirismo' (no enunciado 6). Apontar uma 'tradição na vanguarda' pode parecer paradoxal, entretanto, é um aspecto valorizado na nossa cultura: há que ter experiência e ao mesmo tempo ser novidade. Nos valores contemporâneos, a busca do novo, a fome do novo, do ainda por vir ajusta-se às mudanças constantes em nossa sociedade. O novo pode trazer em si riscos: escapa-se deste risco pela afirmação da experiência, portanto, do tempo já vivido. Esse aspecto reafirma o tom de vanguarda sensata pela escolha de ações num espaço atualizado como a Internet. Ainda que não apareçam propriamente nos primeiros parágrafos das apresentações das outras duas escolas, estas mesmas informações estão em outros espaços bastante significativos, o que permite tomar este aspecto como constitutivo do *ethos* de que se revestem os locutores.

Em uma das escolas, em sua *home page*, ou seja, na 'porta de entrada' do próprio *site*, este mesmo aspecto já é ressaltado:

7. Fundada em 7 de novembro de 1977, a Escola Comunitária de Campinas foi criada pelas mãos da ousadia, é a realização de um sonho, a concretização de um ideal. Tem por objetivo precípuo promover a pessoa humana na plenitude de seus valores fundamentais, notadamente no campo da instrução, cultura e educação. (EII)

Note-se o valor persuasivo da metáfora em ‘mãos da ousadia’, que nos remete ao campo de ‘vanguarda’ e ‘pioneirismo’. No mesmo sentido, reafirmando o valor de ‘tradição na vanguarda’, a escola EIV traz, logo ao pé de sua *home page*, o enunciado:

8. Fundada em 1978⁷

Trata-se de um modo padrão de atribuir a si autoridade pela experiência, mas sem com isso filiar-se a posições fixadas no tempo, tradicionais no sentido pejorativo que esta expressão adquiriu precisamente no confronto dos discursos iniciais que justificaram a existência das escolas alternativas: uma contraposição à escola tradicional. Esta informação, no entanto, não é lida isoladamente, mas lida já no ‘espaço virtual’ que mostra uma ‘tradição em inovar’, uma tradição não que se renova, mas uma tradição de ser vanguarda, estar na frente, antecipar-se.

Enunciar seu tempo de existência poderia parecer contraditório em relação ao primeiro parágrafo de sua apresentação desta mesma escola (enunciado 4), no qual se ressalta, em tom de crítica, e por isso oposição, as propagadas vantagens tanto da ‘tradição’ quanto das ‘tecnologias’ – estas, sinônimo de atualidade, contemporaneidade - divulgadas pelas ‘outras’ escolas particulares. Ocorre que, como se verá, no decorrer de sua apresentação, a escola relativiza essa visão negativa das tecnologias, o que acaba por lhe conferir uma imagem de tradição em um ‘bom uso’ das tecnologias. Alia-se, assim, o estar atualizado com a ‘tradição em atualizar-se’, o que está em consonância com o tom dos enunciados das demais apresentações de escolas em análise. Note-se como o discurso vai se delineando nesta encruzilhada de não ser tradicional, de ser moderno, sem no

⁷ <http://www.escolacurumim.com.br>

entanto cair num ‘tecnologismo’ desvairado, como exemplifica a seqüência da apresentação de uma das escolas:

9. Achamos que a educação também tem que se modernizar e modernizar em educação para nós, é aprimorar, é avançar na qualidade das relações humanas que se estabelecem no espaço da escola. Para além das tecnologias, que não desprezamos e nem ignoramos, deve estar sempre, a preocupação com a formação integral do aluno: cidadão do futuro. **(EIV)**

Parece que a escola alternativa, em princípio, precisa encontrar um equilíbrio sensato entre os valores humanistas que a fundaram e os valores associados à tecnologia contemporânea. A necessidade deste convívio de valores se explicita na definição do que seja ‘modernizar-se em educação’ como ‘avançar na qualidade das relações humanas’, na ‘preocupação com a formação integral do aluno’. Esse aspecto de compreender a educação como uma ‘ação integralizante’ está presente nos outros enunciados, parte deles aqui rerepresentados porque um enunciado parafraseia outro:

a preocupação com a formação integral do aluno: cidadão do futuro.
(enunciado 9)

um currículo direcionado à formação de um **ser humano autônomo, criativo, com valores próprios**, com uma sólida base de competências e capaz de participar ativamente numa sociedade democrática e pluralista.
(enunciado 5)

promover a pessoa humana na plenitude de seus valores fundamentais
(enunciado 7)

Nota-se a recorrência do termo ‘formar’ e seus cognatos, bem como a ênfase na relação ‘balanceada’, ‘equilibrada’ entre aspectos racionais e sensíveis. Há aqui uma imagem de ‘equilíbrio’, uma aposta na sensatez da atuação equilibrada num mundo de contínuas alterações e novidades.

As escolas EI e EVI não ressaltam esse aspecto de ‘formação do aluno’ no primeiro parágrafo de suas apresentações, mas no enunciado 1, a escola remete à formação de seus professores. No entanto, este aspecto aparece em outros momentos, como mostram os recortes abaixo:

10. Em seus mais de **25 anos** de existência, ampliou o atendimento escolar até o Ensino Médio e construiu um projeto pedagógico que se concretiza com bases conceituais sólidas, por meio de uma metodologia e currículo abertos às atualizações que os desenvolvimentos socioculturais pressupõem.(EI)
11. Hoje, com a maturidade conquistada em seus quase 30 anos de vida plena e intensa, é referência: uma escola que optou por um currículo aberto e que prioriza a participação efetiva de seus alunos nas situações de aprendizagem.
Seu maior objetivo até agora tem sido buscar a formação de crianças e jovens autônomos, críticos, atuantes e que saibam conviver com a diversidade.(EVI)

No enunciado 11 a idéia de educação como formação se explicita no objetivo: ‘buscar a formação de crianças e jovens’, e no 10, pela ênfase na abertura do currículo e metodologia ‘às atualizações que os desenvolvimentos socioculturais pressupõem’, uma vez que apontar questões da ordem do ‘desenvolvimento sociocultural’ nos leva ao campo semântico da formação integral dos educandos.

Podemos extrair dos enunciados já apresentados a constante valorização do aprendizado, da formação do grupo de profissionais. Como já foi destacado, no enunciado 1, é aos professores que se liga o termo formar, e a apresentação destacará também a importância do seu Centro de Estudos, já no primeiro parágrafo. Formar-se e formar são constantes e parecem constituir-se, nestes discursos, como os dois lados de uma mesma moeda, como mostram os recortes a seguir:

12. Compartilhados por todos os educadores que trabalham nas funções pedagógicas e pelos profissionais que dão sustentação à qualidade das atividades educacionais, os caminhos da Escola da Vila têm sido pontuados pela disposição para um ambiente institucional em que reflexão, registro e avaliação do que é realizado nas classes somam-se ao exercício contínuo de desenvolvimento de formas democráticas de convívio, pautadas pelo diálogo, solidariedade e respeito, expressos tanto nas reuniões realizadas pela equipe pedagógica, quanto nos eventos dos setores esportivo ou cultural na comunidade Escola da Vila.(EI)
13. Sua prática educativa tem sido norteada por um intenso trabalho pedagógico-educacional através de uma ação-reflexão, em que

busca a coerência com os valores nos quais acredita. É a partir de muito estudo e de constante avaliação do seu próprio trabalho, que esta equipe vai se fortalecendo a cada ano. (EII)

14. Nosso trabalho consiste em dar forma e vida a um ideário em Educação e isso se materializa por meio de uma proposta pedagógica bastante detalhada, concebida cuidadosamente para cada etapa de desenvolvimento. Este investimento se dá todos os dias, ao longo de muitos anos, ao cultivarmos o diálogo permanente entre o aprendiz e o grande mundo que, por sua vez, está a exigir de todos, tanto sensibilidade e racionalidade para percebê-lo, como disposição e atitude para dele participar. A serviço de tais referências estão articulados os conteúdos curriculares, a metodologia de ensino, as diversas atividades culturais; reunidos em torno do compromisso didático e formativo estão diretores, coordenadores e professores. (EIII)
15. Para que a escola seja capaz de cumprir efetivamente suas proposições é preciso que ela tenha um método, uma pedagogia estruturada de acordo com estes objetivos mais amplos. Isto significa que as técnicas e dinâmicas utilizadas em sala de aula devem fazer parte de um conjunto. E além disso, a escola deve proporcionar aos seus professores um processo permanente de formação e reflexão. Assim como os pais estão sempre se questionando e buscando melhores caminhos para educação de seus filhos, o educador também vive este processo de aprimoramento, de reflexão, de estudo. (EIV)
16. Ao longo de sua história, a Escola acabou se constituindo como um centro de formação e reflexão sobre questões educacionais. O trabalho de formação de professores aqui desenvolvido é reconhecido no ambiente educacional.⁸ (EVI)

Todas as seis escolas enfatizam a formação do professor, a reflexão sobre e para sua ação pedagógica. A escola EV o faz de modo implícito quando, no enunciado 5, aponta que *educando crianças e jovens, estamos processualmente construindo, formalizando e fundamentando um currículo direcionado à formação de um ser humano*, em que o termo ‘processualmente’ traduz a idéia de formação contínua.

Duas das escolas, EI e EII, acrescentam à formação interna dos professores a irradiação desse saber para outras instituições, a primeira por meio da referência recorrente em sua apresentação de seu Centro de Estudos, e a segunda ao referir-se a sua missão externa como instituição:

⁸ Link “Proposta político-pedagógica”, <http://www.escoladositio.com.br>

17. - dar oportunidade para a formação de profissionais que contribuam para a área da Educação. Uma das formas de atender a esta missão é o Centro de Estudos que promove oficinas, cursos, workshops para os professores da Comunitária e para os de outras Escolas. O Centro, através de seus profissionais, presta também assessoria a instituições escolares. **(EII)**⁹

18. Nosso currículo possibilita aos alunos o aprendizado de conceitos e conteúdos, favorecendo o desenvolvimento das diferentes formas de organização do seu pensamento. Desde as séries iniciais, nossos alunos aprendem que estudar é buscar respostas a problemas, com método. E que o conhecimento não é um conjunto de verdades prontas e acabadas "escondidas" com o professor. **(EV)**

Quem é capaz de formar-se continuamente e, ainda, formar profissionais de outras escolas reafirma sua competência e sua 'tradição na vanguarda da educação'. A presença do outro em seu Centro é garantia de capacidade de refletir acerca do que faz, consertando seus erros, os equívocos eventualmente presentes. No enunciado 18, salienta-se uma concepção não bancária da educação (Freire, 1987) e simultaneamente o discurso associa a escola tanto a um ensino ativo, produtor de conhecimentos, quanto às mais atuais concepções epistemológicas. Um leitor das teorias pós-modernas encontrará nesta seqüência ecos do discurso dos novos paradigmas científicos, que poderiam não estar presentes na produção, mas que podem aparecer na leitura em função das contrapalavras dos interlocutores¹⁰.

Essa disponibilidade para com o outro, internamente, atuando na transmissão de conhecimento e na reflexão, ou externamente, espaço em que se constrói como referência para os outros (11), ou como reconhecida pelos outros (16), ou ainda pela atuação de seu Centro de Estudos (1, 12 e 17), acentua uma generosidade relativamente ao saber pedagógico a ser partilhado. Note-se que esta disponibilidade da instituição desloca-se do lugar da concorrência no mercado, como se a ele fosse infenso.

⁹ Link "Missão", em <http://www.escolacomunitaria.com.br>

¹⁰ Não esqueçamos, como já mostrado na recuperação da história das escolas alternativas, que entre seu público privilegiado de pais encontram-se professores universitários.

Do mesmo modo, notamos uma ênfase nos termos 'diálogo' (12,14), 'solidariedade' (14), formação de 'sujeitos críticos' (11), 'autônomos' (11, 17), com 'valores próprios' (5, 7), capazes de 'realizar um projeto de vida' (3), atuando como 'cidadãos' (9) numa 'democracia pluralista' (5), logo, que 'respeita' (14) a 'diversidade' (11). Tal ênfase só pode ser dada por um enunciador que toma em consideração todos esses aspectos no seu modo de atuar junto aos educandos, o que indicia, novamente, uma vontade política de fugir aos mecanismos de constituição de sujeitos preparados para manter um mundo tal qual ele é - de um capitalismo neoliberal desenfreado – apostando na ação destes sujeitos para construir outras formas de relações sociais.

Essa interpretação mostra que há uma perspectiva explicitamente politizada sobre a ação educativa. Este é, talvez, um traço da cultura brasileira de classe média, aquela que busca tais escolas: mesmo sendo instituições/empresas privadas, elas não descartam nem se esquecem de suas 'origens no espaço público', numa certa época de nossa história recente. A ditadura política e o tradicionalismo nos costumes foram responsáveis pela construção de uma contraposição ideológica, de uma *memória de futuro*¹¹, constitutiva do imaginário da comunidade de pais e educadores dessas escolas. Todos desejam se distanciar das sociedades autoritárias e discriminadoras.

Apresentar um ideal humanista (3, 7, 18), equilibrar razão e sensibilidade (3), ter a utopia de um mundo mais justo (3) e, ainda, trabalhar *para isso e desse modo* aparecem como traços constitutivos do *ethos* das escolas. Um *ethos* politizado, cuja visão de homem é a de um ser *integral*, um *indivíduo* essencialmente *social*, constituído de *razão e sensibilidade*. Esses aspectos são reiterados como mostram os recortes a seguir.

19. Como queremos formar cidadãos atuantes que sejam capazes de, diante de cada situação, levantar alternativas para saídas coerentes, humanas; cidadãos críticos, porém capazes de apresentar sugestões e cidadãos solidários, preocupados com a sorte de seus semelhantes, precisamos optar por uma proposta

¹¹ O conceito bakhtiniano refere-se à área da estética, mas pode ser transposto para a ética, já que a escolha de uma possibilidade diante de um horizonte de possibilidades sempre se dá com base em critérios resultantes de uma memória do futuro (Gerald, 2003).

pedagógica que nos auxilie na formação deste tipo de pessoa humana.(EII)¹²

20. A Formação Global: intelectual, social e sensível

A escola precisa proporcionar ao aluno situações de aprendizagem que coloquem em ação todas as suas forças de crescimento: intelectuais, emocionais e motrizes. Aprender não é um exercício meramente intelectual: aprendemos também com o corpo, com o coração. Por isso fala-se tanto, hoje em dia, da inteligência emocional. Aprender é um exercício de abrir as nossas janelas para o mundo e a educação é a delicada prática da interação na qual os sujeitos desse processo experimentam abrir-se ao mundo, apreendê-lo.

A Escola que realmente prepara para o futuro é aquela em que o aluno de fato aprende o conteúdo e também a se relacionar com os outros a conviver com conflitos e resolvê-los no grupo e nesse processo exercita a sua cidadania. É aquela em que o aluno absorve as informações indagando, investigando, levando adiante, com compromisso, sua própria curiosidade, construindo e reconstruindo conhecimento. O legado que podemos dar às futuras gerações é o gosto de aprender, a capacidade de aprender, aprender a aprender .(EIV)

Esse olhar globalizante, integralizante sobre o sujeito humano, também aponta a generosidade, inclusive afetiva, como meta a ser alcançada no processo de formação; dado a formação do sujeito com este caráter estar no horizonte das práticas da escola, então suas próprias práticas, e por conseqüência a própria escola, são, na relação com a alteridade, generosas e afetivas. Nada mais forte do que uma ‘prática igual à gramática’ para conquistar a simpatia dos possíveis leitores.

Explorando mais o aspecto da generosidade na relação com a alteridade como constitutiva de um *ethos*, podemos destacar, também, o tom *acolhedor* que se apõe ao enunciado. Tudo que foi elencado como indício de ‘generosidade’ compõe esse tom acolhedor ao ser humano, visto e tratado como um ser integral. Alguns aspectos, entretanto, acentuam esse tom. A socialização, o diálogo, a remissão à sensibilidade, ‘ao coração’ (20) e ‘ao corpo’ (20) amplificam esse tom de ‘acolhimento’ físico e espiritual.

¹² Link ‘Proposta Pedagógica’, em Escola, <http://www.escolacomunitaria.com.br>

No enunciado a seguir, o *acolhimento* se expressa pela possibilidade do encontro dentro de uma turma, mensurável pelo número máximo de alunos que podem dialogar entre si e conviver no mesmo espaço (21) ou pela amplidão do espaço físico utilizado para atividades e encontros dos sujeitos (22 e 23):

21. Número adequado de alunos por série

E para realizar bem esta proposta uma escola precisa, além de uma proposta pedagógica que oriente coerentemente o corpo docente, garantir um número adequado de alunos por sala de aula. Não é possível praticar uma pedagogia humanizadora em classes superlotadas, onde o aluno torna-se um número, perdendo sua identidade. Por isso nosso limite nas classes de 1o Grau é de 25 alunos por sala e na Educação Infantil este limite é de 20 alunos. (EIV)

22. Seu nome faz alusão ao sítio de 6.000 m², com pomar, muitas árvores, jardins, tanques de areia, borboletário e quadras que compõem seu campus.
É uma escola pequena, pensada para acolher no máximo 250 alunos de maternal a 8ª série.(EVI)

23. A Natureza também educa

Uma Escola que pretende contribuir seriamente na formação do cidadão de amanhã tem ainda mais um pré-requisito a cumprir: a qualidade do espaço que oferece aos seus alunos. O contato com a Natureza é para nós uma condição imprescindível para propiciar às crianças uma formação que sensibilize o educando para a beleza e para a vida na sua riqueza e diversidade. Nossa escola está sendo construída, e hoje já é assim, em meio a muito espaço. Nossa escola não tem corredores cinzas nem grades nas janelas. As árvores devem ser tocadas, amadas e até escaladas. Nossos alunos tem como tarefa plantar hortas e alimentar animais. Na Curumim a Natureza não é um conceito abstrato, é uma presença. (EIV)

‘É uma escola pequena, pensada para *acolher*’ é um segmento que explicita essa relação acolhedora, que se confirma no enunciado anterior (21) no que concerne ao número de alunos por sala. Entretanto, a descrição do espaço, a própria escolha vocabular – sítio, pomar, árvores, jardins (22) -, bem como a ‘natureza como espaço da escola a ser respeitado e usufruído’ (23) são elementos que reforçam uma certa visão idílica, de paraíso perdido para aquilo que podemos associar ao **corpo** da escola. Um corpo também acolhedor.

Tradição de ser vanguarda, formação integral, compromisso com a cidadania e a democracia, equilíbrio e sensatez na relação entre

racionalidade/sensibilidade, e entre experiência/mudança, generosidade e acolhimento mostram como o *ethos discursivamente construído* apresenta-se como *fiador* da prática pedagógica da escola, garantia de sucesso na educação dos filhos dos leitores¹³. Isso pode ser confirmado, não por meio de palavras, mas pelas fotografias que acompanham boa parte dos enunciados em quase todos os *sites* de nosso corpus¹⁴.

São imagens de crianças e adolescentes em situações de convívio livre ou de aprendizagem nas quais estão, geralmente em grupos, nas partes externas da escola, ou nas situações internas, em roda, trabalhando em atividades práticas, muitas vezes artesanais.

Não é apenas o acolhimento que a corporalidade significa. No enunciado 2, por exemplo, a primeira alusão da escola é ao fato de situar-se em um ‘terreno próprio’, de propriedade da escola. Trata-se de uma cooperativa entre pais e educadores; para entrar nela é necessário investir uma certa quantia de dinheiro, mais ou menos como num clube particular. Aludir, pois, à ‘propriedade do terreno’ faz sentido para quem está sendo convidado a associar-se.

A alusão à propriedade poderia ser resultado da forma de organização de uma escola particular, em que os pais se associam. Entre as escolas que estamos analisando, apenas a EII funciona assim, e portanto haveria justificativa para informar a existência de propriedade da escola. Tratar-se-ia de um aspecto muito singular dessa escola. No entanto, também outras escolas remetem ao fato de serem proprietárias do seu espaço físico. Qual o sentido da presença desta informação?

Ainda que fuja ao escopo desta pesquisa tratar dos aspectos sócio-econômicos deste tipo de instituição, uma hipótese para a presença desta informação nos discursos de apresentação das escolas pode ser buscada nestes aspectos sócio-econômicos. No auge do movimento de constituição de escolas alternativas, muitas delas surgiram e tiveram pouco tempo de duração porque foram estranguladas pelas necessidades de sobrevivência econômico-financeira.

¹³ É interessante observar como se desliza de ‘seus filhos’ para ‘nossos filhos’ no enunciado 4.

¹⁴ Observe-se algumas dessas fotos distribuídas pelo corpo deste trabalho.

Escolas se dividiram em mais de uma escola em função das correntes pedagógicas que nelas conviviam. Em conseqüência, escolas abriram e fecharam. Informar que a escola é proprietária de seu próprio espaço físico é oferecer uma garantia extra de continuidade, de sobrevivência mesmo em períodos de maior aperto financeiro. Mas não só: sobreviver no mesmo espaço, mantidas as condições de acesso, de distância entre residências e escola. Com a propriedade, garante-se uma certa fixação e afasta-se o risco de deslocamentos imprevistos.

24. Hoje, a ECC possui uma área total de 36 mil metros quadrados, com cinco prédios, 52 salas de aula, laboratórios de Biologia, Física e Química, 2 laboratórios de Informática com acesso à Internet, biblioteca, cantina, refeitório, centro de convívio, galpões, pista de atletismo, campo de futebol, 6 quadras esportivas, 2 parquinhos para uso dos alunos do Infantil e um ginásio poliesportivo. **(EII)**

25. Conheça o prédio do Colégio Equipe
Desde o ano 2000 o **Colégio Equipe** ocupa o edifício da antiga escola do Jockey Club, nas confluências da Rua Pero Leão e da Rua Bento Frias, alça de acesso da Marginal Pinheiros para a ponte Euzébio Mattoso. O prédio já histórico recebeu pequenas adaptações para abrigar o **Colégio Equipe**, sem prejuízo de sua arquitetura característica. Ali funcionam as classes Interidades, as oito séries do Ensino Fundamental I e II, e as três séries do Ensino Médio, no período da tarde e da manhã, respectivamente. Distribuídos nos 3 pavimentos, estão as salas de aula e de professores, laboratórios de informática e ciências, salão de artes, biblioteca, um teatro com capacidade para 300 pessoas, quadras poliesportivas, cozinha, refeitório e cantina. O edifício abriga ainda a administração do Colégio, salas de diretoria e secretaria, assim como os Núcleos que fazem parte do Grupo Educacional Equipe. **(EV)**¹⁵

26. Espaços Físicos das Unidades **(EI)**¹⁶

Unidade Butantã	
ÁREA TOTAL	4.500 m ²
Área construída	2.232 m ²
Área média das salas	47 m ²
Área verde e área para esportes	2.268 m ²
Unidade Butantã	
ÁREA TOTAL	6.800 m ²
Área construída	1.950 m ²
Área média das salas	49 m ²
Área verde e área para esportes	4.850 m ²

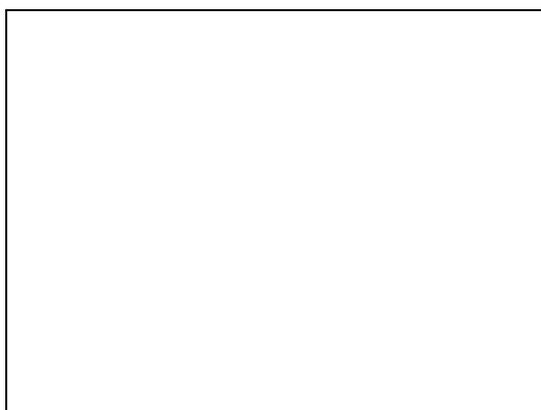
¹⁵ *Links* Escola – Instalações, em <http://www.colegioequipe.g12.br> . Na seqüência do enunciado utilizado, apresenta-se a planta do prédio com a referência de todas as instalações (em anexo ao final do trabalho).

¹⁶ *Links* A Escola – Estrutura, em <http://www.vila.com.br/> .

A escola EIII não apresenta nenhum enunciado descritivo de seu espaço físico, mas há um *link*, a partir de *Escola*, intitulado Nosso Espaço que, ao ser acessado, leva a uma página onde se vêem fotos das suas três unidades, como no exemplo a seguir.



Unidade Cerro Corá



Unidade 1

Unidade 2¹⁷

Observa-se, portanto, uma explicitação do espaço físico, seja por meio de descrições verbais associadas a imagens, seja somente pelo uso de imagens.

No enunciado 26, podemos perceber na tabela de descrição das áreas, uma descrição do tamanho das salas, por exemplo, e ainda, o espaço reservado para área verde e para esportes, que apontam para uma preocupação com uma

¹⁷ *Link* Escola - Nosso Espaço, em <http://www.oswaldcaravelas.com.br/>

certa amplitude de espaço, para esporte e para a convivência com a natureza. Vê-se, pois, que há tanto uma confirmação de uma corporalidade ‘acolhedora’, como na análise anterior, com o espaço dedicado ao ‘cuidar’ do cotidiano dos alunos (cozinha, refeitório – no enunciado 25; amplidão da área das salas – enunciado 26), favorecendo o desenvolvimento físico - há presença recorrente de menções às áreas para esportes (22, 24, 25, 26), e também intelectual – há indicações dos laboratórios, bibliotecas, salas de informática, teatro (24, 25), borboletário (22).

Sem dúvida alguma, a publicização dos espaços, através de fotografias, cumpre mais do que a função de apresentar um espaço agradável, visto que a agradabilidade é também um construto social e histórico, e aspectos focalizados na natureza ou nos espaços de esportes cumprem funções ideológicas mais ou menos precisas: o culto da natureza e toda a questão de uma educação consciente dos problemas ecológicos, ao passo que o culto ao corpo, tão característico da sociedade contemporânea, também se faz presente na visualização dos espaços da ginástica e dos esportes.

Podemos depreender dessa explicitação do espaço da escola uma certa *corporalidade* em concordância com o *caráter* do *ethos* como *fiador*. Uma corporalidade que corresponde ao ‘equilíbrio’ entre racionalidade e sensibilidade, entre corpo e intelecto; à ‘generosidade’, dada a amplidão dos espaços de aprendizado individual e de convivência em grupo; à contemporaneidade pela presença de espaços específicos para tarefas científico-culturais.

Trata-se de um enunciador *confiável*, pois se apresenta vinculado a uma ‘tradição na vanguarda da educação’. A *corporalidade da escola* permite o exercício de todos esses aspectos, distribuindo o espaço de forma a contemplar cada um e todos:

- pela ‘capacidade de adaptar-se aos acontecimentos’;
- pelo ‘espírito democrático’;
- pela ‘reflexividade e autocrítica’ acerca de suas ações e pensamentos;
- pela ‘generosidade e respeito’ à diversidade;

- pelo 'equilíbrio entre razão e sensibilidade' no olhar e na ação sobre e dos sujeitos;
- pelo modo 'acolhedor' com que recebe e lida com esses mesmos sujeitos;

Desse modo, chegamos a um *ethos* que constitui parte da entonação persuasiva das escolas. Há equilíbrio sensato entre opostos, sinceridade e simpatia por parte do enunciador, construindo o convencimento do outro de que as palavras são verdadeiras, porque verossímeis.

Certamente, se nossa análise recaísse sobre uma ou outra dessas escolas em específico, notaríamos diferenças, nuances nos *ethos* constitutivos da entonação de cada uma delas, mas o que buscamos aqui é compreendê-las como um conjunto significativo para nossa cultura, e, é certo, tomando nelas o que têm de comum, de parecido, acabamos por nos deparar com uma imagem de seus interlocutores privilegiados, uma certa parcela da nossa classe média que busca nessas escolas a educação de seus filhos, uma parcela da população cujas contrapalavras e cujos valores se equivalem àqueles utilizados pelo locutor que, através destes sites se apresenta a julgamento, aparentemente público, mas efetivamente um julgamento entre pares.



<http://www.vila.com.br>

III. UMA LEITURA DIALÓGICA DE RELATÓRIOS INDIVIDUAIS DE ALUNO

Neste capítulo pretendo fazer uma abordagem do discurso pedagógico proferido pelas escolas alternativas, mais especificamente a sua perspectiva avaliativa *não-conteudista* do aluno, por meio de um dos gêneros de discurso que circulam nessas escolas. Para tanto, faz-se necessário compreender o espaço dessas escolas como esferas de comunicação específicas de tal gênero, cuja temática caracteriza-se pela mesma perspectiva avaliativa. O gênero discursivo com o qual trabalharei é o *Relatório Individual de Aluno* (doravante RIA).

Diferentemente do material de análise utilizado nos dois primeiros capítulos, cuja 'voz' que assumia a autoria era a das escolas como instituição, no caso do gênero ora posto sob análise, a 'voz' que assume a autoria é a do professor. Até a quarta série, da professora polivalente, daí em diante – ao menos no material disponível¹ - de um professor responsável pelo texto sobre o aluno, o que, em absoluto, significa assumir que tais enunciados sejam monofônicos, ao contrário, faz-se presente toda uma gama heterogênea de vozes que matizam e constituem a voz que assume a autoria.

¹ Ainda que nesta introdução seja considerada a existência de relatórios de avaliação individual para 5ª a 8ª séries, os mesmos não serão analisados, visto não ter sido possível constituir um corpus significativo em termos de quantidade de alunos avaliados e de escolas que expressam suas avaliações em RIAs.

3.1 O gênero de discurso e sua situação de enunciação: relações dialógicas

A concepção de gêneros do discurso que tomo como referência é aquela proposta por Bakhtin (1952), considerando também passagens do autor, de seu círculo e de outros autores contemporâneos que trabalham com tal concepção ou a partir dela.

Para Bakhtin (1952), um gênero de discurso pode ser definido como um conjunto de enunciados que se apresentam relativamente estáveis em composição, estilo e tema, condicionados em todos esses três aspectos pelas características e necessidades da esfera social de comunicação humana em que nasce e pela qual se configura e se constitui. Os limites de cada enunciado são definidos internamente por se constituírem em um *todo de sentido*, pelo seu *acabamento*; e externamente, por serem resposta a outro enunciado e, simultaneamente, pela passagem da palavra ao outro, pela *alternância de sujeitos* nas interlocuções que estabelecem.

Também na definição de gênero, o autor reafirma sua concepção dialógica da linguagem. Aquele que fala o faz para um (ou muitos) outro(s), do qual espera uma compreensão responsiva ativa. Ao mesmo tempo em que espera/provoca uma resposta, o enunciado proferido é também ele uma resposta a interlocuções anteriores, portanto, esse outro é constitutivo de sua palavra, de qualquer palavra. Segundo o autor, o enunciado é 'um elo na cadeia verbal', ao mesmo tempo respondendo ao passado e antecipando respostas ao futuro, esperando/provocando a resposta daqueles a quem se dirige.

Muitos aspectos relativos ao gênero do discurso e à concepção de enunciado nele central podem ser tomados para abordar a linguagem. Do mais materialmente identificável ao 'lingüístico', em seu aspecto composicional, ao mais difuso, correlacionado ao 'discursivo', à temática, passando também pelo estilo, este entendido como trabalho do sujeito (Possenti, 2001; Geraldi 2002), como já foi apontado no capítulo anterior². Neste trabalho em específico, vou me centrar em um aspecto que certamente contribui para tornar 'relativamente es(ins)táveis'

² Ver a primeira citação de Bakhtin (1935) no Capítulo II.

todos os três elementos que, para Bakhtin, constituem o gênero: as *interlocuções* que subjazem às diferentes atividades humanas, nas quais os gêneros são gestados e, gestados, são mobilizados nestas atividades como uma de suas próprias formas de ser.

Para pensar as interlocuções às quais se presta um dado gênero, faz-se necessário, antes, desvendar as instâncias sócio-discursivas em que ocorre. Neste sentido, cabe esclarecer a que espaço social me refiro quando falo em *Relatórios Individuais de Alunos* (RIA). Certamente, como já foi dito, trata-se de uma das manifestações do discurso pedagógico, o termo aluno por si só nos remete a ele. Ocorre que não remete a qualquer espaço de manifestação do pedagógico, mas a um modo peculiar de olhar a educação, que tem se desenvolvido como alternativa aos chamados ensinos oficial, tradicional e de massa, como já foi discutido anteriormente.

Essa prática de elaboração dos RIAs tem sido constante nessas escolas porque elas concretizam na prática pedagógica a proposta de transformação nos rumos da educação formal, adotando uma mudança de olhar sobre o aluno em relação a sua aprendizagem, concebendo-o como sujeito ativo, participante nesse processo, e que, como tal, deveria ser observado individualmente, tendo respeitadas as suas *diferenças individuais*, a sua *singularidade*, para que a atuação do professor no grupo o levasse em conta como elemento individualizado, respeitando suas características pessoais, sobretudo naquilo que especifique seu modo de interação com o conhecimento, compreendida esta relação não só como cognitiva, mas também afetiva. Um sujeito cuja racionalidade e sensibilidade constituem-se de forma complexa.

Essas escolas que se fundamentam em pedagogias alternativas, procurando colocar o sujeito no centro do ensino, porque compreendem a aprendizagem como atividade inalienável do indivíduo, fazem-no *privilegiando o processo* de ensino/aprendizagem do conteúdo. Se privilegiam o processo em vez da retenção do conteúdo - ainda que esta última seja avaliada, até por razões de ordem legal a partir do ensino fundamental -, necessariamente devem contemplar também um olhar avaliativo deste *processo*, e é neste ponto, ou para dar conta

dessa *necessidade* de atividade avaliativa, neste tipo de escola, e da partilha de seus resultados com os pais (mais do que com os próprios alunos) que surge o RIA.

Hoffmann (1993), em seu texto “Relatórios de Avaliação”³, afirma o que foi dito acerca da necessidade dessa esfera de comunicação social em produzir uma avaliação do processo de aprendizagem do aluno. Inicia o seu texto sobre relatórios, dizendo que:

“Os registros de avaliação refletem a *imagem da ação desenvolvida pelo professor*. (...) Registros significativos são construídos *pelo professor* ao longo do processo. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido.”(117-118 – itálico meu)

Essa breve explicitação da função do RIA, para além de apontá-lo como uma necessidade dessa esfera da comunicação, indicia também outras implicações para a produção desses enunciados. Eles funcionam como uma forma de registro *da ação desenvolvida pelo professor*. Ou seja, participam de um diálogo interno ao espaço das escolas, respondem, portanto, a elas, ao discurso pedagógico por elas proferido.

Essa necessidade da escola alternativa em avaliar o processo não responde apenas a uma necessidade de ordem pedagógica interna à escola; seria muito redutor conceber este tipo de enunciado como emparedado no interior da escola. Obviamente, ele responde aos pais, aqueles que delegaram à escola a tarefa de educar seus filhos. Podemos mesmo dizer que a atual configuração dessas escolas, no campo privado da educação, faz com que a interlocução com os pais seja aquela que é privilegiada. O privilégio desta interlocução marca, distingue este tipo de escola e está presente nas mais distintas ‘pedagogias’ assumidas pelas escolas alternativas. Nesse sentido, os enunciados avaliativos que compõem a temática dos RIAs dialogam também com as outras vertentes do

³ Esse texto foi selecionado do material de trabalho em reuniões pedagógicas de uma escola alternativa na qual trabalhei, justamente para a discussão da produção de relatórios individuais de alunos, o que, somado à orientação teórico-prática a que se filia, legitima seu uso como representante desse discurso pedagógico.

discurso pedagógico, especialmente por apontarem sua inexistência na educação tradicional ou de massas.

As formas de interlocução que serão desdobradas e discutidas na análise que pretendo desenvolver privilegiarão a dupla relação que está presente em cada RIA: com a escola e com os pais.

Para Bakhtin, o caráter dialógico da linguagem perpassa todos os seus aspectos. Portanto, discutir uma ou outra interlocução a que um dado gênero se presta significa buscar, na complexidade de seus diálogos, alguns de seus elementos constitutivos, 'de seus fios dialógicos' (Bakhtin,1993:86). Como os fios dialógicos são inúmeros e como cada enunciado se articula a uma cadeia infinita de enunciados, entendida esta cadeia não como uma linha horizontal, mas como elos que se ligam em qualquer direção, seria pretensão exaurir todas as relações possíveis, e por isso tão somente apresentarei alguns desses momentos dialógicos que nos parecem mais relevantes. Citando o autor:

“O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e *não sabe de que lado ele se aproxima do objeto*” (itálico meu).(1993:86)

Compreender o que Bakhtin aponta como caráter dialógico da linguagem é, portanto, muito mais do que compreendê-la em seu processo imediato de interação entre dois sujeitos que conversam entre si. O modelo do diálogo, assim configurado, deve ser expandido em múltiplos sentidos. Cada palavra traz em si as marcas de suas enunciações anteriores, as marcas de sua história enunciativa concreta; num certo sentido, ao ser proferida, a palavra traz em si sua *significação* histórica e culturalmente constituída, bem como a história dos *acentos avaliativos* aos quais se prestou, em suma, traz em si as marcas dos vários *temas únicos* por ela encarnados.⁴

⁴ O conceito de significação, acento avaliativo e tema são também reiteradamente tratados nas obras de Bakhtin e de seu círculo, sobretudo em Bakhtin (Volochinov) 2004, p.128-136.

Portanto, quando escolhemos algumas interlocuções a que se presta o gênero em análise, temos de compreender de forma também complexa, dialógica, essas interlocuções. Ou seja, o professor que é autor material encarna a voz num dado enunciado e o faz imerso numa situação de enunciação que traz em si a história de inúmeros diálogos que a constituem, não se reduz a uma relação 'face a face' entre professor e pais, ainda que essa seja a marca dialógica mais evidente e imediata.

Dessa forma, tomando a linguagem em seu aspecto dialógico, temos de considerar a história constitutiva de uma dada esfera humana de comunicação social para compreender os gêneros que a integram, o que procuramos fazer nos capítulos precedentes, para compreender os traços que, na história do próprio gênero, ficam nele inscritos, pois sua forma composicional faz a eles referência, uma vez que é através dela que o já sabido retorna a cada enunciação produzindo efeitos de sentido que a afiliação carrega consigo.

3.2 Diálogos com a história na constituição de um gênero

Como já foi dito, o RIA surge da necessidade de tomar como objeto de avaliação o *processo* de aprendizagem do aluno. Entretanto, a prática de relatórios individuais de alunos contemplando outros aspectos e respondendo a outras necessidades já existia antes. Nesse sentido, não há como negar um diálogo dos RIA com esses outros gêneros, seja em *matizes de confronto*, seja em *matizes de concordância* de sentido. Como indício material dessa relação com sua alteridade, foram escolhidos dois tipos de relatórios avaliativos de alunos presentes na história constitutiva da escola ocidental, como representantes da escola tradicional, e o texto já citado de Hoffmann (1993) que, por seu turno, tematiza o RIA no papel de representante do discurso pedagógico das escolas alternativas.

Em *Vigiar e Punir* (1977:162), Foucault discute os relatórios da escola-mútua sobre alunos como mais um mecanismo de controle do indivíduo em seu percurso escolar. Tais relatórios tinham como objetivo registrar aspectos relativos ao 'comportamento' dos alunos, às 'suas qualidades morais', cuja função, além do registro propriamente de tais aspectos, era o de determinar a sua mobilidade no interior das classes de idades, subdivididas segundo o mérito quanto à aquisição do conteúdo e quanto à adequação à postura preconizada.

Havia também um controle sobre o fazer do professor e dos monitores, que se 'vigiavam' mutuamente, ou seja, além de funcionar como um mecanismo de controle sobre o comportamento dos alunos, os relatórios da escola-mútua serviam, da mesma forma, para o controle da ação e do 'comportamento moral' desses monitores e professores.

Nesse sentido, é possível traçar uma aproximação dos RIA com os relatórios da escola-mútua, se tomarmos em consideração o que é afirmado por Hoffmann (1993), segundo a qual, "os registros de avaliação refletem a *imagem da ação desenvolvida pelo professor*" (op.cit.), ou seja, sua *prática pedagógica de intervenção* em relação àquele aluno em específico.

É certo que o que motiva, condiciona tal registro da ação do professor não é o mesmo que motivava e condicionava os relatórios da escola-mútua. Entretanto, há um controle sobre a ação do professor por meio da proposta de exposição dessa ação nos relatórios de alunos.

Outra experiência que podemos tomar como exemplo de prática de relatórios é analisada em artigo de Carvalho (2004), no qual ela discute a implantação do Laboratório de Pedagogia Experimental, em 1914, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, dentro de uma perspectiva disciplinadora de caráter científico moderno. Ressalte-se que, segundo Carvalho, a lógica, a posição ideológica que presidia a escola-mútua é a mesma que presidia tal escola.

Tanto é assim que se justificava a implantação desse laboratório "como um esforço no sentido de fazer a Escola acompanhar 'o movimento científico' que se operava por toda parte 'em benefício do ensino'" (op.cit.,293). Note-se que se tratava do benefício *do ensino*, não *da aprendizagem*.

O intuito do gênero produzido por determinação e sob a supervisão desse laboratório era também o de manter o controle sobre os indivíduos em seu percurso escolar. Tratava-se da Carteira Biográfica Escolar que

“Deveria ser conservada durante todo o percurso escolar do aluno pelo diretor, que ao final do curso a entregaria ao governo. Constando de nove páginas, a Carteira reunia fotografias anuais do aluno e inúmeros registros e mensurações resultantes de ‘observações antropológicas’ e ‘físio-psicológicas’, além de anotações registradas como dados anamnésicos da família’ e ‘notas anamnésicas’, estas últimas obtidas por exame médico” (Carvalho: 295).

As informações ali contidas, ainda segundo o mesmo artigo, tinham a ciência disciplinar de então – de hoje? – como parâmetro para a apresentação das ‘características’ dos alunos. É preciso ressaltar que diziam respeito à ação da escola ‘quantificada’ segundo a pauta da ciência positivista. Do ponto de vista da psicologia, por exemplo, eram os resultados das medições da psicometria que balizavam essas avaliações. Era a ciência disciplinar que recorta, distingue e reduz os muitos aspectos do humano, para obter os parâmetros da *norma* e do *desvio*.

Certamente, não é disso que pretende tratar o RIA. Não há propriamente um parâmetro de bases psicométricas a balizar as avaliações dos alunos, mas, certamente, *há* parâmetros de avaliação, *há* categorias que determinam o que será posto sob o foco do olhar avaliativo do professor.

Novamente citando Hoffmann (1993):

“Os registros do acompanhamento dos alunos só podem constituir-se ao longo do processo. Inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado e nem motivo de reflexão. Assim, se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto. Da mesma forma, o professor que só faz anotações dos alunos em termos da sua conduta, não poderá descrever outros aspectos do seu desenvolvimento” (118).

A proposta desta autora é que os relatórios devem apresentar um equilíbrio entre aspectos cognitivos e sócio-afetivos da aprendizagem, e, ainda, que devem traduzir o *estado* desse processo de forma *dinâmica*. Como tem sido, como está e quais são as propostas de encaminhamento de ação sobre o sujeito aprendiz por

parte dele, professor, o que indica aos pais e ao próprio aluno, o sentido de 'encaminhamento' do processo de aprendizagem.

Ocorre, entretanto, que, ao observar muitos desses relatórios de avaliação, Hoffmann constata que a maioria deles tende à avaliação de aspectos sócio-afetivos, em detrimento de aspectos da cognição, e que o fazem de forma estanque. Assim, podemos considerar que os relatórios acabam por responder de forma semelhante a avaliações conteudistas e 'de comportamento' da escola tradicional no *modo* de discorrer sobre os aspectos sócio-afetivos, transferindo a responsabilidade dessas atitudes aos pais e ao aluno, compreendendo-o de forma estanque. Há mais o *apontar* de 'características' atitudinais do que o *encaminhamento* de propostas para a atuação em relação ao aluno por parte da escola, do professor, dos pais e dele mesmo, aluno. O que reflete, para a autora, uma ausência de responsabilização do professor (e da escola) em seu *dizer* acerca do processo de aprendizagem do aluno.

Afirma, ainda que, em geral, muitos desses relatórios acabam por seguir "um determinado roteiro de elaboração pré-determinado à semelhança das fichas de comportamento *tradicionalmente* preenchidas com cruzinhas ou outros códigos em muitas de nossas escolas" (op.cit., 131 – itálico meu). Da perspectiva histórico-dialógica aqui assumida, é possível afirmar que tais roteiros para serem preenchidos por cruzinhas representam um estilo sintético, padronizado, do gênero do discurso avaliativo, naturalmente transformado por outras condicionantes histórico-culturais (dentre as quais, a inserção em nossa educação da escola de massa), assemelhado, 'herdeiro' direto, porque em concordância com os valores que os pautavam, dos relatórios da escola-mútua e da Carteira Biográfica Escolar.

Neste sentido, podemos estabelecer um diálogo do RIA em *concordância* com os relatórios da escola-mútua, do Laboratório de Pedagogia Experimental e do 'roteiro das fichas de comportamento' naquilo em que avaliavam, julgavam o comportamento dos alunos. O aluno, não pelo conteúdo apreendido, mas por suas atitudes e relações sócio-afetivas, sofre um julgamento de valor estigmatizante,

que lhe imporia uma condição de 'ser', não de 'estar'. É precisamente contra este efeito de sentido 'estático', classificatório, que o RIA se contrapõe.

Como sugestão, Hoffmann (1993) propõe a reflexão por parte do professor e da escola acerca do que, em cada aluno, singularmente, deve ser observado, relatado e 'encaminhado', do ponto de vista cognitivo e sócio-afetivo.

A autora chega a propor, no mesmo texto, algumas questões que poderiam balizar a escrita do professor e que lhe parecem faltar nesses relatórios, sobretudo com relação a aspectos cognitivos. Sugestões que ela insiste em apontar não como *roteiro de questionário*, mas como um conjunto de aspectos que formariam *um parâmetro geral de reflexão sobre o processo do aluno*, aspectos que, comumente, de sua perspectiva, não são contemplados.

Se retomarmos o fio dialógico entre o RIA, por um lado, e os relatórios da escola-mútua e a Carteira Biográfica, por outro, é possível afirmar que o RIA, na busca de apresentar uma avaliação do processo, pauta-se por categorias sócio-afetivas próprias ao discurso pedagógico alternativo, mas o faz ainda sob a influência, sob a *entonação* do discurso pedagógico tradicional no que este se refere ao 'comportamento moral' dos estudantes.

Ainda, podemos perceber um outro diálogo entre o que se propõe seja o RIA e o que representavam os relatórios da escola-mútua e a Carteira Biográfica. Esse outro diálogo se dá do ponto de vista do que Hoffmann chama de 'aspectos cognitivos' - de acordo com o discurso da escola alternativa - e a 'aquisição de conteúdo' - de acordo com o discurso da escola tradicional. Ao abandonar uma avaliação do conteúdo adquirido, tais relatórios acabam por não produzir nenhuma outra avaliação que contemple os aspectos cognitivos, o que os torna uma avaliação menos aprofundada do que de fato deveriam ser.

Hoffmann (1993), como voz autorizada do discurso alternativo, nomeia e define o documento que propõe seja adequado como "relatórios de avaliação. Reunindo o sentido das duas palavras, estaremos falando a respeito de relatórios de *acompanhamento do processo de construção do conhecimento* (avaliação mediadora)" (129-130 – itálico meu).

Desse diálogo de constituição histórica, podemos depreender a busca de diferenças, a recorrência de semelhanças e mais uma contraposição conflituosa que estes diálogos indiciam no interior do discurso pedagógico alternativo.

Novamente, é em Bakhtin e seu círculo que podemos alicerçar nossa análise. Este autor define o signo, qualquer que seja, como essencialmente ideológico⁵. Diz, com isso, que o sentido do signo encontra-se em constante embate ideológico, que não há palavra estanque, plena de um *único* sentido, uma vez que, ainda que proferida por *uma* única voz, esta voz traz em si as marcas das muitas e, por vezes, conflitantes enunciações da palavra que profere, ou seja, a história de suas oscilações de sentido. Assim, a disputa de sentido, o conflito vivido pelo signo não se dá apenas *entre* distintas vozes, mas no próprio interior de cada voz. O conflito se torna constitutivo da voz que enuncia.

3.3 A voz que enuncia e o primado da resposta

“Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca essa resposta. Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (...)”

A resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão *ativa*, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o. (...)”

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido com *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissoluvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, **o primado pertence justamente à resposta**, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (...)”

O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (Bakhtin, 1993: 89-91- *itálicos do autor, negrito meu*).

⁵ Esse aspecto é discutido especialmente em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

Ao tomarmos a perspectiva dialógica no processo de enunciação, nos deparamos com muitos ‘fios dialógicos’ (Bakhtin, 1993:86) aos quais responde e dos quais espera resposta o enunciado concreto proferido. No caso dos RIA, escolhemos aqueles que nos parecem mais significativos: o discurso pedagógico alternativo, e no seu interior, a escola específica e os pais.

Como foi dito, a voz que enuncia traz em si um conflito interno. Tal conflito se expressa em cada um dos muitos ‘fios dialógicos’ dos quais participa, e se expressa, ainda, *entre* os ‘fios dialógicos’, ou seja, entre aquilo que se responde à escola e aquilo que se responde aos pais, possivelmente, surgirão contraposições. Se o primado é da resposta, no enunciado proferido - que é resposta *para* e provoca a resposta *de* distintos interlocutores, ainda que no interior de um mesmo discurso - os possíveis conflitos entre tais interlocuções distintas poderão vir à tona, e participam do conflito da voz que enuncia, uma vez que ela se dirige a todos os seus interlocutores simultaneamente. Portanto, pode haver cisões, quase que uma esquizofrenia, na voz que enuncia, dado encontrar-se em meio a tantas orientações diferentes.

Nos tópicos a seguir, buscaremos explicitar momentos de conciliação e de conflito em cada interlocução e entre interlocuções distintas por meio da análise de enunciados.

3.4 O enunciado como resposta tensa à escola e aos discursos pedagógicos

Como já foi dito, no RIA, quem encarna a voz que enuncia é o professor. Entretanto, e simultaneamente, ele o faz sob a orientação da escola, sobretudo, por sua vez, representada pelo papel do orientador, que lê o relato avaliativo do professor acerca do aluno – antes mesmo dos pais, antes que venha ‘a público’ - e ‘avalia’ esse dizer sob a ótica da escola, de sua prática e de seu discurso pedagógico.

Seguindo o que foi apontado por Hoffmann (1993), cabe ao relatório, como parâmetro de avaliação do aluno, apresentar o *registro da ação do professor*.

Nesse sentido, compreendendo que as relações no interior da escola, por mais democráticas que sejam, trazem em sua organização uma tradição hierárquica, temos que, ao expor sua ação, o professor está expondo-se a seu superior hierárquico, a seu 'mestre' e a seu 'chefe', tanto do ponto de vista da sua atuação sob aspectos cognitivos e sócio-afetivos⁶ do aluno, quanto, ainda, das relações interpessoais que ele, professor, estabelece com o grupo e proporciona ao grupo e com o aluno sob avaliação.

O representante da escola, por seu turno, encarna, representa o próprio discurso pedagógico ao qual a escola se filia, e é por meio dessa representação que se torna o 'outro' ao qual se dirige o enunciado⁷.

3.4.1 A forma composicional como organizador da temática dos relatórios

A *forma composicional* dos relatórios individuais apresenta algumas variações, sobretudo quanto à prévia explicitação ou não dos parâmetros utilizados para avaliar o aluno. A maioria dos exemplos de RIA que compõe nosso corpus não traz destacados em itens tais parâmetros em sua forma composicional, justamente por isso chamam a atenção aqueles que o fazem, e será por estes que iniciaremos a discussão, procurando compreender em que medida de fato se diferenciam ou não dos demais.

Em alguns RIA pode aparecer todo um contexto de objetivos, de encaminhamento do ensino, que dá sentido às observações e registros apresentados como singulares a propósito do aluno em particular. São precisamente estas informações – mas também aquelas a propósito do próprio aluno – que revelam um diálogo com, no mínimo, dois destinatários: a própria hierarquia da escola (orientador, diretor) e os pais. Estas informações apresentadas aos pais como objetivos, como comuns à turma, à faixa etária, ao ensino que se processou, não só servem como a base a partir da qual seu filho

⁶ Usaremos como referência do discurso pedagógico alternativo as definições propostas no texto de Hoffmann (1993).

⁷ Retomando o que foi exposto nos Capítulos I e II, tais escolas apresentam uma prática de constantes reuniões e discussões de estudo, por vezes tornando-se pólo de divulgação desses estudos.

está sendo avaliado, mas também para dizer à hierarquia da escola e aos pais, obviamente, o que o professor está fazendo. Aliás, isto é tão forte que, em relatórios *individuais* distintos, tais informações são idênticas e podem até mesmo aparecer mimeografadas (em textos anteriores ao uso generalizado dos microcomputadores) como se verá no enunciado (1)-RIA10, ou pré-formatadas e inseridas em todos os relatórios de um mesmo grupo, tal como é feito mais contemporaneamente nos RIA que assumem essa forma composicional. Exemplos deste último tipo são os RIA apresentados mais adiante – (3) -RIA7 e (4)-RIA9⁸. Do mesmo modo, podemos perceber algumas informações prévias no enunciado (2)–RIA 3, pela presença de uma introdução ao relatório individual em que informações gerais são inseridas de modo destacado no texto, contextualizando o que será dito de específico sobre aquele aluno⁹. Tais exemplos serão discutidos um pouco mais adiante.

Nossa análise começará, de fato, por um RIA do início dos anos 80, mantendo a perspectiva em sua ‘forma composicional’ e das relações dialógicas que esta estabelece com os dois grupos de interlocutores privilegiados. Como se verá, muito desse primeiro momento da análise se projetará nos demais RIA de nosso corpus.

(1) [RIA10, D, MII, mar/82]

Escola 1¹⁰

Relatório Individual

(Designação do período, com exceção do ano, 1982, ilegível)

(Designação ilegível, possivelmente

grupo ou turma): maternal II

Período: tarde

Professor(a): X

Aluno(a): D

I.DOMÍNIO SÓCIO-EMOCIONAL:

⁸ Cabe esclarecer que todos os relatórios foram disponibilizados pelos pais das crianças e com um pedido a eles que comunicassem seus filhos que suas avaliações seriam usadas em condições de sigilo de seus nomes e escola, bem como que perguntassem aos filhos se estes autorizavam o uso.

⁹ Os nomes das crianças, professores e escolas serão preservados. Os nomes das crianças serão substituídos pelas letras do alfabeto em sua seqüência. Em anexo, virá incluída uma tabela com alguns dados dos relatórios, tais como, letra de identificação da criança, série/grupo a que corresponde, data de produção do relatório. Cada um será identificado por um número, por exemplo, RIA1, RIA2, RIA3, e assim sucessivamente, procurando-se agrupar os relatórios de cada criança em seqüência cronológica.

¹⁰ A fim de destacar o que é previamente mimeografado, utilizou-se o negrito.

1. ADAPTAÇÃO/READAPTAÇÃO (Prof., Grupo e escola)

Seu período de adaptação foi muito tranquilo, logo que chegou foi correndo brincar e até se esqueceu que a mãe estava por perto. No 3º dia mais ou menos chorou um pouco e dizia que queria ir embora, logo se distraía e ficava bem.

Fazia um pouco de manha, principalmente quando a mãe vinha trazê-la, hoje em dia fica muito bem, mas de vez em quando ainda faz manha logo que chega.

2. SOCIALIZAÇÃO

a) Relacionamento e situação da criança no grupo (em diferentes situações)

Está entrosada no grupo, quase não a testam para ver se tem ou não força, chamam-na para brincar e esta dando muito bem com o X e o Y. Aceita as decisões do grupo, mas também impõe as suas. Auxilia e produz relações satisfatórias dentro do grupo.

b) Relacionamento da criança com a professora

Procura agradar a professora, repete muito o que digo parece bastante estimulada. Gosta quando chamo atenção dos alunos para ver determinada coisa que está fazendo.

c) Conduta pessoal

Não é agressiva, observa as reações dos amigos e acha graça nas brincadeiras que fazemos. Quando algum amigo lhe dá um tapa por exemplo, reage e algumas vezes chora precisando assim minha interferência dizendo que D também bate.

d) Regras e limites

Respeita as regras da turma como por exemplo: jogar areia, subir na mesa, dar tapas, não pode. Quando um limite é imposto ela sabe respeitar.

II. DOMÍNIO COGNITIVO

1. Exploração de diferentes materiais

Quando um material é oferecido sua compreensão é imediata. Concentra-se um tempo na atividade e explora o material amassando-o, pintando a mão, perna e braço. Não depende dos outros amigos para ajudá-la.

2. Discriminação¹¹ (tátil, visual, auditiva)

Consegue discriminar facilmente o avião que passa e a galinha que está cantando ou quando vê alguém chegando vem logo dizer.

3. Linguagem

Constrói frases corretamente, fala sobre o assunto tratado e várias vezes sobre outros assuntos interessantes.

Não troca as letras e compreende as perguntas feitas.

4. Jogo Imitativo

Gosta de imitar a mamãe que está fazendo comida e muitas vezes quando acabo de falar a D está dizendo ou fazendo o que fiz.

III. DOMÍNIO MOTOR

1. Motricidade Geral

Anda naturalmente, senta-se na posição correta não segurando a cabeça, tem um equilíbrio bom subindo e descendo escadas, corre pela escola toda e sente-se segura.

2. Motricidade Fina

Segura o lápis corretamente, está conseguindo cortar e segurar a tesoura e respeita o espaço limitado.

IV. ESQUEMA CORPORAL

D participa das atividades em que o esquema corporal é trabalhado por exemplo, músicas, rodas etc. Reconhece e nomeia as partes do corpo sem dificuldade.

¹¹ Trecho muito pouco legível, mas recuperável pelo contexto imediato.

Esse exemplo de relatório, como todos os demais, traz um *cabeçalho de apresentação da criança inserida no contexto escolar*. Podemos perceber a constituição de uma certa *Cena Enunciativa* por meio do cabeçalho¹².

Neste exemplo e em todos os demais, aparece em primeiro lugar o *nome da escola* e por vezes, nos relatórios mais contemporâneos, este vem acompanhado de seu *logotipo*. É a própria marca de *identidade* da escola. Tal aspecto, diretamente relacionado à forma composicional, aponta o ‘espaço social’ a partir do qual se dá a avaliação, se é a voz do(a) professor(a) que assume a locução, ela o faz legitimada pela escola, ela o faz ‘do lugar’ da escola, daí a hierarquia própria ao espaço escolar matizar essa voz, inclusive ‘interceptá-la’ por meio da leitura prévia.

O *título* pelo qual a maioria dos documentos se autodesigna o faz em termos de sua *função* no/a partir do *espaço escolar*: *Relatório Individual*, quase como o proposto por Hoffmann (1993). Entretanto, trata-se aqui de um exemplo anterior ao texto da autora, o que nos permite inferir que já era uma designação relativamente em uso quando de sua definição formal por ela, o que aponta, na forma composicional, seu posicionamento concordante com o discurso pedagógico alternativo.

Situando não apenas a voz que enuncia, mas também o *sujeito aprendiz* no *tempo escolar*, apresenta-se, além da data de produção do relatório - por exemplo, (1)-RIA10-mar/1982 -, o *grupo/turma/série* em que ele se encontra e o bimestre – como neste exemplo sob análise – trimestre ou semestre *letivo* a que corresponde a avaliação. Isso pressupõe muitos elementos de interpretação e de recepção do que é dito do ponto de vista pedagógico e avaliativo-pedagógico, visto que o situar a criança num certo ‘momento escolar’ traz consigo expectativas quanto ao processo que são relativamente ‘padrão’ no momento descrito. Algumas expectativas, mesmo que não apontadas explicitamente no corpo descritivo-narrativo do relatório, podem ser facilmente recuperadas por qualquer dos

¹² A Cena Enunciativa já foi apresentada e discutida em seus elementos constitutivos no Capítulo II, de acordo com Maingueneau no artigo “El *ethos* y la voz de lo escrito” (1996); o autor explora esse conceito em muitos de seus textos, dentre eles em ‘Novas Tendências da Análise do Discurso’, “Elementos de Lingüística para a Análise Literária”, “O Contexto da Obra Literária”.

interlocutores – por exemplo, uma criança de Maternal II – em torno dos 3 anos, 3 anos e meio - de forma ‘padrão’ “Constrói frases corretamente (...) Não troca as letras e compreende as perguntas feitas”, em (1)-RIA10. Outras expectativas só se tornam significativas e recuperáveis como ‘padrão’ para o espaço interno ao pedagógico, é preciso explicitá-las aos pais, por exemplo, ‘está conseguindo cortar e segurar a tesoura e respeita o espaço limitado (possivelmente do papel)’, em (1)-RIA10. Nesse sentido, observa-se uma possibilidade de diálogo com os pais, mas um diálogo ‘pedagógico’, permeado e condicionado por esse modo de olhar a criança.

Mesmo não aparecendo outros dados sobre a turma no cabeçalho deste relatório específico (RIA10), temos, em outros exemplos de nosso corpus, a indicação do *nome do grupo* no qual a criança se encontra (por exemplo, no RIA7: “Turma dos Bichos”). Esse é outro elemento significativo cujo efeito de sentido produzido é o de reafirmar a importância do grupo mais imediato ao sujeito e o pertencimento desse sujeito a esse grupo em específico, o que aponta a filiação do discurso à perspectiva *sócio-interacionista*. Tanto há uma submissão dos aspectos individuais ao que se espera de uma criança no seu *grupo* específico que, em boa parte do corpus, os RIA são enviados *junto* com o Relatório de Grupo, outro tipo de documento de avaliação produzido pelos professores em nome da escola. Há alguns exemplos em que o RIA se ‘encaixa’ no interior do Relatório de Grupo.

Alguns RIAs de 1ª a 4ª séries trazem, no cabeçalho, o boletim de notas e frequência da criança, inclusive substituindo a designação *Relatório Individual* por *Boletim*. Essa presença de um elemento tão próprio ao discurso pedagógico tradicional em sua ‘forma composicional’ dá à entonação do RIA uma proximidade com esse discurso, sobretudo se comparada à dos RIA que não trazem o boletim. Nota-se uma contradição quanto ao discurso pedagógico avaliativo das escolas alternativas. O ‘boletim de notas’ é a explicitação do ‘outro’ no interior do documento, produzindo um efeito de sentido de aproximação a esse ‘outro’ por meio da ‘forma composicional’.

Outro elemento constitutivo do cabeçalho é o nome do(a) professor(a) responsável pelo grupo. Em alguns casos, aparece, ainda, o nome do coordenador ou do orientador, como um co-autor do RIA, o que reforça a presença da escola como voz constitutiva do que será dito. Isso, como foi dito, materializa a autoria da avaliação.¹³

Por fim em nossa análise do cabeçalho, mas não necessariamente como último elemento a aparecer nele, temos o nome da criança *objeto* da avaliação. Esse posicionamento dos *outros nomes*, dos *outros identificadores*, que não o da *escola*, quais sejam, o do professor e o da criança, sofre uma grande variação. No entanto, o que é estável é o fato de a identificação tanto do sujeito avaliador quanto do sujeito avaliado serem sempre posteriores à identificação da escola, e na maioria dos exemplos, do grupo/série. O relatório é *individual* quanto a sua *assinatura* de produção e ao seu *indivíduo* avaliado, mas é submetido aos parâmetros escolhidos pela *escola* para aquele *grupo/série*.

Dessa submissão a escolhas de ordem pedagógica *daquela escola* é que se vêem gestados os parâmetros de avaliação do indivíduo.

Não concluiríamos a análise dos elementos constitutivos da cena enunciativa se não apontássemos os *interlocutores* aos quais se dirige o enunciado. O aluno, *o filho* sob avaliação, determina, condiciona os pais como interlocutores do enunciado, dada a sua relação de responsáveis por ele e pela escolha da escola.

Do fato da escola ser o *espaço* de enunciação, que, por sua vez, condiciona o *tempo* e as escolhas de parâmetros da avaliação, torna-se ela, também, interlocutor do enunciado.

Observe-se que, no enunciado (1)–RIA10, há uma série de categorias distribuídas entre os ‘domínios’ sócio-emocional (que denominamos de sócio-afetivo), cognitivo e motor. Estas categorias são próprias a essa faixa etária e aparecem previamente, ou seja, ainda que o relatório contemple aspectos distintos daqueles dos modelos de relatório do discurso pedagógico tradicional, há

¹³ Há um exemplo de nosso corpus em que não aparece o nome da professora. Há outros exemplos em que, além do nome aparecer no cabeçalho, aparece também no final do texto, em forma de assinatura, isto será discutido no tópico 3.5.2.

categorias prévias explicitadas a filtrar o olhar do professor avaliador. São ‘lugares de observação do sujeito’, ‘observáveis’.

Este relatório é um dos poucos exemplares de nosso corpus de educação infantil a apresentar os observáveis que funcionam como parâmetros avaliativos de modo destacado, explicitado¹⁴, porém todos eles são recuperáveis em relatórios posteriores da mesma criança ainda na mesma turma/série, Maternal II, e em relatórios de outras crianças na mesma faixa etária. Mais adiante, na análise dos RIA nos enunciados 5, 6 e 7, por exemplo, essas categorias serão recuperadas mesmo sem terem sido previamente explicitadas, o que nos permitirá retomar a leitura desse aspecto destacado na forma composicional do RIA, definindo a perspectiva da *temática* dos relatórios.

É importante destacar que essa explicitação das categorias produz um efeito de sentido no enunciado que o aproxima da forma composicional das avaliações do discurso pedagógico tradicional, mais especificamente. Talvez, em razão disso, tal explicitação em itens e sub-itens tenha sido abandonada nos relatórios posteriores deste mesmo aluno e desta mesma escola, dado a forma discursiva produzir um efeito de sentido de maior singularidade no olhar ao sujeito-objeto da avaliação.

(2) [RIA3, A, 1ª s., dez/99]

Todo o trabalho realizado durante esse ano teve como objetivo desenvolver competências básicas nas crianças que constituíram o grupo da 1ª série.

Essas competências básicas abrangem tanto aspectos cognitivos como sociais e a avaliação final baseia-se em todos eles, que são:

- escrever;
- ler com significado;
- organizar o conhecimento, registrar informações usando diferentes recursos da escrita e do desenho;
- contar;
- trabalhar com o conceito das quatro operações, com apoio de material concreto;
- organização com o material de uso diário;
- pontualidade nas lições de casa;
- compromisso com o trabalho em grupo;
- cumprimento das regras;
- consciência do papel do professor e do seu próprio papel no grupo.

O nosso trabalho foi desenvolvido em grupo e, um projeto coletivo implica trocas.

¹⁴ No RIA8, por exemplo, há uma pré-formatação da rotina do grupo, e inseridos nela, os observáveis de avaliação.

As crianças da 1ª série, por estarem saindo de uma fase egocêntrica, ainda não fazem trocas efetivas, justamente pela dificuldade em enxergar o ponto de vista do outro e estabelecer relações.

O que fizemos foi 'ensaiar' trocas tentando garantir alguns pré-requisitos: ouvir o outro, socializar dúvidas, descobertas, materiais e informações buscando sempre o enriquecimento do *nosso* projeto.

A

A trabalhou muito bem durante o projeto, mostrando grande desenvolvimento em todas as áreas, principalmente na elaboração de seus registros (escrita e desenho).

No grupo, colaborou resgatando informações para registros coletivos, mas apresentou dificuldade em ouvir os outros e em falar nos momentos adequados. 'Atropelava' a fala dos colegas e das professoras, muitas vezes se alterando quando discordavam de suas idéias.

A, ainda precisa de ajuda para se organizar com os materiais na carteira. Essa desorganização faz com que perca materiais com freqüência e também interfere na limpeza das suas produções.

A está apto a cursar a 2ª série.

(3) [RIA7, B, 1ªs., abr/04]

LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos:

- Identificar a função social da escrita, compreender a importância de expressar-se claramente e utilizar para isso os recursos propícios da escrita.

- A partir do trabalho com diferentes tipos de textos, diferenciar na escrita, a linguagem coloquial a linguagem formal distinguir também a função das diferentes tipologias textuais para comunicar diferentes assuntos: recados, convites, informações, sentimentos...

(...)

- A partir do Projeto Bilhete reconhecer, identificar e apropriar-se de seu corpo textual e das variáveis da fonte escrita: data, remetente, vírgula, assunto, despedida, destinatário.

(...)

Ortografia

- Perceber regularidades no sistema ortográfico, mediante o trabalho sistemático de análise de palavras nos textos utilizados: M antes de P e B, RR, R inicial, R brando, NH, LH, CH.

(...)

Leitura

- Aprender e atentar-se para a decodificação dos símbolos da escrita.

- Compreender e identificar os sinais de pontuação bem como sua função interpretativa.

- Aprimorar entonações orais necessárias

(...)

AVANÇOS E PONTOS A SEREM APRIMORADOS

Demonstrou bom envolvimento com o Projeto Bilhete e em todas as atividades relacionadas a escrita. Demonstra bom domínio da letra cursiva, e apenas com um encaminhamento identifica e faz a correção necessária por si só.

As convenções da escrita como letra maiúscula para substantivos próprios e parágrafos, estão em processo de apropriação, já que ainda precisam ser lembrados, o que é normal nesta fase da escrita.

Sua produção textual necessita de alguns encaminhamentos meus, principalmente em relação ao aglutinar e segmentar palavras, - adancado: a dança do, ou ainda

osfazendeiros: os fazendeiros. Procuo favorecer o constante questionamento dos aspectos importantes da escrita, para um maior aprimoramento.

A escrita ortográfica também caminha para uma maior estruturação, principalmente em relação às sílabas complexas: lh, nh, tr,... às vezes trocas de sílabas foneticamente semelhantes: c/g, p/b/d, m/n, m final, escrita usando fala informal – tava/estava, ispera/espera. Geralmente com poucas intervenções minhas consegue identificar, lembrar as regras estudadas e fazer correções que se pede.

(...)

(4) [RIA9, C, 1ªs., abr/04]

LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos:

- Identificar a função social da escrita, compreender a importância de expressar-se claramente e utilizar para isso os recursos propícios da escrita.

- A partir do trabalho com diferentes tipos de textos, diferenciar na escrita, a linguagem coloquial a linguagem formal distinguir também a função das diferentes tipologias textuais para comunicar diferentes assuntos: recados, convites, informações, sentimentos...

(...)

- A partir do Projeto Bilhete reconhecer, identificar e apropriar-se de seu corpo textual e das variáveis da fonte escrita: data, remetente, vírgula, assunto, despedida, destinatário.

(...)

Ortografia

- Perceber regularidades no sistema ortográfico, mediante o trabalho sistemático de análise de palavras nos textos utilizados: M antes de P e B, RR, R inicial, R brando, NH, LH, CH.

(...)

Leitura

- Aprender e atentar-se para a decodificação dos símbolos da escrita.

- Compreender e identificar os sinais de pontuação bem como sua função interpretativa.

- Aprimorar entonações orais necessárias

(...)

AVANÇOS E PONTOS A SEREM APRIMORADOS

Demonstrou ótimo envolvimento com o Projeto Bilhete e em todas as atividades relacionadas a escrita.

Evidencia bom domínio da letra cursiva e grande evolução em relação ao início do ano, nas cópias de transferência de letra de forma por cursiva, às vezes chega a fazer trocas d por b, ou vice-versa, porém com a leitura e poucos encaminhamentos meus faz a correção necessária.

O questionamento constante que faz em relação aos aspectos importantes da escrita demonstra grande preocupação na estruturação alfabético-ortográfico de suas produções, sendo pouco comum a aglutinação e segmentação de palavras, que são normais nesta fase de construção da escrita.

As convenções da escrita como parágrafo e letra maiúscula para substantivos próprios, evidenciam maior aprimoramento conseguindo, a partir de um pequeno alerta meu, identificá-los e fazer as devidas correções, quando necessário.

A escrita ortográfica requer maior atenção para a estruturação de m antes de p e b, m final, am e ão, trocas e algumas sílabas foneticamente semelhantes (por

falta de atenção): p/b/d, m/n, escrita usando fala informal (tava, ispera, voano...) e s/r intercalado.

Realiza com mais fluência e facilidade, a leitura de textos já conhecidos e estudados, pois ainda faz pequenas paradas entre as sílabas. Procuro também sempre alertar para a interpretação de vírgulas, pontos finais, exclamações, interrogações, dando suas devidas entonações.

(...)

Tanto o RIA3 quanto os dois últimos fragmentos de relatórios (RIA7 e RIA9) correspondem a avaliações de crianças na 1ª série do Ensino Fundamental de duas escolas alternativas diferentes.

O enunciado (2) nos apresenta uma introdução que aponta qual foi o *objetivo* específico daquele *momento escolar*¹⁵: o desenvolvimento de competências listadas. Esta lista traz as ‘competências’ a serem desenvolvidas que norteiam o trabalho pedagógico, que compõem os *parâmetros* de avaliação do aluno, e que certamente se repetem em todos os demais relatórios dessa turma, em razão de anteceder o relatório de forma destacada, como exemplificado nos enunciados (3) e (4) em sua parte comum.

Na sua ‘forma composicional’, o enunciado traz tais competências explicitadas e em destaque, funcionando como parâmetro de avaliação.

Os enunciados (3) e (4) são de crianças em duas turmas diferentes, mas num mesmo ano, de uma mesma série e escola, e também trazem explicitados o que designam como ‘objetivos’ em Língua Portuguesa. Ocorre o mesmo com Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes, correspondendo, a cada uma dessas disciplinas de ensino, uma avaliação de cada aluno. Também nesse caso, temos destacado na forma composicional aquilo que serve como parâmetro de avaliação, no caso, os ‘objetivos’ a serem alcançados. Atente-se ao fato de que muito do que é descrito como ‘objetivo’, descreve um ‘conteúdo’ de ensino (por exemplo, o uso ortográfico de algumas letras; a decodificação, na leitura, dos sinais de pontuação, etc.).

Dessa explicitação, podemos depreender uma preocupação em dirigir-se ao discurso pedagógico apontando objetivamente *o que se encontra sob avaliação no aluno*, no primeiro caso tanto de uma perspectiva cognitiva quanto de uma

¹⁵ Note-se, nesta contextualização, uma retomada dos elementos constitutivos da *cena enunciativa* acima analisada.

perspectiva sócio-afetiva, no segundo caso, apenas de uma perspectiva cognitiva, ou de apreensão do conteúdo.

Ocorre que, no enunciado (2)-RIA3, as competências de natureza cognitiva são todas consideradas adequadas, sem qualquer descrição mais ampla de como o aluno chegou a *estar* em relação a elas ou de como *se deu o processo de desenvolvimento* das mesmas. Resume-se a qualificar seu desempenho cognitivo como tendo trabalhado *muito bem* e com *grande desenvolvimento em todas as áreas, principalmente na elaboração de seus registros*, inclusive nos coletivos. Com relação aos aspectos sócio-afetivos, entretanto, há uma descrição mais específica e de valoração, sem qualquer menção à *ação de intervenção da professora*, com exceção quanto à organização dos materiais, que pode ser lida como uma ‘competência’ de interface entre a cognição e a socialização. Organizar-se externamente, materialmente, para ocupar o espaço que cabe no grupo é apresentado como uma *condição* para a internalização da organização necessária à construção do conhecimento, o que a professora traduz como *não perder materiais e manter limpas as produções*.

No primeiro caso, temos uma resposta orientada pelo discurso pedagógico alternativo considerando-se, em concordância com o que propõe Hoffmann, a escolha de *competências* desenvolvidas, tanto de natureza sócio-afetiva quanto cognitiva. A seleção lexical – ‘competências’ – para anteceder a lista de habilidades a adquirir produz efeito de sentido totalmente distinto da escolha de ‘objetivos’ que encabeçará a mesma listagem nos exemplos (3) e (4). É a esse discurso que responde o enunciado. Entretanto, a ênfase dada ao aspecto sócio-afetivo, sobretudo no fato do mesmo aparecer de forma estanque e sem qualquer vestígio de intervenção do professor, e a ausência de descrição do processo de desenvolvimento dos aspectos cognitivos revelam muito mais uma perspectiva de avaliação tradicional, em que se destacam pontos, estágios fixos, momentos, classificações, do que os processos. O aluno é caracterizado, mas não o processo de ensino/aprendizagem.

Nos outros dois exemplos, a exposição exaustiva do conteúdo de ensino, apresentado como ‘objetivos’, e a ausência de considerações específicas acerca

do desenvolvimento sócio-afetivo das crianças mostram a força do discurso pedagógico tradicional, visto que descrevem 'conteúdos apreendidos'. No tratamento dado à apreensão do conteúdo, entretanto, notam-se considerações acerca do que é 'normal' no *processo* de aquisição da escrita, bem como algumas situações de intervenção da professora, o que permite detectar uma certa atenção ao *processo* de construção do conhecimento, tão caro ao discurso pedagógico alternativo.

Vale ressaltar que na composição formal dos dois modelos exemplificados de relatórios, no que concerne às competências - (2)-RIA3 - ou objetivos - (3) - RIA7 e (4)-RIA9 -, o primeiro modelo de relatório (RIA3) parece mais próximo ao *modelo* do discurso pedagógico alternativo: trata-se de competências, e, mesmo a listagem tendo sido apresentada verticalmente, salienta aspectos sócio-afetivos e ainda, antes e depois dela, apresenta uma contextualização *de forma discursiva* das 'competências' no que diz respeito ao grupo/série em específico, produzindo um efeito de sentido de um discurso não enumerativo.

No segundo modelo de composição (RIA7 e RIA9), além da listagem dos 'objetivos' ser vertical, não apresenta qualquer consideração a aspectos sócio-afetivos, não apresenta qualquer contextualização de forma discursiva emoldurando a enumeração, e cada disciplina curricular é separadamente avaliada, no entanto, no que concerne ao que *se diz* sobre o aluno e no que informa sobre os conteúdos, os processos estão presentes: Projeto Bilhete, intervenções realizadas e necessidade de novas intervenções.

Neste sentido, entre as duas formas composicionais, pela presença de um preâmbulo geral discursivo, é o primeiro modelo o que mais se aproxima do discurso pedagógico alternativo. Porém, do ponto de vista do tratamento dado ao tema, o segundo modelo é o que melhor responde ao discurso que o sustenta.

Como se pode ver, a 'forma composicional' do relatório é determinada pelo olhar avaliativo que parte 'da escola', das suas concepções acerca do processo educativo. Ainda que nos demais RIA não apareça necessariamente em destaque cada 'observável', eles podem ser apreendidos na leitura que se faz dos

mesmos, compondo a temática desses RIA, que será mais especificamente focada no tópico a seguir.

Antes de passar adiante, é importante destacar que esta análise da forma composicional também aponta indícios do conflito vivido pela voz que enuncia, evidenciado pela ocorrência simultânea de diferentes e divergentes orientações pertinentes aos discursos pedagógicos tradicional e alternativo.

3.4.2 Os ‘observáveis’ como constituintes temáticos do RIA em diálogo tenso com os discursos pedagógicos tradicional e alternativo

Alguns outros relatórios podem nos confirmar tanto a presença de *parâmetros* de avaliação que norteiam o relatório, quanto essa ambigüidade ou dubiedade na orientação dialógica do discurso proferido em relação aos diferentes discursos pedagógicos. Os dois relatórios que seguem são da mesma criança.

(5) [RIA11, D,MII, set/82]

Neste segundo semestre a **D** logo que chegou ficou muito bem entrosada no grupo.

A **D** é uma criança que participa das atividades que proponho, quando os chamo para determinada coisa ela está sempre pronta a fazê-lo, achando graça nos amigos.

Na roda a **D** sabe ouvir os amigos, e sempre quando surge um assunto de seu interesse conta sua experiência, bem como onde foi, o que fez etc..

Nos jogos que fazemos ela não encontra dificuldades em correr, pular, etc.. Se diverte quando algum amigo diz que é o cachorro, por exemplo, e sai correndo atrás dela para poder pegá-la.

A **D** gosta de brincar com toquinhos de madeira, onde se concentra por um bom tempo, empilhando-os ou mesmo construindo algo. Outro dia perguntei-lhe o que estava fazendo e ela respondeu-me que era uma cidade e que nesta cidade tinha uma padaria e uma farmácia.

Na areia faz bolos, sorvetes, coloca areia dentro da forminha e vira, achando ótimo ver a transformação. A **D** gosta quando fazemos um buraco na areia e enchemos de água onde pula dentro, corre tentando pular de um lado para outro etc...

Abre seu lanche sozinha, pedindo-me ajuda só mesmo no que não consegue.

Está bem na escola e se relaciona bem com os amigos.

(6) [RIA14, D,JII, abr/84]

A **D**, por já freqüentar a escola, logo de início ficou bem, participando e se entusiasmando com as atividades propostas.

É uma criança bastante tranqüila de se trabalhar, facilitando assim seu entrosamento no grupo e também comigo. Ela se dá bem com todos do grupo, mas, sempre procura **Z**, **Y** e **W**, onde juntas criam brincadeiras interessantes.

Nos jogos dramáticos, a **D** assume com clareza seu papel, querendo sempre ser a mãe ou quem cuida do nenê.

Não é uma criança que tenta liderar o grupo, mas sim contribui para que a brincadeira tome uma forma mais próxima do real.

A **D** conta muitas histórias, e às vezes fala algumas coisas muito engraçadas. Outro dia estava contando um desenho que tinha assistido e disse que o pirata perguntou: - “você é minha amiga ou minha enemiga” (eu disse “inimiga”). Uma criança perguntou o que era ‘enemiga’, e ela respondeu: “que era uma coisa que era amiga e depois não era mais.”

Às vezes também fazemos alguns jogos correndo muito e a **D** chega toda cansada: “Ai, professora, vou descansar um pouco porque meu coração está batendo no ouvido”.

Outras observações:

- Com os colegas estabelece tratos como, por exemplo: ‘então você usa um pouco e depois me empresta’.

- Na roda concentra por um bom período, respeitando as regras, sabendo ouvir os colegas, contando sonhos e filmes ou mesmo coisas que lhe aconteceram.

- Gosta muito quando conto coisas minhas, onde fui, o que fiz, fazendo assim muitas perguntas sobre o assunto tratado.

-Sua representação gráfica é muito boa, dando para perceber o que realmente quis transpor para o papel, tendo firmeza e segurança nos seus desenhos.

Nestes relatórios, diferentemente dos anteriores, não estão explicitados em forma destacada no texto os parâmetros usados para avaliar a criança. Entretanto, isso não significa que eles não existam, ou que não possam ser facilmente recuperados, pois estão explicitados de outra forma, distribuídos no interior do texto. Nesse sentido, há uma diferença na composição, porém é uma diferença apenas no modo de inserção do parâmetro no texto que podemos compreender como parte das ‘instabilidades’ na forma composicional do gênero, visto que, muito do que aparece aqui, se repete explicitamente em outros relatórios da mesma criança, tanto em relação ao parâmetro quanto à avaliação em relação a ele, e ainda, aparecem em relatórios de outras crianças mais ou menos na mesma faixa etária.

Se observarmos os dois parágrafos iniciais dos dois últimos exemplos, (5)-RIA11 e (6)-RIA14, podemos depreender o mesmo parâmetro de avaliação, de caráter sócio-afetivo, *o modo como a criança chegou ou retornou à escola, a sua relação com os amigos e com as atividades propostas*. Tal parâmetro também estava presente e explicitado em (1)-RIA10, que é da mesma criança D.

I. DOMÍNIO SÓCIO-EMOCIONAL:**1. ADAPTAÇÃO/READAPTAÇÃO (Prof., Grupo e escola)**

Seu período de adaptação foi muito tranquilo, logo que chegou foi correndo brincar e até se esqueceu que a mãe estava por perto. No 3º dia mais ou menos chorou um pouco e dizia que queria ir embora, logo se distraía e ficava bem.(...)

Não apenas os aspectos sócio-afetivos são os mesmos presentes nos RIA de faixas etárias semelhantes, como também, no caso desses três RIA da mesma criança, a forma como ela está/esteve em relação a eles.

O 3º parágrafo (doravante §)¹⁶ de (5)-RIA11 e o 9º§ de (6)-RIA14 também dizem respeito, ambos, aos mesmos aspectos, todos relativos à socialização: *o modo como a criança interage na roda como espaço de troca e constituição do grupo*. Em relação a esse aspecto, a criança se mantém da mesma forma, *tanto usando a roda como espaço de expressão pessoal quanto respeitando a roda como espaço de expressão do outro*. Esses aspectos podem ser compreendidos como parâmetros de avaliação.

Vejam os tais parâmetros se repetem em RIAs de crianças na mesma fase de escolarização (3-6 anos), no final da década de 1990 e na primeira metade da década de 2000, ou seja, entre 15 e 20 anos depois.

(7) [RIA16, E, M, jun/00]

E, desde o início das aulas, não apresentou dificuldades em se adaptar à Escola. Às vezes choraminga no colo dos pais, não querendo entrar em sala, mas logo que percebia algo que lhe chamasse a atenção, já se animava e começava a brincar.

Foi difícil para ele adotar a rotina escolar no início, pois era um mundo novo com vários colegas para dividir brinquedos, professoras, atividades.

Muitas vezes saía da roda e ia pra fora, querendo ir ao parque ou até a estante de brinquedos. Parecia que seu tempo de tolerância da Roda era menor e ele precisava de movimento. Aos poucos ele foi adquirindo o espírito de trabalho em grupo ao invés de só impor sua vontade.

Relaciona-se bem comigo. É carinhoso, pede colo quando cansado. Ele já sabe quando não estou de acordo com alguma atitude sua me olha com cara de bravo, mas depois de conversarmos ele mostra-se muito cooperativo.

E está se desenvolvendo rápido e percebo que muitas vezes fica confuso em suas ações. Da mesma forma que é muito carinhoso e solidário, torna-se agressivo em outros momentos, mordendo ou batendo nos amigos. Está aprendendo aos poucos ter domínio corporal. (...)

Ele vem aprendendo a ser responsável por seus atos e a tomar posse de seu próprio corpo. É um aprendizado lento e contínuo natural em sua faixa etária.

¹⁶ Para facilitar a indicação do trecho específico que se discute de cada relatório, será utilizado o símbolo § como substituto do termo parágrafo presente em cada seguimento de RIA, na ordem dos trechos transcritos, ou seja, serão desconsiderados na numeração os parágrafos dos RIA que não vieram transcritos.

Sua expressão oral é muito boa. É uma criança expansiva e expressiva. Fala com seus olhos também. Conta suas novidades e histórias na roda (...)

Adora pinturas e sente prazer na exploração das cores, em pintar os braços, mãos e até o rosto (...)

Participa ativamente das dramatizações (...)

E localiza-se espacialmente muito bem na escola. (...) às vezes é necessário até lembrá-lo de não se afastar do grupo, pois ele é muito independente.

Sua coordenação motora é bem desenvolvida para a sua idade. Ele sobe e desce com muita habilidade dos brinquedos do Parque agora já obedece às regras que limitam o uso de alguns deles (...)

(...)

Estamos trabalhando no momento com ele o dividir, o negociar sem bater ou morder e as rotinas do grupo (...), o **E** vem reagindo bem.

(...)

(9) [RIA17, **E**, JI, jun/01]

(...)

Durante o primeiro mês de aula, **E** procurava sempre 'atitudes adequadas' e me chamava à atenção para que eu comprovasse o quanto ele merecia estar nessa turma. Estar no jardim, para ele, tinha um status que servia tanto pra comprovar seu comportamento como para exigir a mesma atitude dos colegas. Algumas vezes se mostrava indignado ao ver uma criança chorando na entrada e falava com autoridade: 'Criança que chora tem que ir pro maternal, junto com os pequeninhos.' Procurei conversar com ele para mostrar que cada um tem seu jeito de reagir às novas situações e que não só os menores da turma choravam ao se separarem dos pais.

Respeitar as regras foi um desafio que **E** se colocou no primeiro mês de aula, depois disso, deu uma afrouxada e sempre que lembrado a respeitá-las, justifica-se com desculpas bem elaboradas (...)

E tem um bom vocabulário para explicar seu pensamento e seu poder de argumentação é muito forte. Com os amigos, ele também sabe fazer uso de boas argumentações para conseguir o que deseja. Quando isso prejudica ou inibe a ação de outra criança, interfiro a fim de intermediar a situação para que ambas as partes tenham chances iguais de se colocarem.

d.(...)Ele dá várias sugestões para o jogo dramático, ajudando a definir o ambiente e os personagens. Normalmente nessas brincadeiras ele se torna o líder, ou como ele próprio diz, o 'dono da brincadeira', o que às vezes acaba em confusão, pois **E** tem dificuldade em aceitar uma idéia que seja diferente da sua. Expor sua opinião e aceitar a dos amigos foi um dos objetivos por mim trabalhados nesse semestre e que terá continuidade ao longo do próximo.

E é uma criança que mostrou interesse por tudo que lhe foi apresentado nesse semestre. Quando estávamos vivendo as emoções de um conto de fadas, **E** deixou sua imaginação fluir e por muitas vezes dizia ter visto a fada nos espiando pela janela da sala. Foi muito gostoso ver como seus olhos brilhavam quando lia os bilhetes misteriosos deixados na sala, vê-lo deliciar-se com o pão feito com a receita deixada pela fada e de ter ficado tão 'bonzinho' com o brilho da bondade que enfeitava os brigadeiros.

Essa mesma motivação acompanhou-o na pesquisa sobre peixes. Nesse trabalho **E** deixou prevalecer seu 'lado grande' e mostrava curiosidade ao folhear livros procurando estar atento para descobrir o que as figuras lhe mostravam para depois discutir com os colegas o que descobrira. Usar a palavra **pesquisa** passou a ser uma constante (...)(negrito da autora)

(...)

(9) [RIA18, **E**, JII, jun/02]

E não apresentou problemas de adaptação ao novo grupo. Desde o início se relacionou com todos na sala.

É muito colaborador e está sempre disposto a participar das atividades do grupo. (...)

(...)

E participa das discussões da roda expondo suas idéias, dando sugestões, contando novidades. É necessário, às vezes lembrá-lo que não é vez de falar e que o colega que tem a palavra deve ser ouvido e respeitado.

E é concentrado em seus trabalhos e os faz com prazer. Como é muito ativo preciso lembrá-lo de fazer as tarefas até o fim pois se interessa por outra atividade, esquecendo o que começou.

Sua produção gráfico-plástica está muito desenvolvida. Escreve seu nome e já discrimina o seu e de outros colegas da sala. Seus desenhos e pinturas demonstram formas definidas.

Nos jogos do faz de conta dá preferência aos personagens de Super Heróis e adora capas e espadas. É muito ágil e dinâmico.

(...)

(10) [RIA20, **F**, JI, jun/01]

Nas primeiras semanas de aula, **F** mostrou certa resistência para entrar na escola. Chorava, ficava no colo de sua mãe sem aceitar conversar comigo. Com firmeza e segurança, sua mãe foi explicando a ele sobre a separação temporária de ambos. Concomitantemente a isso, eu procurava lhe transmitir conforto e também segurança. (...) Acredito que eu, com a ajuda de sua mãe, alcançamos esse objetivo.

Passado esse período de adaptação, **F** foi se mostrando cada vez mais à vontade na escola. Entrava logo na sala, participava de todas as atividades (...)

Acredito que o vínculo afetivo estabelecido entre nós foi um dos fatores responsáveis por essa segurança. (...)

Com os colegas seu relacionamento é bom. Brinca com todos eles mas passou por um período em que esteve muito ligado ao **X**. (...)

Hoje vejo que **F** está muito diferente, brinca com todas as crianças do grupo, aceita as lideranças e, outras vezes, lidera-as. (...)

Esse primeiro semestre foi de muito crescimento para **F**, tanto do ponto de vista social quanto o de aprendizagem. (...)

Atualmente tenho observado a elaboração de seus desenhos e percebo que eles estão ganhando mais detalhes e os traçados estão mais definidos.

Como o tema peixes está fazendo parte de muitas atividades plásticas, **F** tem desenhado com bastante freqüência esse animal e a cada desenho há um novo detalhe, fruto de observações que faz nos desenhos dos livros.

(...)

(11) [RIA21, **F**, JI, dez/01, EI]

Máscaras, capas e espadas. Poder e luta contra as forças do mal e lá está o super **F** para entrar nessa aventura.

(...)

O jogo dramático é um modo de expressão muito presente em **F** e foi através dele que pude reconhecer melhor suas características pessoais.

Em roda, **F** fala pouco e permanece a maior parte do tempo observando os amigos. Quando solicitada sua opinião, fala resumidamente suas idéias. Mas, quando estamos numa brincadeira de faz-de-conta e **F** está representando um papel, ele é bastante falante e não lembra em nada aquele menino quieto, que realiza lentamente as atividades.

(...)

A caça aos insetos e as observações foram situações que contribuíram para ampliar o interesse de **F** nas outras áreas de trabalho. Em grupo, entretinha-se

em observar as transformações das lagartas e a alimentação do bicho-pau, discutindo as descobertas e demonstrando curiosidade em adquirir mais informações. (...)

Esse trabalho contribuiu também para ampliar seu vocabulário (...)

Por se tratar de um tema do interesse das crianças e com os recursos naturais e didáticos disponíveis, as crianças tiveram muito acesso à observação, o que resultou numa melhora de registros (...). Ao desenhar insetos, **F** preocupou-se em definir o corpo e as patas tal e qual constatava nas suas observações.

O crescimento de **F** esse ano inclui não só aspectos cognitivos, mas, principalmente, o aspecto social.

Autonomia, responsabilidade, interesse, procura por soluções para os problemas surgidos no dia-a-dia e por novas experiências foram bastante importantes para esse crescimento.

(...)

(12) [RIA22, F, JII, jun/02, EI]

F não apresentou problemas na adaptação ao novo grupo. Desde o começo das aulas se enturmou com os amigos do ano anterior e, aos poucos, foi incluindo as outras crianças da turma.

(...) É comunicativo e sua linguagem oral é bem desenvolvida. Participa da roda através de discussões, expressando sua opinião, ouvindo aos outros amigos.(...)

Sua expressão gráfica está se desenvolvendo muito.(...)

É muito ativo e adora participar de jogos e brincadeiras ao livre, principalmente futebol. (...)

F desenvolve seus trabalhos com atenção e os executa até o fim. Dedicar-se ao que está fazendo com muito entusiasmo, seja nas pinturas, colagens ou massas.

No projeto do croc, **F** demonstrou interesse e curiosidade, envolvendo-se sempre nas dramatizações.(...)

(...)

Retomando os parâmetros apreendidos nos parágrafos iniciais de (5)-RIA 11 e (6)-RIA14, podemos percebê-los como um parâmetro que continua sendo valorizado no discurso das escolas alternativas. Podem ser vistos nos seguintes outros parágrafos dos demais relatórios:

- *o modo como a criança chegou ou retomou a escola*: 1º§-(7)-RIA16¹⁷; 1º§-(8)-RIA17; 1º.º§-(9)-RIA18; 1º e 2º§-(10)-RIA20; 1º§-(12)-RIA22.

- *a sua relação com os amigos*: 2º, 3º§-(7)-RIA16; 1º,2º,3º§-(8)-RIA17; 1º,2º,5º,6º,8º§-(9)-RIA18; 4º§-(10)-RIA20; 4º§-(11)-RIA21; 1º§-(12)-RIA22.

- *sua relação com as atividades propostas*:2º,3º§-(7)-RIA16; 6º,7º,8º§-(8)-RIA17; 2º,3º§-(9)-RIA18;3º,5º§-(10)-RIA20; 3º,4º§-(11)-RIA22;4º,5º§-(12)-RIA22

¹⁷ Em 1º§-(7)-RIA16, lê-se: primeiro parágrafo do enunciado 7, transcrição de segmento do RIA16.

- o modo como a criança interage na roda como espaço de troca, a roda como espaço de expressão pessoal e de respeito à expressão do outro: 3º§-(7)-RIA16; 3º§-(9)-RIA18; 3º§-(11)-RIA21; 2º§-(12)-RIA22.

O que indiciam tais aspectos quanto ao discurso pedagógico alternativo? Certamente a socialização e a troca podem ser vistas como parâmetros fundamentais de avaliação, incluindo-se entre esses aspectos a escola e seu espaço físico, sua rotina, suas atividades como um *lugar social* que busca produzir nas crianças a internalização de valores relativos à socialização e a suas regras. O respeito às regras de convivência no grupo (*turma ou escola*) é uma constante.

Aquele que foge à regra (norma?) da socialização, sobretudo por meio do que é proposto pela escola, seja pela disputa ou posicionamento excessivamente individualista do tipo autoritário ou transgressor, seja por um posicionamento excessivamente individualista do tipo submisso ou displicente, sofre uma intervenção por parte da escola, por suas práticas, a fim de adequar-se através de um acordo, de um 'regrar os comportamentos e atitudes'.

Neste sentido, o discurso expresso nos RIA está em concordância com o que preconiza o discurso alternativo. Inclusive, essas são as situações de intervenção, de *registro de ação do professor* predominantemente apresentadas nos relatórios, muito mais do que acerca de aspectos cognitivos.

O que não aparece com tanta freqüência são *encaminhamentos a serem feitos*. Nesse sentido, confirmando nossas considerações anteriores, acaba por se dar uma *entonação* mais próxima do discurso tradicional. Caracteriza-se um processo que parte de um 'estado do aluno', passa por uma 'intervenção do professor' e conclui-se pela mudança ou não do aluno, sem maiores considerações a respeito do que fazer *depois*, a fim de manter e aprimorar tal transformação, ou buscar outra solução, caso a intervenção não tenha surtido efeito. Isso pode ser notado nas atitudes expressas acerca da mesma criança em 5-RIA11 e 6-RIA14 – quando não há problema, *não há problema* -, ou em 7-RIA16, 8-RIA17 e 9-RIA18 – quando os problemas existem, *tendem a continuar existindo*. Apenas na passagem de 10-RIA20 para 11-RIA21, pudemos constatar

uma transformação duradoura. Entretanto, nesse caso, trata-se de uma criança que era do tipo que qualifiquei como individualista submisso ou displicente. Nesse caso, percebe-se um maior êxito por parte da intervenção do professor e da escola.

Esses mesmos enunciados trazem muitos dados relacionados a aspectos cognitivos, que serão discutidos a seguir. Para a continuidade da análise, a fim de facilitar a leitura, serão extraídos dos RIA apresentados e dos demais que compõem o corpus, apenas os enunciados cujos aspectos específicos estejam sob análise.

Uma vez que os fragmentos de RIA de cada uma das crianças estão apresentados por ordem cronológica, é possível depreender alguns aspectos de natureza cognitiva que vão sendo apresentados, que se repetem, se mesclam e que se transformam em outros aspectos cognitivos, na forma de habilidades, competências e conteúdo apreendido.

Assim, temos o exemplo da linguagem verbal. Ela é apresentada como 'oralidade' em princípio. A capacidade de 'contar histórias', 'fatos ocorridos', que em seguida se transformam em 'dar opinião', 'argumentar', 'ampliação de vocabulário'.

(14) [RIA11, D, MII, set/82]

A **D** *conta* muitas histórias, e às vezes *fala* algumas coisas muito engraçadas. Outro dia estava contando um desenho que tinha assistido e disse que o pirata perguntou: - "você é minha amiga ou minha enemiga" (eu disse "inimiga"). Uma criança perguntou o que era 'enemiga', e ela respondeu: "que era uma coisa que era amiga e depois não era mais".

(15) [RIA14, D, JII, abr/84]

Na roda a **D** sabe ouvir os amigos, e sempre quando surge um assunto de seu interesse *conta* sua experiência, bem como onde foi, o que fez etc.

(16) [RIA16, E, M, jun/00]

Sua *expressão oral* é muito boa. É uma criança expansiva e expressiva. Fala com seus olhos também. *Conta* suas novidades e histórias na roda (...)

(17) [RIA17, E, JI, jun/01]

E tem um bom *vocabulário para explicar seu pensamento* e seu poder de *argumentação* é muito forte. Com os amigos, ele também sabe fazer uso de boas *argumentações* para conseguir o que deseja. Quando isso prejudica ou

inibe a ação de outra criança, interiro a fm de intermediar a situação para que ambas as partes tenham chances iguais de se colocarem. (...)

- (18) [RIA18, E, JII, jun/02]
E participa das discussões da roda *expondo suas idéias, dando sugestões, contando novidades*. É necessário, às vezes lembrá-lo que não é vez de falar e que o colega que tem a palavra deve ser ouvido e respeitado. (...)
- (19) [RIA21, F, JI, dez/01]
 Em roda, **F** *fala pouco e permanece a maior parte do tempo observando os amigos. Quando solicitada sua opinião, fala resumidamente suas idéias*. Mas, quando estamos numa brincadeira de faz-de-conta e **F** está representando um papel, *ele é bastante falante (...)*
 Em grupo, entretinha-se em observar as transformações das lagartas e a alimentação do bicho-pau, *discutindo* as descobertas e demonstrando curiosidade em adquirir mais informações (...)
 Esse trabalho contribuiu também para *ampliar seu vocabulário (...)*
- (20) [RIA22, F, JII, jun/02]
É comunicativo e sua linguagem oral é bem desenvolvida. Participa da roda através de discussões, expressando sua opinião, ouvindo aos outros amigos (...)

A estas passagens, outras, de outros RIA, podem ser acrescentadas:

- (21) [RIA23, G, JI, dez/01]
A expressão oral é algo marcante em G. (...) G também tem uma riqueza muito grande do vocabulário (...)
- (22) [RIA24, G, JII, jun /02]
Coloca-se muito bem, assim como suas opiniões na roda (...)
G participa ativamente da roda, *contando histórias, suas novidades, manifestando opiniões e sugerindo atividades (...)*
- (23) [RIA26, H, MI, dez/99]
Expressa-se verbalmente muito bem seus sentimentos e emoções. Seu vocabulário é muito rico para uma criança de sua idade.
- (24) [RIA27, H, MII, dez/00]
Suas histórias estão mais coesas e conseqüentemente seu pensamento mais organizado. Também reconhece o seu nome e o de outras crianças no cartaz da sala.
- (25) [RIA30, J, JII, abr/98]
 O **J** *expressa-se oralmente com coerência e corretamente*. Na roda de conversa todos os dias nos *conta* algum fato.
 Ao *contar* uma história a conta *com detalhes e seqüência*

(26) [RIA5, B, M, ab/00]

Demonstra interesse pelos temas trabalhados, porém, *não faz muitos comentários espontaneamente. Sempre solicito sua participação e só então faz comentários que demonstram sua compreensão a respeito dos temas*

(...)

Ao expressar-se *oralmente*, está procurando utilizar de um *português cada vez mais correto*, na medida do possível à sua idade. Às vezes *comete alguns equívocos*, como troca de pronomes masculinos por femininos, *mas são naturais à sua faixa etária. Na presença destes equívocos, ressalto a maneira correta de falarmos, a fim de que B vá apurando seus ouvidos e mais tarde os reproduza.*

Quando se sente *ameaçada ou envolvida em algum conflito*, sua *reação é afastar-se e correr até mim, buscando ajuda*. Dificilmente procura *resolver seus conflitos através de um diálogo*. *Estou incentivando-a a conversar com os amigos expondo sua vontade e sugerindo-lhe argumentos com a sua necessidade*. Não se utiliza de empurrões ou puxões.

(27) [RIA6, B, M, set/00]

(...) é possível perceber seu *interesse pelos temas trabalhados, através de alguns comentários que ainda não são espontâneos*, mas pronunciados *após meus questionamentos*

(28) [RIA10, D, MII, mar/82]

3.Linguagem

Constrói frases corretamente, fala sobre o assunto tratado e várias vezes sobre outros assuntos interessantes.

Não troca as letras e compreende as perguntas feitas

Antes de discutir propriamente esses enunciados do ponto de vista cognitivo, é importante destacar que a linguagem oral é também algo a ser *regrado* pela escola; são recorrentes as qualificações da fala como modo de interação no grupo, o *saber ouvir o outro*, no sentido de *dar atenção ao outro*, como também no sentido do respeito quanto aos *argumentos do outro*, sobretudo quando se estabelece um conflito entre as crianças.

Também é interessante notar que há crianças que são estimuladas a *se impor* por meio da palavra, enquanto outras são estimuladas a *ceder* a palavra. A questão a ser posta é: qual é a medida? Como cada criança envolvida na interação recebe esses parâmetros individualizados?

Supondo-se uma situação de conflito entre crianças de posturas distintas, uma que precisa *aprender a ceder* e outra que precisa *aprender a se impor*, como elas interpretam a intervenção, visto que presenciam essa intervenção do professor dirigida a ambos ao mesmo tempo?

Retomando os aspectos cognitivos relativos à linguagem verbal, observa-se que há uma valorização e um trabalho de intervenção do professor, por meio de sua fala ou de situações proporcionadas, que permitam um maior desenvolvimento da linguagem.

A linguagem verbal é certamente um aspecto valorizado pelo discurso pedagógico alternativo¹⁸, nesse sentido, os relatórios procuram apontar tais características das crianças, seu desenvolvimento, as intervenções da professora ou do espaço escolar para que esse desenvolvimento se dê.

Entretanto, cabe destacar um aspecto sobre como é entendida a relação entre linguagem e pensamento. Tomando o exemplo, em (17)-RIA17: '**E** tem um bom *vocabulário para explicar seu pensamento*', pode-se indagar qual concepção desta relação estaria aí implícita, a linguagem como 'constitutiva da capacidade de pensar', ou a linguagem como 'revestimento do pensamento'? A substituição do termo '*explica*' por outro, '*expressar*', por exemplo, permitiria responder a esta indagação na direção da primeira hipótese: '**E** tem um bom *vocabulário para expressar seu pensamento*'. E, ainda, qual destes dois modos, antagônicos, de compreensão da relação entre linguagem e pensamento estaria implícito no termo grifado em '*Suas histórias estão mais coesas e conseqüentemente seu pensamento mais organizado*', de (24)-RIA27?

Estes dados possivelmente indiciam mais uma contradição, mais um conflito da voz que enuncia, dado o discurso pedagógico alternativo, fundamentado em seus inúmeros teóricos de referência, compreender a linguagem e o pensamento numa relação constitutiva.

Outros dados, entretanto, nos permitem sustentar essa hipótese da relação constitutiva entre pensamento e linguagem como um fundamento do discurso pedagógico alternativo. Observe-se, por exemplo, que, mesmo não associando ambos os processos psicológicos superiores¹⁹ explicitamente numa descrição específica de criança, há muitos exemplos de apresentação deste observável em *uso pela/em ato* da criança. O que indicia a compreensão constitutiva entre

¹⁸ Observe-se, por exemplo, a importância da linguagem nas obras de grandes teóricos usados como referência desse discurso, como Piaget, Freinet, Paulo Freire e Vigotsky.

¹⁹ Vigotsky (1984, 1987).

linguagem e pensamento. Alguns fragmentos dos enunciados anteriores podem corroborar essa interpretação.

(15) Na *roda* a **D** sabe *ouvir* os amigos, e sempre quando surge um assunto de seu interesse *conta sua experiência*

(17) Com os amigos, ele também sabe *fazer uso* de boas *argumentações* para *conseguir o que deseja*.

(18) **E** *participa das discussões da roda expondo suas idéias, dando sugestões, contando novidades*

(19) quando estamos numa brincadeira de faz-de-conta e **F** *está representando um papel, ele é bastante falante (...)*

(20) *Participa da roda através de discussões, expressando sua opinião, ouvindo aos outros amigos*

(27) (...) é possível perceber seu *interesse pelos temas trabalhados, através de alguns comentários que ainda não são espontâneos, mas pronunciados após meus questionamentos*

Notamos um destaque semelhante dado à linguagem plástica, à expressão gráfica, e ao registro ou ‘representação gráfica’, que começa dizendo respeito a uma expressividade mais lúdica, de exploração de materiais, para encaminhar-se ao uso das competências relativas à motricidade fina e à capacidade de observar e registrar detalhes. Podemos perceber uma valorização desses aspectos no sentido de criar condições, entre outras, para o processo de aquisição da escrita, tanto em seu aspecto gráfico, de desenho da escrita, quanto em seu papel como registro e representação da realidade.

(29) CRIANÇA **B**

[RIA5,M, ab/00]

Em *linguagem plástica*, está *explorando bastante os materiais*. Enquanto desenha *procura ocupar poucos espaços da folha, seus traços são fortes e decididos*. Enquanto desenha *observa o trabalho do amigo e ainda não nomeia sua obra espontaneamente. Já conhece a função real de alguns materiais plásticos*.

(30) CRIANÇA **D**

[RIA10, D, MII, mar/82]

2.Motricidade Fina

Segura o lápis corretamente, está conseguindo cortar e segurar a tesoura e respeita o espaço limitado.

[RIA11, MII, set/82]

Sua *representação gráfica* é muito boa, *dando para perceber o que realmente quis transpor para o papel, tendo firmeza e segurança nos seus desenhos*.

[RIA12, MII, dez/82]

A **D** gosta das atividades ligadas *ao corpo*, quando proponho ou surge alguma *brincadeira de pintar o rosto*, como por exemplo, circo, onde pintamos o rosto de palhaço, **D** logo me pede para que eu lhe pinte de bailarina.

(...)

Nas atividades de *artes* ela *explora o material passando-o no corpo, amassando, sentindo o cheiro* etc

(31) CRIANÇA E

[RIA16, M, jun/00]

Adora pinturas e sente prazer na exploração das cores, em pintar os braços, mãos e até o rosto (...)

[RIA18, JII, jun/02]

Sua produção gráfico-plástica está muito desenvolvida. *Escreve seu nome e já discrimina o seu e de outros colegas da sala*. Seus desenhos e pinturas demonstram *formas definidas*.

(32) CRIANÇA F

[RIA20, JI, jun/01]

Atualmente tenho observado a *elaboração de seus desenhos* e percebo que eles *estão ganhando mais detalhes e os traçados estão mais definidos*.

Como o tema peixes está fazendo parte de muitas atividades plásticas, **F** *tem desenhado com bastante freqüência esse animal e a cada desenho há um novo detalhe, fruto de observações que faz nos desenhos dos livros*.

[RIA21, JI, dez/01]

Por se tratar de um tema do interesse das crianças e com os recursos naturais e didáticos disponíveis, *as crianças tiveram muito acesso à observação, o que resultou numa melhora de registros* (...). Ao *desenhar insetos*, **F** preocupou-se em definir o corpo e as patas tal e qual constatava nas suas observações.

[RIA22, JII, jun/02]

Sua expressão gráfica está se desenvolvendo muito

(33) CRIANÇA G

[RIA23, JI, dez /01]

Seus *desenhos tornaram-se mais elaborados* e com maior *riqueza de detalhes, atingindo a função do registro e da expressão*. Houve interesse em *reconhecer o nome de alguns amigos e relacioná-los com outras palavras*

(34) CRIANÇA H

[RIA26, MI, dez/99]

Adora os pincéis, as tintas, colagem e massas. Faz tudo com capricho e interesse apesar de sua pouca idade. *O pincel escorrega pelo papel, passa pela mesa e sobe pela mão, braço, e ela acompanha atentamente esses movimentos, concentrada*.

[RIA27, MII, dez/00]

Em relação aos trabalhos, **H** *vem se desenvolvendo muito bem nas pinturas, massas, colagens, dando formas aos desenhos, elaborando-os com detalhes e muito cuidado*.

[RIA28, JII, jun/02]

Sua *expressão gráfica* está muito *desenvolvida*, seus desenhos apresentam *formas bem definidas* e já *consegue escrever seu nome* muito bem.

(35) CRIANÇA I

[RIA29, JI, set/02]

Ela esta cada vez mais caprichosa(s) com seus trabalhos, *fazendo todos os ateliês. Gosta muito da tinta, dos desenhos livres.*

Observando os segmentos retirados dos RIA de cada criança, cuja ordenação nas montagens para cada uma delas é cronológica, podemos notar que há uma mudança no olhar sob o aspecto plástico e gráfico tanto em sua 'leitura' como em sua produção.

As crianças menores têm retratados aspectos relativos à exploração dos materiais, inclusive no próprio corpo. Em geral, são crianças bem pequenas, das turmas iniciais, para as quais os aspectos sensoriais e motores são prevalentes. Conforme vão crescendo, mantém-se a exploração plástica e as atividades mais dirigidas de uso da plástica como experimentação. Entretanto, começam a aparecer as atividades voltadas ao registro gráfico, os detalhes nos desenhos, o reconhecimento desses detalhes em representações pictóricas, e finalmente, a identificação e o uso do grafismo da escrita, com sua incorporação. Essa linha de trabalho com a grafia pode ser claramente identificada, por exemplo, no enunciado (33)-RIA23.

Podemos perceber, também, pela evolução no interior de alguns enunciados e entre eles, uma 'combinação' entre o corporal, a motricidade fina e a capacidade de utilizá-la para produzir registros, e as competências verbais orais (narrar, dar opinião, argumentar, ampliar o vocabulário). Isso pode ser interpretado como um modo 'complexo' de compreender a aquisição da escrita, considerando tanto aspectos relativos à produção e compreensão, portanto uma perspectiva mais técnica da escrita, quanto à produção de sentidos, ou uma perspectiva mais 'pragmática' – voltada aos usos da linguagem. Nesse sentido, trata-se de uma visão da cognição, e da escrita em específico, dirigida ao complexo, logo, ao discurso pedagógico alternativo, naquilo em que este, por seu turno, dialogue com tais concepções do humano e da educação.

O corpo em seus movimentos amplos é também uma das categorias sob foco do olhar do professor, sobretudo nos anos iniciais. É possível confirmar esse interesse, retomando alguns dos fragmentos de enunciados acima, bem como outros enunciados do corpus.

- (36) CRIANÇA D
[RIA10, MII, mar/82]
3.Motricidade Geral
Anda naturalmente, senta-se na posição correta não segurando a cabeça, tem um equilíbrio bom subindo e descendo escadas, corre pela escola toda e sente-se segura.
- (37) CRIANÇA E
[RIA16, M, jun/00]
Parecia que seu tempo de tolerância da Roda era menor e ele *precisava de movimento.*
(...)
Adora pinturas e sente prazer na exploração das cores, *em pintar os braços, mãos e até o rosto (...)*
(...)
E *localiza-se espacialmente muito bem na escola. (...) às vezes é necessário até lembrá-lo de não se afastar do grupo, pois ele é muito independente. Sua coordenação motora é bem desenvolvida para a sua idade. Ele sobe e desce com muita habilidade dos brinquedos do Parque, agora já obedece às regras que limitam o uso de alguns deles.*
- (38) CRIANÇA F
[RIA22, JII, jun/02]
É muito *ativo* e *adora* participar de *jogos e brincadeiras* ao ar livre, principalmente *futebol*.
- (39) CRIANÇA H
[RIA26,MI,dez/99]
Adora os pincéis, as tintas, colagem e massas. Faz tudo com capricho e interesse apesar de sua pouca idade. *O pincel escorrega pelo papel, passa pela mesa e sobe pela mão, braço, e ela acompanha atentamente esses movimentos, concentrada.*
- (40) CRIANÇA I
[RIA29, JI, set/02]
Está participando melhor nas *atividades físicas*. *Pula corda, brinca de correr, de futebol, de esconder e de subir no trepa-trepa.*
- (41) CRIANÇA J
[RIA30, JII, abr/98]
Domina seu corpo e os seus movimentos. Corre, pula, sobe em árvores sem dificuldade.
Sua lateralidade e a orientação temporal, espacial estão de acordo com a sua faixa etária e estão sendo trabalhados diariamente.

Observe-se, com relação à exploração do corpo, que há uma maior preocupação com movimentos, própria do discurso pedagógico alternativo. À criança é permitido, e mesmo estimulado, que explore as possibilidades de seu corpo ludicamente, inclusive em situações que tradicionalmente seriam vetadas, como as representadas em (37)-RIA16 e (38)-RIA22. Entretanto, ainda que respeitando essa ludicidade, o tom, os próprios termos escolhidos em (41)-RIA30 (*lateralidade*), relatório de uma criança de seis anos, e a alguns aspectos da descrição dos modos de uso do corpo (*anda naturalmente, senta-se na posição correta não segurando a cabeça, tem um bom equilíbrio*) em (36)-RIA10, relatório de uma criança de três anos, deslizam para uma visão do exercício corporal que define normalidade/anormalidade e se preocupa com a ‘prontidão’ para a aquisição do conhecimento e da técnica da escrita. Novamente evidencia-se o conflito na voz que enuncia.

Ainda quanto a questões relativas ao desenvolvimento corporal, também é recorrente nos relatórios apontar a apreensão de noções de tempo e espaço, que ora aparece de forma mais lúdica, ora menos, como se pode depreender também dos fragmentos apresentados.

Há outros fatores relativos ao processo de desenvolvimento da cognição em estreita relação com a corporalidade que podem ser também destacados como *categoria* de observação - como ‘observáveis’ - e de intervenção pedagógicas. Entre eles temos: os jogos dramáticos espontâneos ou dirigidos. Devemos aqui lembrar da ênfase dada por Piaget a tais jogos, sobretudo em sua diferenciação no que ele denomina períodos sensório-motor – tempo de imitação, anterior ao desenvolvimento do que ele denomina função semiótica – e simbólico – período relacionado ao desenvolvimento da função semiótica, em que a imitação torna-se diferida, ou elaborada. Isto traz implicações para as linguagens verbal, pictórica e dramática²⁰. Também esse aspecto é recorrentemente abordado nos diversos relatórios, por exemplo, em:

²⁰ Ainda que, hoje, as concepções teóricas de constituição do sujeito cognoscente assumidas sejam fundamentalmente sócio-interacionistas, é impossível negar a ‘voz’ desse autor no interior do discurso das escolas alternativas, dada sua importância no interdiscurso e na memória discursiva que o constituem.

- (42) CRIANÇA **D**
 [RIA10, MII, mar/82]
5. Jogo Imitativo
Gosta de imitar a mamãe que está fazendo comida e muitas vezes quando acabo de falar a D está dizendo ou fazendo o que fiz.
- [RIA11, MII, set/82]
 Nos *jogos dramáticos*, a **D** assume com clareza seu papel, querendo sempre ser a mãe ou quem cuida do nenê.
- (43) CRIANÇA **E**
 [RIA16, E, M, jun/00]
Participa ativamente das dramatizações
- [RIA17, JI, jun/01]
 Ele dá várias *sugestões para o jogo dramático*, ajudando a definir o ambiente e os personagens.
- [RIA18, JII, jun/02]
 Nos *jogos do faz de conta dá preferência aos personagens* de Super Heróis e adora capas e espadas. É muito ágil e dinâmico. (...)
- (44) CRIANÇA **F**
 [RIA21, JI, dez/01]
 Máscaras, capas e espadas. Poder e luta contra as forças do mal e lá está o super **F** para entrar nessa aventura. (...)
O jogo dramático é um modo de expressão muito presente em F e foi através dele que pude reconhecer melhor suas características pessoais.
- [RIA22, JII, jun/02]
 No projeto, **F** demonstrou interesse e curiosidade, envolvendo-se sempre nas *dramatizações*. (...)
- (45) CRIANÇA **G**
 [RIA25, PRÉ, jun/03]
G demonstrou interesse em tudo o que fizemos no semestre, ele contribuiu bastante com o trabalho, *principalmente a construção dos personagens dos contos de fada*
- (46) CRIANÇA **H**
 [RIA26, MI, dez/99]
 No *jogo dramático se coloca de forma variada*, sendo a filhinha, a mamãe, o Super Homem
- [RIA27, MII, dez/00]
 Em nossa *dramatização* (...) foi a princesa mais requisitada
- (47) CRIANÇA **J**
 [RIA30, JII, abr/98]
 Nas *dramatizações* sente-se um pouco envergonhado, mas depois de alguns minutos envolve-se e a inibição fica de lado.

Há também um ‘tom’ voltado ao psicanalítico²¹, não tanto por suas interpretações, mas pelos próprios exemplos escolhidos, visto que, segundo essa concepção, as crianças representam aquilo que precisam elaborar internamente em sua relação com os pais, com os outros adultos e com o mundo.

Gradativamente, também, percebemos o desaparecimento de referências aos jogos dramáticos como observável, eventualmente ocorrendo quando uma dramatização em específico é um dos trabalhos desenvolvidos no período ao qual o relatório se remete. Isso não significa que as dramatizações espontâneas ou dirigidas deixem de ocorrer, mas que deixam de funcionar como, deixam de apresentar o status de *categoria de observação e avaliação específica*. Por exemplo, os jogos dramáticos sequer são lembrados nos enunciados (2)-RIA3, (3)-RIA7 e (4)-RIA9, relativos a crianças na primeira série, bem como em outros desse período que compõem nosso corpus.

Podemos mesmo considerar que nesses RIAs – relativos ao ingresso no ‘antigo primário’ – começa a haver uma desconsideração pelo caráter lúdico das atividades das crianças. Mesmo que no discurso dessas escolas exista uma tendência a valorizar a ludicidade, mesmo que, em sua prática cotidiana, existam o respeito e oportunidades dessa natureza, como já foi dito acima acerca das dramatizações, o lúdico deixa de ser considerado observável, deixa de ser parâmetro em avaliações individuais, o que denota uma ruptura, nesses relatórios, com esse aspecto do discurso pedagógico alternativo.

Presença constante nos relatórios são os *projetos*, as *pesquisas*, os *temas* de trabalho, que participam de um *projeto* no qual o grupo se envolve. Esses aparecem como o grande substituto do conteúdo de ensino pré-fixado e das formas estanques (por exemplo, a frontalização do ensino, o uso de apostilas). Trabalhar por *projetos*, *pesquisando* alguns *temas* é o que define o *pedagógico* no

²¹ Era comum, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, mas também na década de 1990 em algumas das escolas onde trabalhei e estudei, a busca de referenciais teóricos psicanalíticos para compreender aspectos afetivos das crianças, principalmente em autores com Melanie Klein, Winnicott, Bruno Bettelheim, cujos estudos de base psicanalítica focam as crianças, e inclusive Reich. Assim como com Piaget, é possível que tais influências ainda se façam presentes, senão como estudos orientadores das discussões cotidianas, pelo menos como memória discursiva, como vozes participantes do interdiscurso no qual essas escolas se encontram imersas.

discurso das escolas alternativas, naquilo que esse discurso defende como *prática* com base em concepções *teóricas*.

As ‘competências’ e ‘habilidades’, sejam elas assumidas da perspectiva sócio-afetiva ou cognitiva, só existem enquanto tais quando se trabalha por projetos de pesquisa de um tema. A esta opção preferencial subjaz um projeto de formação de um sujeito cognoscente ativo, capaz de *querer saber* e de *buscar/escolher estratégias para alcançar esse saber*.

Muitos dos enunciados nos RIA trazem em si referências a esse modo de proceder da escola e a resposta do aluno a ela. Destacar que a *criança envolveu-se nos projetos* é, simultaneamente, um valor positivo que se aplica tanto à criança quanto ao professor, à primeira por mostrar seu potencial de persistência em busca do saber, que, se não existe, deve ser trabalhado; ao segundo, por ter apresentado ao grupo um tema de interesse, ou por sua capacidade de ‘ler’ no grupo os interesses que venham a se manifestar, bem como por conseguir trabalhar o interesse, transformando-o em um projeto. Num certo sentido, o êxito da criança é o êxito do professor.

(48) CRIANÇA A

[RIA3, 1ª s., dez/99]

A trabalhou muito bem durante o *projeto*, mostrando grande desenvolvimento em todas as áreas, principalmente na elaboração de seus registros (escrita e desenho).

[RIA2, PRÉ, dez/98]

Nos *projetos* trabalhados (MAR, HISTÓRIAS, SHOPPING) meu objetivo era de levar a criança a interessar-se pela *pesquisa*, estando em maior contato com o mundo letrado, assim como perceber a função da escrita e utilizá-la. Com isso, A passou a vivenciar esse contato com a escrita, além de criar algumas palavras estáveis em seu vocabulário, que o auxiliam nos seus registros.

(49) CRIANÇA B

[RIA5, M, ab/00]

Demonstra interesse pelos *temas* trabalhados, porém, não faz muitos comentários espontaneamente.

[RIA6, M, set/00]

Está sendo possível perceber seu interesse pelos *temas trabalhados*, através de alguns comentários que ainda não são espontâneos, mas pronunciados após meus questionamentos

(50) CRIANÇA C

[RIA7, 1^{as.}, abr/04]

Demonstrou ótimo envolvimento com o *Projeto Bilhete* e em todas as atividades relacionadas a escrita

(51) CRIANÇA E

[RIA16, M, jun/00]

Essa mesma motivação acompanhou-o na *pesquisa* sobre peixes. Nesse trabalho **E** deixou prevalecer seu ‘lado grande’ e mostrava curiosidade ao folhear livros procurando estar atento para descobrir o que as figuras lhe mostravam para depois discutir com os colegas o que descobrira. Usar a palavra **pesquisa** passou a ser uma constante (...) (negrito do original)

(52) CRIANÇA G

[RIA23,JI,dez /01]

G também tem uma riqueza muito grande do vocabulário, *o que aumentou ainda mais com os trabalhos de pesquisa* realizados esse semestre, pois ele teve acesso a leituras de textos específicos da nossa área de trabalho (peixes e insetos).

[RIA24, JII, jun /02]

No *projeto* se envolveu muito nas *pesquisas*, montagem do painel ..., na dança ... e nas pinturas.(..)

(53) CRIANÇA H

[RIA26,MI,dez/99]

Participa dos *projetos e planos* da turma, mas não por muito tempo (...)

O que não se pode perder de vista, no entanto, é que há *objetivos pré-fixados*, se não em forma de conteúdos a serem apreendidos – ortografia, vocabulário, operações matemáticas –, em forma de ‘competências e habilidades’ a serem desenvolvidas.

Os aspectos lógico-matemáticos também são muito valorizados no discurso pedagógico alternativo, é possível apontá-los como ‘o aspecto cognitivo por excelência’, sobretudo pelo viés piagetiano de sua constituição histórica. Tanto é assim, que muito do que esse autor e seus seguidores²² propuseram a esse respeito continua sendo abordado nos relatórios da mesma forma: solução de desafios e problemas, observação de transformações, construções, estabelecimento de relações entre objetos, tamanhos, quantidades, proporções, e as ‘clássicas’ seriação e classificação, tudo por meio de jogos de regras – que se

²² Por exemplo, Constance Kami, e seu livro clássico, “A Criança e o Número”.

complexificam com o tempo – ou atividades lúdicas de outra natureza – sobretudo na caixa de areia, na culinária e nas artes plásticas, quando se trata de ensino infantil, como pode ser depreendido nos enunciados que se seguem.

(54) CRIANÇA D

[RIA14, JII, abr/84]

A **D** gosta de brincar com toquinhos de madeira, onde se concentra por um bom tempo, *empilhando-os ou mesmo construindo algo*. Outro dia perguntei-lhe o que estava fazendo e ela respondeu-me que era uma cidade e que nesta cidade tinha uma padaria e uma farmácia.

Na areia faz bolos, sorvetes, coloca areia dentro da forminha e vira, *achando ótimo ver a transformação*. A **D** gosta quando fazemos um buraco na areia e enchemos de água onde pula dentro, corre tentando pular de um lado para outro etc...

[RIA15, JII, jun/84]

Nos *jogos com regras simples* como ovo-choco, que comecei a introduzir, **D** tem conseguido acompanhá-los assimilando bem essas regras necessárias para sua participação com o grupo.

(...)

(...) e *não encontra dificuldades nos jogos de encaixe, quebra-cabeça e alguns trabalhos de classificação* que temos feito. Tenta *descobrir uma solução para completar o jogo*, só mesmo quando não consegue, pede ajuda para dar continuidade ao trabalho.

(55) CRIANÇA G

[RIA23, JI, dez /01]

Quebrar a cabeça para *resolver questões de quantidade e tamanho* (mais, menos, igual, maior, menor) *eram desafios que o grupo gostava e que G esforçava-se bastante para resolvê-los*.

(56) CRIANÇA J

[RIA30, JII, abr/98]

A classificação e a seriação estão de acordo com sua faixa etária. Possui *raciocínio lógico matemático*. Isto se percebe quando peço que me ajude na *distribuição de folhas para o grupo* ou na *distribuição do lanche*.

(...)

Participa de *todas as etapas da culinária e adora misturar os ingredientes e cantar músicas ao mesmo tempo*.

É necessário ressaltar que, no caso da educação infantil, são as ciências naturais, fundamentalmente, que dialogam com a matemática, pelo menos mais contemporaneamente.

Quando se trata da classe do pré-escolar e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ainda que se perceba essa orientação, por exemplo, ao apontar a presença de procedimentos pessoais para a resolução dos desafios,

inclusive específicos da quantificação, não há uma ênfase tão grande nas demais áreas da ciência que operam mais proximamente com o raciocínio lógico-matemático. Muitas vezes, ao fazer referência a tais áreas, parte dos aspectos apontados podem ser lidos como ‘conteúdos apreendidos’, mostrando que o enunciado se deixa orientar pelo discurso pedagógico tradicional. Também o fato de a sala do pré-escolar, em seus observáveis do ponto de vista lógico-matemático, aproximar-se mais das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, pode ser interpretado como uma aproximação à *eficiência* que hoje se exige dessa classe escolar, o que também podemos compreender como uma orientação pelo discurso pedagógico tradicional em sua vertente mais contemporânea, o ensino de massas. Aqui, para além de um conflito na voz enunciativa, há a explicitação de um conflito na prática pedagógica.

(57) CRIANÇA A

[RIA1, PRÉ, jun/98]

Apresentou muita facilidade para resolver *as questões matemáticas, classificando, seriando, contando e agrupando objetos.*

[RIA2, PRÉ, dez/98, EI]

Os *objetivos da matemática* foram todos alcançados por ele, que demonstrou interesse em *resolver os desafios propostos na resolução dos problemas.*

[RIA5, 2^{as.}, dez/00, EI]

Conseguiu *ampliar a noção de tempo, espaço proporção e conceitos específicos do trabalho no bairro* fazendo relações a conceitos já trabalhados, mostrando isso através de seus *registros escritos e plásticos.*

Com relação à *linguagem matemática*, A conseguiu se apropriar de *leitura de sinais matemáticos*, assim como a *compreensão das quatro operações. Resolve contas e problemas* com rapidez e encontra *diferentes possibilidades para resolvê-los* quando uma forma não é suficiente

(58) CRIANÇA B

[RIA7, 1^{as.}, abr/04, EII]

Demonstrou bom desempenho no cálculo escrito e mental da adição e subtração, utiliza-se de estratégias pessoais mais elaboradas durante as realizações das relações numéricas (...)

Participa com prazer das interpretações de situações-problema (...)

(59) CRIANÇA E

[RIA19, 1^{as.}, jun/04, EI]

Em matemática possui um bom raciocínio, compreendendo com facilidade as regras dos jogos e as propostas feitas, buscando procedimentos pessoais para o registro e soluções.

(60) CRIANÇA K

[RIA32, 3^ªs.,jun/99, EI]

Em *matemática possui um bom raciocínio* e começa a *organizar seus cálculos de maneira mais clara*. Demonstra gostar muito dessa área. *Quando se depara com novos desafios, percebo-o inseguro na busca de possíveis soluções, necessitando de novas explicações.*

Para finalizar a apresentação das categorias de observáveis ou parâmetros cognitivos de observação e de avaliação do aluno em diálogo com os discursos pedagógicos, é preciso apontar um parâmetro que funciona como um *híbrido* entre aspectos desta natureza e aqueles de natureza sócio-afetiva: a *autonomia*.

Se observarmos os muitos exemplos apresentados, podemos perceber que a busca pela construção da autonomia da criança é uma constante.

Considerá-la como *parâmetro híbrido* é uma forma de procurar compreender o próprio *núcleo de sentido do discurso alternativo*. Aquele que é *ativo* em seu percurso de construção do conhecimento é capaz de fazer escolhas conscientes, é capaz de cuidar de si, e diante de tantas determinações impostas pela historicidade, pela cultura, pelo mundo natural em que estamos imersos, é capaz de dar conta das indeterminações, do imprevisto, e o imprevisto surge justamente da complexidade das relações com o mundo. O mundo humano não é dividido entre aspectos sócio-afetivos e cognitivos, essa cisão é artificial, é imposta por nossa incapacidade de dar conta do todo.

Os próprios fragmentos de enunciados que, ao avaliar qualquer aspecto cognitivo que seja, enfatizam também aspectos sócio-afetivos, tornam-se eles próprios híbridos também.

Isso demonstra uma orientação dos enunciados pelo discurso pedagógico alternativo, pois revelam uma vontade de saber (e de controle) que dê conta de todo sujeito aprendiz. Paradoxalmente, é essa não-cisão que indicia as dificuldades em lidar com a complexidade, tendendo, como diz Hoffmann (1993) a avaliação sócio-afetiva a orientar-se pelo discurso pedagógico tradicional, sobretudo quando diante de um 'fracasso' na apreensão do conteúdo ou de um desvio recorrente às regras de socialização. A avaliação sócio-afetiva dá a *entonação* ao enunciado avaliativo.

Há ainda um outro fator a ser considerado com relação à construção da autonomia. Ao mesmo tempo em que ela é importante para uma educação que se pretende 'libertadora', que permita alcançar um mínimo de autodeterminação, de ampliação dos 'horizontes de possibilidade' (Geraldi, 1996) de escolhas, o saber conviver em grupo, o saber liderar e ser liderado, o desenvolvimento de 'competências e habilidades' que permitam operar as informações disponíveis, mais do que armazená-las, aspectos que se associam à autonomia, acabam por realizar, na prática da escola, uma educação tal como vem sendo preconizada pela ideologia do mercado.

A autonomia assim obtida ou construída, mais do que libertadora, é solução individualizada de sobrevivência no mercado de trabalho. Retorna aqui o paradoxo já apontado: as pedagogias alternativas, emergentes num contexto político-ideológico de esquerda e pretendidamente revolucionárias, respondem mais adequadamente às exigências de sucesso no mercado a que se contrapõem. Certamente, como já foi apontado no final do Capítulo I, um estudo ainda a ser realizado, buscando egressos das escolas alternativas, hoje integrados ao sistema econômico, poderá iluminar melhor este paradoxo do qual a educação como um todo pode extrair algumas lições.



<http://www.escolacurumim.com.br>

3.5 Enunciado como resposta aos pais

*Mariquinha, sacode a saia,
Mariquinha, levanta o braço,
Mariquinha, tem dó de mim,
Mariquinha, me dá um abraço*

*Eu tenho um burro que não gosta do trabalho
E um menino que não gosta de estudar
Eu qualquer dia tiro o burro da carroça
Boto o burro na escola
E o menino em seu lugar
Daí eu quero ver o burro diplomado
Com anel de advogado, de casaca e de cartola
E o menino boto pra puxar carroça
Já que ele não estuda, tiro ele da escola*

Cancioneiro popular brasileiro.
Memórias da voz da mãe e da avó, que
punham as crianças a cantar e a gesticular.

Além de responder dialogicamente ao discurso pedagógico, representado pelo coordenador e pela própria escola, os RIA respondem também aos pais do aluno sob avaliação.

A marca dialógica mais imediata do relatório é o fato de que ele se dirige aos pais do aluno. Esse é o *outro* privilegiado desse tipo de enunciado. A temática é sempre a avaliação do processo de aprendizagem do aluno/filho.

Alguns relatórios apontam materialmente essa interlocução com os pais, destacando em sua forma composicional essa interlocução por meio de convites a eles para que compareçam a reuniões pedagógicas, como podemos observar no exemplo a seguir.

(61) [RIA5, B, M, ab/00]

Para conversarmos mais a respeito deste novo capítulo na vida de B, aguardo vocês em nossa reunião grupal dia 27/06, às 20h.

3.5.1 Prestação de contas: a tensão entre conteúdo de ensino e processo

O Relatório Individual, tal como é praticado pelas escolas, em primeiro lugar cumpre a função de resposta à delegação, por parte dos pais, da educação de seus filhos para uma escola específica. Seria uma “prestação de contas” da escola e do professor em relação a essa delegação. Esse é o papel inicial, do qual surge a necessidade mais imediata do relatório. Muitas vezes se ouve que ele é uma “ponte” entre a escola e a família. É por meio dele que a escola mostra aos pais como tem desempenhado seu papel no sentido de “olhar o filho por eles”; como o aluno tem se desenvolvido no processo de aprendizagem, em sua relação individual com as estratégias, as habilidades, os conteúdos trabalhados, e ainda, como se dá sua socialização, sua relação com o grupo. Portanto, o tema do relatório é tratado a partir deste lugar de “delegado” ocupado pela escola e seus professores que pretendem dizer aos pais: “veja como tenho olhado seu filho por você”.

Tendo presente o diálogo de cada RIA com o(s) discurso(s) pedagógico(s), podemos considerar que os pais, por participarem desse discurso, imprimem ao enunciado suas expectativas em relação à escola dos filhos. Assim, os muitos observáveis e parâmetros pedagógicos apreendidos dos RIA no tópico anterior são também respostas aos discursos proferidos, explícita ou implicitamente, pelos

pais no ato de matrícula do filho em uma escola específica, com orientação pedagógica explicitamente afirmada, ainda que supostamente praticada²³.

Genericamente, se retomarmos o que foi analisado, podemos compreender que tanto as categorias sócio-afetivas quanto as cognitivas, ao serem apresentadas, são uma 'prestação de contas aos pais'. Inclusive boa parte da 'dubiedade' de orientação dos enunciados pelos diferentes discursos pedagógicos nos permite concluir que isso se dá também em razão das expectativas dos pais. Neste sentido, há uma *tensão* na voz que enuncia em função das diferentes vozes dos interlocutores.

Como já foi explicitado, há uma *aposta* desses pais nas escolas alternativas, há uma convergência de valores. Mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, há também crenças e valores desses pais quanto ao papel da escola no mundo contemporâneo – regido pelo 'mercado' – como espaço social de 'aquisição de *conteúdo* de conhecimento' e de 'regramento de posturas'. As categorias relativas aos conteúdos presentes nos relatórios, sejam elas explicitadas na forma de listas antepostas ao relatório específico de cada aluno, sejam elas explicitadas de forma distribuída no corpo do relatório - podem ser compreendidas como uma 'prova', aos pais, daquilo que a escola proporciona a seus filhos. Neste sentido, podem ser interpretadas como uma resposta à expectativa dos pais, não se reduzindo a uma dificuldade intrínseca do professor ou da escola em assumir propostas alternativas no seu *dizer* sobre a ação desenvolvida.

Por outro lado, a apresentação de categorias que se orientam mais aos aspectos sócio-afetivos, caras ao discurso pedagógico alternativo, e, sobretudo, algumas explicações ou justificativas quanto aos *processos* cognitivos e à *idade* da criança funcionam como forma de convencer os pais acerca do trabalho 'alternativo' que a escola propõe, uma tentativa de explicitar a eles que há uma *fundamentação* desse trabalho em posições de ordem teórico-prática que

²³ Como apontado quando tratamos da história de emergência das escolas chamadas 'alternativas', a quase totalidade dos pais envolvidos têm formação universitária, representam-se a si mesmos como pertencentes ao espectro de pensamento de esquerda e, com raras exceções, dispõem de rendas suficientes para a manutenção de seus filhos em escolas privadas.

subjazem ao texto do relatório. Isso pode ser visto em enunciados como os seguintes:

- (62) [RIA3, **A**, 1ª s., dez/99]
 No *grupo*, colaborou *resgatando informações para registros coletivos*, mas apresentou *dificuldade em ouvir os outros* e em falar nos momentos adequados. (processo de construção do conhecimento em grupo, relações interpessoais)
- (63) [RIA7, **B**, 1ªs., abr/04]
 As *convenções da escrita* como letra maiúscula para substantivos próprios e parágrafos, estão em *processo de apropriação*, já que ainda precisam ser lembrados, o que *é normal nesta fase* da escrita. (processo de aquisição da escrita)
- (64) [RIA9, **C**, 1ªs., abr/04]
 O *questionamento constante que faz em relação aos aspectos importantes da escrita* demonstra grande preocupação na estruturação alfabético-ortográfica de suas produções, sendo pouco comum a aglutinação e segmentação de palavras, que são *normais nesta fase* de construção da escrita. (sujeito ativo em processo de aquisição da escrita)
- (65) [RIA14, **D**,JII, abr/84]
 Na areia faz bolos, sorvetes, coloca areia dentro da forminha e vira, achando ótimo ver a *transformação*. (processo de apreensão de aspectos físicos e categorias lógico-matemáticas)
Abre seu lanche sozinha, pedindo-me ajuda só mesmo no que não consegue. (construção da autonomia)
- (66) [RIA16,**E**, M, jun/00]
E está se desenvolvendo rápido e percebo que muitas vezes fica confuso em suas ações. Da mesma forma que é muito *carinhoso e solidário*, torna-se *agressivo em outros momentos*, mordendo ou batendo nos amigos. Ele *vem aprendendo a ser responsável por seus atos* e a tomar posse de seu próprio corpo. *É um aprendizado lento e contínuo natural em sua faixa etária*. (construção da autonomia, domínio corporal e estabelecimento de relações interpessoais)
- (67) [RIA21, **F**, JI, dez/01]
 A *caça aos insetos e as observações* foram situações que contribuíram *para ampliar o interesse de F* nas outras *áreas de trabalho*. Em *grupo*, entretinha-se em *observar as transformações* das lagartas e a alimentação do bicho-pau, discutindo as descobertas e demonstrando curiosidade em *adquirir mais informações*. (...) (sujeito ativo no processo de construção do conhecimento por meio de um projeto de pesquisa de um tema, construção do conhecimento em grupo)
- (68) [RIA23,**G**,JI,dez /01]
Quebrar a cabeça para resolver questões de quantidade e tamanho (mais, menos, igual, maior, menor) *eram desafios que o grupo gostava e que G esforçava-se bastante para resolvê-los*. (sujeito ativo no processo de construção dos conceitos matemáticos, processo de construção do conhecimento em grupo)

(69) [RIA25, G, PRÉ, jun/03]

G está muito *interessado nas atividades de leitura e escrita e suas hipóteses são de uma letra para cada sílaba*. Para escrever MORAVA, por exemplo, escreve ORA.

(sujeito ativo no processo de aquisição da escrita)

(70) [RIA6, B, M, set/00]

Continua cometendo aqueles *equivocos de português*, como a troca de pronomes e colocações verbais como : “— Eu trazi”; “—Eu pegui”, porém ainda *naturais a faixa etária*.

(processo de aquisição de regras normativo-gramaticais da língua)

3.5.2. Porque manter o filho na escola: a sedução persuasiva

Indicia-se, ainda, uma segunda função que o relatório cumpre em relação aos pais como interlocutores, que está relacionada à primeira, o tema, mas que se revela pela descrição justificada das atividades desenvolvidas, com o objetivo de manter e ampliar a delegação de educação dos filhos àquela escola específica; de manter, reafirmar a “relação de confiança” dos pais na escola. Configura-se um dos usos da palavra persuasiva, uma espécie de *propaganda da escola*. Certamente, a palavra persuasiva será utilizada em outras circunstâncias, além daquelas de descrição justificada das atividades. Mas alguns comentários, algumas descrições da intervenção e da não intervenção do professor, o modo como ele se refere à criança qualificando-a são fatores que, sobrepostos às descrições ou não, participam da construção da imagem da escola e buscam reforçar a adesão dos pais a seu discurso. Nesse sentido, podemos apontar que é na interlocução com os pais, fundamentalmente, que se vê gestado, definido o *estilo* persuasivo que se imprime ao enunciado.

Com relação à palavra persuasiva, alguns aspectos já foram abordados no capítulo sobre o *ethos* das escolas, na análise das suas apresentações nos *sites*. Entretanto, trata-se agora da palavra dirigida a pais de um aluno em específico, por um professor específico, num tempo e espaço determinados. Aquilo que é mostrado, em certo sentido, como ‘virtual’ nas apresentações e projetos veiculados na Internet, torna-se descrição do ‘real’, torna-se descrição de ‘fato concreto’ nos relatórios de avaliação de aluno. Há representações de sujeitos

interlocutores mais próximas à concretude. O *auditório* e o *orador* são particulares e o objeto da avaliação – o aluno – é filho do interlocutor visado. O locutor que enuncia *sabe*, concretamente, a quem se dirige.²⁴

Nesse sentido, exploraremos alguns aspectos dos relatórios que permitem depreender a palavra persuasiva. Para tanto, estabeleceremos um paralelo com a concepção de infância que orienta as escolas e os pais, e que dialoga, no interdiscurso, inclusive com documentos legais - como o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁵ - e regem a infância no mundo ocidental, uma vez que, considerando as diferentes e singulares manifestações da infância no mundo contemporâneo, *respeita a infância e busca preservá-la, protegê-la* dos flagelos que possam comprometer sua integridade em qualquer aspecto e sob quaisquer condições.

Como foi dito na apresentação da constituição histórica dessas escolas, dentre os muitos valores próprios à ideologia burguesa e pequeno-burguesa que se mantiveram no público das escolas alternativas, a concepção da infância, mais precisamente dos filhos como *núcleo agregador* da família, foi o valor mais evidente a se manter e a se intensificar. Ainda que a concepção de família tenha sofrido alterações significativas, e até em razão dessas transformações²⁶ - com a ida da mulher para o mercado de trabalho, as separações, as famílias constituídas de forma distinta do convencional, etc. -, esse papel da criança se manteve e inclusive se intensificou. Logo, o bem-estar dessas crianças, o respeito a sua especificidade como criança e a sua individualidade pessoal é um *valor* para aqueles que lidam com elas, sejam os pais, sejam os educadores.

Se tomarmos o discurso pedagógico da escola alternativa nas muitas vezes que o constituem, tanto aquelas que abordam o pedagógico especificamente, quanto as que abordam e operam segundo os novos paradigmas em ciência de

²⁴ Cabe ressaltar que esta configuração pode ser entendida como uma *cena enunciativa* 'interposta/sobreposta', emoldurada pela *cena enunciativa* depreendida dos *cabeçalhos* dos RIA, apresentada no item 3.4.

²⁵ Lei nº 8.069 de 13/07/90

²⁶ Cotidianamente, em trabalhos acadêmicos, na fala de pais e professores, e inclusive na mídia comum, em colunas especializadas em educação ou comportamento, o tema das novas, conflituosas e 'culpadas' relações dos pais com seus filhos no mundo contemporâneo é objeto de discussão. Como exemplo, podemos citar a coluna semanal da educadora Rosely Saião no caderno Equilíbrio do jornal A Folha de São Paulo.

um modo mais amplo, podemos notar que a compreensão de sujeito humano, em termos gerais, e de infância, mais especificamente, se transforma. A concepção de infância presente no discurso alternativo a toma em seu aspecto de *constituição de uma racionalidade*, mas respeita seus aspectos afetivos, seus aspectos relativos à ‘sensibilidade’ nesse processo de constituição, e mais, toma em consideração a constituição dessa nova racionalidade trazendo imbricada *em si* a marca da sensibilidade²⁷.

Razão e sensibilidade são postas em jogo para dar conta, para compreender e lidar com a infância. Trazer a sensibilidade, a ordem da emoção, para o interior do discurso pedagógico tem sido um esforço a fim de dar conta da tarefa educativa. No dizer de Ferre (2001) acerca da discussão pedagógica, num certo sentido banalizada, em torno da *diferença, da diversidade e da identidade*, “para voltar a se olhar bem” (p.196) o ser com o qual travamos a relação pedagógica, é necessário buscar um olhar qualificado pela autora como “feminino”, centrado na “relação” com o outro, externo ao academicismo objetivante, normalizante no qual somos formados profissionais. Nesta análise, chamaremos a esse olhar de ‘sensível’.

Ocorre que o discurso produz deslizamentos de sentido. Aquilo que foi ‘calado’ pelos clérigos, pelos legisladores, pela cultura ‘letrada’ que tomou para si a tarefa de educar a infância, a ‘paparicação’, possivelmente tenha sobrevivido no interior das famílias da burguesia e da pequena burguesia, se não em todas, em algumas delas.

Quando a escola assume uma relação mais próxima da família, uma família cujo núcleo agregador é a infância, certamente o deslizamento do ‘olhar sensível’ para a ‘paparicação’ pode se dar, até como um contraponto mais palpável, mais explícito do disciplinamento.

Essas diferentes percepções da infância aparecem nos enunciados dirigidos aos pais, fundamentalmente, como elemento persuasivo.

²⁷ Essa discussão já foi desenvolvida no Capítulo I, item 1.2.3.

- (71) [RIA14, D, JII, abr/84]
 A **D** conta muitas estórias, e às vezes *fala algumas coisas muito engraçadas*. Outro dia estava contando um desenho que tinha assistido e disse que o pirata perguntou: - “você é minha amiga ou minha elemiga” (eu disse “inimiga”). Uma criança perguntou o que era ‘elemiga’, e ela respondeu: “que era uma coisa que era amiga e depois não era mais”.
 (...)

 Às vezes também fazemos alguns jogos correndo muito e a **D** chega toda cansada: *“Ai, professora, vou descansar um pouco porque meu coração está batendo no ouvido”*.
- (72) [RIA16,E, M, jun/00]
 Adora pinturas e *sente prazer na exploração das cores, em pintar os braços, mãos e até o rosto (...)*
- (73) [RIA21, F, JI, dez/01]
 Máscaras, capas e espadas. Poder e luta contra as forças do mal e lá está o *super F para entrar nessa aventura*.
- (74) [RIA26, H, MI, dez/99]
Contribui muito nas aulas de história, contando as suas de terror.
“Na noite de luas cheias”...
 Era assim que começava e *todos adoravam*, principalmente eu.
 (...)

 Adora os pincéis, as tintas, colagem e massas. Faz tudo com capricho e interesse apesar de sua pouca idade. *O pincel escorrega pelo papel, passa pela mesa e sobe pela mão, braço, e ela acompanha atentamente esses movimentos, concentrada*.
- (75) [RIA5, B, M, ab/00]
Dentre todos deste grupo, há uma menina querida por todos, delicada em seus gestos. Com cabelos lisos e curtos, olhos castanhos e pele clara. Sabem de quem estou falando?
B, a nossa boneca! (negrito do original)
B possui um ritual de entrar à sala, *principalmente quando é o pai quem a traz. Chega, quase sempre no colo mesmo, dizendo-se com sono. Às vezes brinca de dormir e despede-se do pai dormindo, permanecendo em meu colo dormindo de mentirinha*, pois assim consegue o colo em praticamente em todas as entradas. *Cá entre nós, não ha coisa melhor do que o colo das pessoas que gostamos, onde nos sentimos seguros e amparados. Após este ritual, B “acorda” e vai logo buscar seu lugar junto aos amigos e desta forma se insere rápido à atividade desenvolvida, sem receios ou angustias.*

Tomar as ‘graças’ da criança e apresentá-las aos pais no relatório de avaliação é uma forma de persuasão pelo vínculo afetivo. Quando o enunciador toma tais aspectos como relevantes a ponto de apresentá-los num relatório de avaliação, a entonação persuasiva se amplifica, indiciando uma busca de cumplicidade com os pais, como a dizer: ‘olhe como eu noto e valorizo as

gracinhas de seu filho'. É a própria 'paparicação' sobreposta ao dito a fim de seduzir o interlocutor, a 'amaciar' seus ouvidos para aquilo que será dito, a angariar sua confiança. A seleção lexical, em que sobressai o verbo 'adorar', mostra como a língua se põe a funcionar para angariar a confiança do interlocutor.

É importante destacar que essa manifestação da 'paparicação' ocorre muito mais freqüentemente em relatórios de crianças pequenas, sobretudo no início da sua vida escolar (as ocorrências mais explícitas observadas estão em relatórios de crianças entre dois anos e meio e três anos e meio). Certamente 'as gracinhas' deixam de ser vistas dessa forma à medida que a criança cresce, embora outros aspectos possam assumir essa entonação.

Assim, cumprindo a mesma função persuasivo-sedutora que o relato das gracinhas, o elogio à criança relativo a aspectos afetivos também é uma forma de abrir caminho para a interlocução, para o convencimento de que, onde está, a criança é reconhecida em suas peculiaridades, valoradas como positivas.

(76) [RIA16,E, M, jun/00]

Relaciona-se bem comigo. É carinhoso, pede colo quando cansado.

Sua expressão oral é muito boa. É uma criança expansiva e expressiva. *Fala com seus olhos também.* Conta suas novidades e histórias na roda (...)

(77) [RIA18, E, JII, jun/02]

Em agosto retornaremos para mais aventuras da Turma do Croc e contamos com a *alegria* do **E**.

(78) [RIA23,G,JI,dez /01]

G *sempre foi muito querido pelo grupo, as crianças o solicitam muito para brincar e gostam do seu jeito alegre de se relacionar*

(...)

G está muito bem e é uma criança muito *estimulante* e muito *meiga*.

(79) [RIA26,H,MI,dez/99]

Seu relacionamento com os colegas e comigo sempre foi muito bom. Adora *fazer charme e é muito sedutora*, conseguindo sempre atenção, pois *é difícil resistir àqueles olhinhos negros tão vivos e expressivos.*

(...)

Fica encantada quando eu a arrumo com as fantasia e *todos a admiram.*

H relaciona-se muito bem com as crianças da escola e com os adolescentes que vivem atrás dela. É o *xodó da turma* por ser a única menina.

(...)

Recadinho para a '**Hzinha**'²⁸

Oi **Hzinha**, você é a *minha gorduchinha mais linda!* Depois das férias nós vamos nos encontrar e *eu serei sua professora novamente.*

- (80) [RIA27, **H**, MII, dez/00]
 Seu relacionamento com o grupo é muito bom e *é adorada por todos...*
 (...)
 Em nossa dramatização (...) *foi a princesa mais requisitada. Todos os seis príncipes queriam acordá-a.*
 (...)
 Eu *a conheci* no maternal de 99, *tão pequena* e agora é uma *menina grande e encantadora*. Acredito que **H** *irá se desabrochar ainda mais, pois tem potencial para tanto.*
 Vou sentir saudades dela, pois nosso vínculo se estreitou muito.
 Tenho *uma imagem da H* que guardarei comigo: *seu olhar brilhante e vivo, cheio de alegria e bom humor!*
 Um grande beijo
 Da professora do maternal
- (81) [RIA28, **H**, JII, jun/02]
 É *muito carinhosa* com todos os amigos e muito *querida* por todos também.
- (82) [RIA30, **J**, JII, abr/98]
 O **J** é uma criança *meiga e carinhosa...*
- (83) [RIA1, **A**, PRÉ, jun/98]
 Os amigos foram muito receptivos com ele (sempre foi *muito querido* pelo grupo)...

Se compararmos alguns desses segmentos entre si, observando especificamente as *qualificações de afeto* da criança em relação ao grupo e à professora e/ou vice-versa, podemos depreender nuances distintas no olhar afetivo do enunciador sobre a criança, entre um olhar sensível à afetividade e o extremo da 'paparicação', como deslizamento de sentido.

Comparando, (75)-RIA5 e (76)-RIA16, nota-se uma grande diferença de entonação. No primeiro, todo o charme da criança com o 'pedido de colo' é descrito de forma a 'mostrar aos pais (que já sabem) como a criança é engraçadinha e sedutora', nesse sentido o olhar sensível tinge-se de 'paparicação'. Em (76)-RIA16, por outro lado, o enunciado usa da sedução pela forma como o professor se refere à relação da criança com ele, mas o tom da descrição do ato de pedir colo é menos exagerado, soa como um exemplo da boa

²⁸ Uma vez que os nomes foram substituídos por letras maiúsculas, os apelidos foram assim adaptados a fim de manter a entonação que carregam.

relação, da relação 'sensível' entre professor e aluno pequeno. Também a referência ao 'falar com os olhos' é uma tentativa de seduzir, mostrando que observa *qualidades expressivas* na criança, o que é positivo em nossa cultura, logo é um 'elogio' a ela, esse sim, com deslizamento à paparicação.

Comparando (78)-RIA23 com (79)-RIA26, também é possível dar-se conta da palavra sedutora em seus matizes de sensibilidade e de 'paparicação'. Temos alguns elementos de olhar sensível, afetivo para comparar.

O primeiro diz respeito ao modo como o grupo se sente em relação ao aluno, certamente porque 'o aluno assim o merece'. Em (78)-RIA23 diz-se que é 'muito querido' e todos gostam de seu jeito 'alegre'; em (79)-RIA26 'é muito sedutora' sendo difícil 'resistir aos olhinhos tão vivos', 'todos a admiram', e 'é o xodó da turma'. Nota-se, tanto no uso de adjetivações quanto nas descrições mais detalhadas desses últimos fragmentos, uma tendência maior do olhar 'paparicador' sobre as relações de afeto da criança e com a criança.

Reafirmando a diferença, se compararmos a caracterização da criança em (78)-RIA23 – jeito alegre e estimulante –, e toda a construção da imagem da outra criança – charmosa, sedutora, admirável, etc. – também é possível depreender o contraste em ambas as formas de elogio, ambas sedutoras mas apenas uma delas deslizando para a paparicação. Observe-se, também, a diferença de 'grau' entre *querido/a e adorada*, entre *carinhoso/a e meigo/a e carinhoso/a*.

De toda forma, independente de o olhar sensível estar mais ou menos próximo da paparicação, o elogio às *qualidades de relacionamento ou de personalidade* da criança, para além de descrevê-la em seu processo de aprendizagem, função precípua do relatório, são formas de sedução, de persuasão.

(84) [RIA9, C, 1^{as.}, abr/04]

Demonstrou *ótimo envolvimento* com o Projeto Bilhete e em todas as atividades relacionadas à escrita

(...)

O *questionamento constante que faz em relação aos aspectos importantes da escrita* demonstra grande preocupação na estruturação alfabético-ortográfico de suas produções, *sendo pouco comum a aglutinação e segmentação de palavras, que são normais nesta fase de construção da escrita.*

(85) [RIA16, E, M, jun/00]

E *localiza-se espacialmente muito bem* na escola. (...) às vezes é necessário até lembrá-lo de não se afastar do grupo, pois ele é muito independente. Sua coordenação motora é bem desenvolvida para a sua idade. Ele sobe e desce com muita habilidade dos brinquedos do Parque, agora já obedece às regras que limitam o uso de alguns deles (...)

(86) [RIA17, E, JI, jun/01]

E é uma criança que *mostrou interesse por tudo que lhe foi apresentado nesse semestre*. Quando estávamos vivendo as emoções de um conto de fadas, **E** deixou sua imaginação fluir (...)

Essa mesma motivação acompanhou-o na pesquisa sobre peixes. Nesse trabalho **E** deixou prevalecer seu 'lado grande' e mostrava curiosidade ao folhear livros procurando estar atento para descobrir o que as figuras lhe mostravam para depois discutir com os colegas o que descobrira. Usar a palavra pesquisa passou a ser uma constante (...)(sublinhado da autora)

(87) [RIA18, E, JII, jun/02]

E *participa das discussões da roda expondo suas idéias, dando sugestões, contando novidades*. É necessário, às vezes lembrá-lo que não é vez de falar e que o colega que tem a palavra deve ser ouvido e respeitado. (...)

E *é concentrado em seus trabalhos e os faz com prazer*. Como é muito ativo preciso lembrá-lo de fazer as tarefas até o fim, pois se interessa por outra atividade, esquecendo o que começou.

Sua produção gráfico-plástica *está muito desenvolvida*. Escreve seu nome e já discrimina o seu e de outros colegas da sala. Seus desenhos e pinturas demonstram formas definidas

(88). [RIA22, F, JII, jun/02]

No projeto, **F** *demonstrou interesse e curiosidade, envolvendo-se sempre* nas dramatizações. (...)

Nos vários enunciados acima, podemos depreender aspectos que apontam qualidades das crianças sob avaliação de uma perspectiva cognitiva bem como de postura que atendem a aspectos sócio-afetivos relativos a 'necessidades para a aprendizagem'. Por exemplo, em (87)-RIA18, o enunciador diz que **E** *é concentrado em seus trabalhos e os faz com prazer*; a 'capacidade de concentração' e o 'prazer em executar os trabalhos' são características comumente relacionadas ao aspecto sócio-afetivo, entretanto são fundamentais para a aprendizagem na escola. Como já apontamos no tópico 3.4 acerca do 'cuidado com os materiais', em nosso entender, essas são características 'híbridas', que dizem respeito tanto à cognição quanto à afetividade. Nesse sentido, há coerência no apontamento das mesmas nesse tipo de relatório, já que caracterizam o *processo* de aprendizagem. Há concordância também com a

concepção de infância como momento distinto da idade adulta e sobre a qual se deve atuar pedagogicamente no sentido de contribuir para a constituição de uma *nova* racionalidade, aquela que traz imbricada *em si* a sensibilidade, o que realizaria na prática o discurso pedagógico alternativo.

Tendo explicitado as razões de compreender alguns aspectos sócio-afetivos como constituintes do processo cognitivo, passemos à análise dos segmentos elencados acerca de seu uso persuasivo na interação com os pais.

Nota-se uma gama ampla de entonações nesses elogios, o que nos permite traçar comparações quanto a um maior ou menor investimento persuasivo. Como na análise do conjunto dos segmentos anteriores, o ‘olhar sensível’ e a ‘paparicação’ são os limites entre os quais oscila a entonação persuasiva por meio do elogio.

O segmento (87)-RIA18 pode ser interpretado como uma amostra aos pais do ‘olhar sensível’ do professor acerca do filho, dado que aponta aquilo que é valorado positivamente sem, para tanto, deslizar para o exagero, para a paparicação. Muitos segmentos seguem esse padrão de entonação persuasiva; outros deslizam para a paparicação; e outros, ainda, podem ser lidos como intermediários, ou seja, partem de uma descrição avaliativa valorada positivamente e acabam por produzir uma amplificação que podemos interpretar como paparicação.

(89) [RIA23,G,JI,dez /01]

A expressão oral é algo marcante em G. (...) G também tem uma riqueza muito grande do vocabulário

(90) [RIA25, G, PRÉ, jun/03]

G demonstrou interesse em tudo o que fizemos no semestre, ele contribuiu bastante com o trabalho, principalmente a construção dos personagens dos contos de fada

Durante a roda tem sempre algo a dizer, seja contar suas novidades ou contribuir nas discussões. Trouxe alguns livros muito interessantes para serem lidos na roda. Algumas vezes preciso chamar sua atenção porque ele se distrai com conversas e brincadeiras, nesses momentos ele não é resistente, me atende e demonstra ficar muito envergonhado e chateado.

(91) [RIA26,H,MI,dez/99]

É destemida nos brinquedos do parque se arriscando muitas vezes e aí precisamos lembrar os ‘combinados dos brinquedos’ pois ela se esquece e sobe onde não é permitido para o tamanho de suas pernas e braços

(92) [RIA27, H, MII, dez/00]

Resolve contas e problemas com rapidez e encontra diferentes possibilidades para resolvê-los quando uma forma não é mais suficiente.

(...)

Na organização e finalização dos projetos **A** *mostrou ter se apropriado dos conteúdos e conceitos, registrou e com sensibilidade trocou com o grupo.*

(...)

A *está preparado para cursar a série seguinte (1ª série do 2º ciclo) com tranquilidade.*

(93) [RIA32, K, 3ªS.,jun/99]

Em seus textos nota-se *uma boa estrutura* como também *uma boa ortografia.*

Em matemática possui *um bom raciocínio* e começa a seus cálculos *de maneira clara*

Dentro dos projetos trabalhados vejo **K** como *um bom cooperador*, porém gostaria de vê-lo mais atuante no grupo, pois *tem um grande potencial a ser aproveitado.*

A seguir, apresentamos essas três categorias dentro de uma grade, com alguns elementos em negrito que nos permitem a leitura ampliada desse aspecto persuasivo.

OLHAR SENSÍVEL	INTERMEDIÁRIO	PAPARICAÇÃO
<p>(84)-RIA9 - <i>questionamento constante que faz em relação aos aspectos importantes da escrita localiza-se espacialmente muito bem// coordenação motora é bem desenvolvida para a sua idade.</i></p> <p>(86)-RIA17 - <i>Essa mesma motivação acompanhou-o na pesquisa// procurando estar atento para descobrir</i></p> <p>(87)-RIA18 - <i>participa das discussões da roda expondo suas idéias, dando sugestões, contando novidades</i></p> <p>(88)-RIA22 - <i>demonstrou interesse e curiosidade</i></p> <p>(92)-RIA27 - <i>mostrou ter se apropriado dos conteúdos e conceitos,</i></p> <p>(93)-RIA32 - <i>uma boa estrutura como também uma boa ortografia.(...)</i></p> <p>(93)-RIA32 - <i>um bom raciocínio// de maneira clara(...)</i></p> <p>(93)-RIA32 - <i>um bom cooperador</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>procura dar suas contribuições (...)</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>bom raciocínio lógico-matemático (...)</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>noção de perspectiva e proporção</i></p>	<p>(84)-RIA9 - <i>sendo pouco comum a aglutinação e segmentação de palavras, que são normais nesta fase de construção da escrita.</i></p> <p>85-RIA16 - <i>até lembrá-lo de não se afastar do grupo</i></p> <p>(86)-RIA17 - <i>deixou sua imaginação fluir</i></p> <p>(86)-RIA17 - <i>deixou prevalecer seu 'lado grande'</i></p> <p>(87)-RIA18 - <i>está muito desenvolvida// já discrimina</i></p> <p>(88)-RIA22 - <i>envolvendo-se sempre</i></p> <p>(92)-RIA27 - <i>registrou e com sensibilidade trocou com o grupo.</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>detalhista e criativa</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>Meiga, porém esperta, atenciosa e comunicativa (...)</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>Participa ativamente das nossas rodas de pesquisa (...)</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>matemática também deu um grande passo.</i></p> <p>(96)-RIA33 - <i>mostrou-se envolvido com todos os trabalhos desenvolvidos pela turma. Colabora com o grupo trazendo materiais de pesquisa e fazendo observações pertinentes, que ampliam os conteúdos em questão (...)</i></p> <p>(96)-RIA33 - <i>Faz registros com facilidade</i></p>	<p>(84)-RIA9 - <i>ótimo envolvimento</i></p> <p>(86)-RIA17 - <i>mostrou interesse por tudo que lhe foi apresentado nesse semestre</i></p> <p>(86)-RIA17 - <i>Usar a palavra <u>pesquisa</u> passou a ser uma constante</i></p> <p>(89)-RIA23 - <i>expressão oral é algo marcante//também tem uma riqueza muito grande do vocabulário</i></p> <p>(90)-RIA25 - <i>demonstrou interesse em tudo o que fizemos no semestre</i></p> <p>(90)-RIA25 - <i>tem sempre algo a dizer// Trouxe alguns livros muito interessantes para serem lidos na roda.</i></p> <p>(91)-RIA26 - <i>destemida nos brinquedos</i></p> <p>(92)-RIA27 - <i>Resolve contas e problemas com rapidez e encontra diferentes possibilidades para resolvê-los quando uma forma não é mais suficiente.(...)</i></p> <p>(92)-RIA27 - <i>está preparado para cursar a série seguinte (1ª série do 2º ciclo) com tranqüilidade</i></p> <p>(93)-RIA32 - <i>tem um grande potencial a ser aproveitado.</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>Sempre curiosa e com algo a acrescentar (...)</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>A cada dia, encontra-se mais atenta à leitura// para que ela possa ler os livros para eles (...)</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>mostrou encantamento diante de sua própria produção (Eu também me encantei diante dele!!!) (...)</i></p> <p>(94)-RIA35 - <i>coisa que me preocupa, é o grande compromisso que tem com o acerto</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>Essas características favorecem muito os avanços alcançados por B (...)</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>Apresenta um enorme prazer em escrever// Tenta também ler tudo o que aparece pela frente (...)</i></p> <p>(95)-RIA34 - <i>Não apenas no raciocínio lógico e na facilidade demonstrada nos jogos, como também no reconhecimento e quantificação de numerais.</i></p> <p>(97)-RIA31 - <i>nenhuma dificuldade (...)</i></p> <p>(97)-RIA31 - <i>Gosta muito de realizar pesquisas. É bastante curioso e procura informar-se sobre todos os assuntos (...)</i></p> <p>(97)-RIA31 - <i>É bastante curioso</i></p>

Se nos pautarmos pela quantidade, com relação a essa amostra, podemos dizer que o exagero 'paparicador' é mais comum do que a descrição sensível das qualidades das crianças. A título de comparação entre os matizes de entonação podemos perceber a diferença no dizer em (88)-RIA22 na primeira coluna e (90)-RIA25 quanto ao interesse da criança pelo trabalho desenvolvido. Ambos se interessam, entretanto em (90)-RIA25 **tudo** interessou, é quase que um 'super' interessado, não lhe restando nem um pouco de tédio quanto às propostas da escola.

Outro aspecto interessante são os segmentos que oscilam de um olhar sensível à amplificação paparicadora. A gradação construída, seja pelo uso de termos qualificadores de ações de graus amplificados (**fluir, prevalecer, ampliam, com sensibilidade, ativamente, com facilidade**), seja em qualificações intensificadoras atribuídas a aspectos de ordem afetiva ou cognitiva (**até, muito, já, grande**) em ocorrências que implicam nesses termos um tratamento amplificado numa comparação subentendida, que os processos argumentativos põem em funcionamento através destes operadores analisados pela semântica argumentativa.

(94) [RIA 35, **C**, JII, dez/02]

*Sempre curiosa e com algo a acrescentar, **C** procura dar suas contribuições nas nossas produções coletivas de textos, ou nos nossos momentos de pesquisas.*

A cada dia, encontra-se mais atenta à leitura. Seus amigos costumam sentar ao seu lado nos momentos de leitura livre para que ela possa ler os livros para eles.

(...)

Apresenta um bom raciocínio lógico-matemático nos momentos de jogos e de problemas de enredo.

Tem sido detalhista e criativa nos momentos das produções artísticas.

Apresenta noção de perspectiva e proporção em seus desenhos. Ao concluir seu quadro, mostrou encantamento diante de sua própria produção (Eu também me encantei diante dele!!!)

A única coisa que me preocupa, é o grande compromisso que tem com o acerto.

(95) [RIA 34, **B**, JII, dez/02]

*Meiga, porém esperta, atenciosa e comunicativa. Essas características favorecem muito os avanços alcançados por **B**.*

Participa ativamente das nossas rodas de pesquisa, procurando comparar o que já estudamos com o assunto atual.

Apresenta um enorme prazer em escrever, arriscando-se sem medo de errar.

Tenta também ler tudo o que aparece pela frente

(...)

Na *matemática também deu um grande passo. Não apenas no raciocínio lógico e na facilidade demonstrada nos jogos, como também no reconhecimento e quantificação de numerais.*

(96) [RIA33, A, 1ª s., jun/99]

A *mostrou-se envolvido com todos os trabalhos desenvolvidos pela turma. Colabora com o grupo trazendo materiais de pesquisa e fazendo observações pertinentes, que ampliam os conteúdos em questão.*

(...)

Faz *registros com facilidade* utilizando-se de escrita e de desenhos elaborados. São constantes as interferências para que se preocupe com a limpeza e com a apresentação das suas produções

(97) [RIA31, J, 2ªS., set/01]

A matemática não oferece *nenhuma dificuldade* para **J**.

(...)

Gosta muito de realizar pesquisas. É bastante curioso e procura informar-se sobre todos os assuntos.

(...)

É bastante curioso.

Outro aspecto a salientar nestes procedimentos de sedução é a auto-referência do professor àquilo em que ele contribui para a melhoria das condições da criança ou que indiquem sua forma de relacionar-se com ela, seja do ponto de vista sócio-afetivo, seja do ponto de vista cognitivo.

Há, nesses segmentos, a descrição da mediação, que oscila de uma interferência ou relação sensível com a criança a uma superinterferência ou profunda cumplicidade *decisivas* para as condições de sucesso da criança, como dizer aos pais que seus filhos são ‘geniais’, ‘capazes’, ‘excepcionais’ e que a ação pedagógica do professor (e da escola) é essencial para aprofundar ou melhor explorar estas qualidades.

Para discutir a entonação das auto-referências do locutor, é importante frisar, em concordância com o que foi apresentado no início do tópico 3.4 na discussão do texto de Hoffmann (1993), que a descrição da ação interventiva do professor mais freqüente nos relatórios, pelo menos no corpus de que dispomos, diz respeito a aspectos sócio-afetivos, muito mais do que propriamente a cognitivos, o que, por si só, nos conduz para o terreno movediço do persuasivo.

(98) [RIA14, **D**,JII, abr/84]

Gosta muito quando conto *coisas minhas, onde fui, o que fiz, fazendo assim muitas perguntas sobre o assunto tratado.*

No segmento (98)-RIA14, podemos depreender uma auto-referência em primeira pessoa, portanto explícita, cujo tema posto é em si desnecessário ou incompatível com o que Hoffman (1993) aponta como papel do RIA quanto à ação do professor a ser registrada. Não há ação registrada, há uma tentativa explícita de contar a 'boa relação' do professor com a criança, a ponto dessa se interessar pela vida pessoal do professor, sem que isso apresente *qualquer vinculação* com o trabalho pedagógico desenvolvido. Podemos depreender dessa passagem um 'auto-elogio', dado que a professora é 'tão querida e importante' que sua vida pessoal é 'especulada' pela criança.

(99) [RIA17, **E**, JI, jun/01]

Durante o primeiro mês de aula, **E** procurava sempre 'atitudes adequadas' e *me chamava a atenção* para que eu comprovasse o quanto ele merecia estar nessa turma.

(100) [RIA24, **G**,JII,jun /02]

G melhorou consideravelmente seu ritmo nas brincadeiras e nas atividades de sala. Está atualmente mais calmo, muito acessível e dificilmente necessito intervir em seus conflitos com os colegas. **G** está mais centrado em si mesmo e em suas necessidades, *discriminando o que deseja e me comunicando o que é preciso fazer para atendê-lo melhor. (...)*

(101) [RIA25, **G**, PRÉ, jun/03]

Ele solicita minha presença para ajudá-lo a escrever e realmente precisa de ajuda para se organizar, porque sua pressa de escrever é tanta que ele muitas vezes 'pula' algumas letras que acabou de dizer.

No início do semestre *precisei conversar com o G porque ele freqüentemente deixava de fazer o que queria, brincar do que gostava e aceitava as idéias de seus amigos. Conversamos bastante para que ele buscasse o seu espaço e percebesse que se não concordasse com algumas brincadeiras não deixaria de ser amigo das crianças, que ele podia discordar e defender sua opinião.* Hoje **G** já consegue fazer o que realmente tem vontade, conseguindo negociar e ceder também às vezes.

(102) [RIA5, **B**, M, ab/00]

B possui um ritual de entrar à sala, principalmente quando é o pai quem a traz. Chega, quase sempre no colo mesmo, dizendo-se com sono. Às vezes brinca de dormir e despede-se do pai dormindo, *permanecendo em meu colo dormindo de mentirinha, pois assim consegue o colo em praticamente em todas as entradas. Cá entre nós, não ha coisa melhor do que o colo das pessoas que gostamos, onde nos sentimos seguros e amparados.(...)*

Sempre solicito sua participação e só então faz comentários que demonstram sua compreensão a respeito dos temas (...)

Mas basta que eu a requisite, fazendo questionamentos diretos a mesma para que obtenha de volta sua atenção.

*Às vezes comete alguns equívocos, como troca de pronomes masculinos por femininos, mas são naturais à sua faixa etária. Na presença destes equívocos, ressalto a maneira correta de falarmos, a fim de que **B** vá apurando seus ouvidos e mais tarde os reproduza.*

Quando sente-se ameaçada ou envolvida em algum conflito, sua reação é afastar-se e correr até mim, buscando ajuda. Dificilmente procura resolver seus conflitos através de um diálogo. Estou incentivando-a a conversar com os amigos expondo sua vontade e sugerindo-lhe argumentos com a sua necessidade.

(103) [RIA8, C, MI, ab/00]

C, com toda sua doçura e meiguice, chega à Escola feliz e contente, trazendo consigo um sorriso maroto e discreto. Faz questão de mostrar-me quando entra na sala sozinha, orgulhando-se de sua própria atitude. Atualmente tem feito um charminho, fazendo que sua mãe fique um pouco mais, porém, *basta que eu a abrace e sente-se um pouquinho ao seu lado que tudo transcorre normalmente.* Após essa entrada, **C** logo se insere a atividade desenvolvida, *mas se algum amigo demonstra indícios de querer ficar no meu colo, vem rápido buscar seu lugar também.*

(...)

Atualmente **C** *está muito carinhosa comigo* e com amigos, demonstrando isto com abraços e beijos. *Buscando também muita segurança.* Às vezes durante a aula, olha para mim e diz: “quero a minha mãe”, mas *basta que eu lhe assegure que esta logo vira buscá-la que continua sua atividade tranqüilamente. Buscando com isto uma segurança em minhas palavras de que sua mãe logo chegara.*

C *sentiu-se enciumada*, e em alguns momentos negava-se a realizar determinadas tarefas, *buscando em meu colo ou da outra professora, um aconchego. Nestes momentos converso bastante com ela, incentivando-a a brincar com os amigos e desta forma aos poucos esta se identificando com algumas crianças, não ficando apenas com sua irmã.*

(...)

Não possui dificuldade em expressar-se oralmente. Às vezes faz substituições de letras ou troca silabas, comuns a sua idade. Mas *basta que eu lhe diga a maneira correta de falarmos que logo, C a reproduz.*

Os fragmentos (99)-RIA17, (100)-RIA24, (101)-RIA25, (102)-RIA5, (103)-RIA8 partilham dessa característica de *acentuar a importância da professora para a criança*. Chamar a atenção, solicitar a sua presença ou intervenção, ser capaz de discriminar quando de fato precisa ou não dela, gostar da professora a ponto de confiar plenamente nela ou de buscar segurança em seus braços, sentir ciúmes são aspectos apontados nos relatórios pelo enunciador em relação a si mesmo que funcionam como um auto-elogio, pois mostram que é amado pela criança e é também um ‘porto seguro’ para ela. Naturalmente há distinções na

entonação, que variam de um sentir-se seguro e um gostar que garantem ou expressam a boa relação professor-aluno, a um exagero, novamente, a uma amplificação dessa boa relação, observada, por exemplo, em (103)-RIA8, '*basta que eu lhe assegure que esta logo virá buscá-la que continua sua atividade tranqüilamente*'. 'Basta' funciona como indicador do quão são determinantes a palavra e as ações da professora sobre a criança. É definitivo.

(104) [RIA16, E, M, jun/00]

Relaciona-se bem *comigo*. É carinhoso, pede colo quando cansado. *Ele já sabe quando não estou de acordo com alguma atitude sua e me olha com cara de bravo*, mas depois de conversarmos ele mostra-se muito cooperativo.

(105) [RIA29, JI, I set/02]

Hoje, algumas vezes faz cara de choro por coisas pequenas, mas isso diminuiu muito. Quando isso acontece *digo logo para ela que não precisa chorar, que isso não vai adiantar, que ninguém está bravo e que eu posso ajudar a fazer, a arrumar*. Atualmente a **I** está bastante sorridente e vem mais segura para a escola.

Nos fragmentos (100)-RIA24, (101)-RIA25, (104)-RIA14 e (105)-RIA29, o que transparece é a *sintonia positiva da relação entre adulto-criança*. Há expressões mais e menos sutis dessa sintonia, como em (104)-RIA14, '*relaciona-se bem comigo*. É carinhoso, pede colo quando cansado. *Ele já sabe quando não estou de acordo com alguma atitude sua e me olha com cara de bravo*, mas depois de conversarmos ele mostra-se muito cooperativo'. Nesse fragmento, a sintonia é tão profunda que a criança antecipa as reações da professora. Em (100)-RIA24, de modo diverso, a criança é elogiada, pois reconhece quando precisa ou não da professora, o indício de sintonia na relação se dá pela segurança que a criança tem ao fazer suas escolhas, pedir ou não a presença da professora.

(106) [RIA21, F, JI, dez/01]

O jogo dramático é um modo de expressão muito presente em **F** e foi através dele que *pode reconhecer melhor suas características pessoais*.

(107) [RIA1, A, PRÉ, jun/98]

Consegue realizar tudo sozinho e *só solicita ajuda quando é realmente necessário. Muitas vezes, solicito sua ajuda para auxiliar os amigos e isso o deixa muito satisfeito.*

(108) [RIA 35, C, JII, dez/02]

A única coisa *que me preocupa*, é o grande compromisso que tem com o acerto. *Em várias situações procurei mostrar a ela que o erro também ensina e que todos nós erramos e podemos errar. Faço votos de que C continue essa menina curiosa e participativa nas suas conquistas.*

Saber olhar o aluno é um outro modo de auto-elogio que está presente nos fragmentos (106)-RIA21, (107)-RIA1, (108)-RIA35, apontando uma leitura sensível do 'modo de ser do aluno', seja na expressão de suas características pessoais mais afetivas - (106)-(RIA21) - seja na valorização de sua capacidade intelectual - (107)-RIA1 e (108)-RIA35.

(109) [RIA26,H,MI,dez/99]

Seu relacionamento com os colegas e comigo sempre foi muito bom.

(110) [RIA6, B, M, set/00]

Após o retorno das férias tem se mostrado muito preocupada com a irmã e em alguns momentos até respondendo por esta. *Procuro sempre colocá-la também junto a outros amigos e peço para que deixe que sua irmã fale também.*

(111) [RIA4, A, 2^{as.},dez/00]

Resolve contas e problemas com rapidez e encontra diferentes possibilidades para resolvê-los quando uma forma não é mais suficiente. Percebo que sua maior dificuldade é organizar esses registros matemáticos. *Tenho trabalhado com ele tentando intervir no momento do registro, clarear o caminho que ele percorreu para resolver o problema, a partir disso organizar os dados deste percurso.*

Saber olhar está implícito na capacidade de *intervir sobre a criança de forma positiva*. Isso pode ser visto em (101)-RIA25, (102)-RIA5, (103)-RIA8, (107)-RIA1, (109)-RIA27, (110)-RIA6, (111)-RIA4, seja ao proporcionar condições para a criança saber ocupar seu espaço na relação com os colegas, seja para proporcionar condições para que lide com seu conhecimento.

(112) [RIA20, F, JI, jun/01]

Nas primeiras semanas de aula, **F** mostrou certa resistência para entrar na escola. Chorava, ficava no colo de sua mãe sem aceitar conversar comigo. Com firmeza e segurança, sua mãe foi explicando a ele sobre a separação temporária de ambos. *Concomitantemente a isso, eu procurava lhe transmitir conforto e também segurança.* (...)

Acredito que eu, com a ajuda de sua mãe, alcançamos esse objetivo.

(113) [RIA23, G, JI, dez /01]

No início desse semestre, **G** ainda estava testando os limites, impondo suas vontades sem se importar com as combinações e atropelando a fala dos amigos para prevalecer a sua. Além disso, alguns dias chegou bravo e chorando, *contando-me que havia brigado em casa, provavelmente por estar tendo o mesmo comportamento. Após conversa com os pais, soube que seu comportamento em casa e na escola estava semelhante, G estava mais agressivo e tratando com descaso as regras. Combinamos ter postura firme e clara com ele, mostrando limites e elogiando-o em suas conquistas. Esse problema foi solucionado e G modificou muito seu comportamento na escola.* (...)

Agora G consegue aceitar opiniões diferentes da sua, mas não perde a oportunidade de justificar seu ponto de vista, o que eu considero muito válido.

Finalmente, temos o relato da *intervenção sobre a criança articulada entre pais e escola*, na forma de combinados entre as partes, como exposição de uma ação que ‘deu certo’ - (112)-RIA20, (113)-RIA23. Em ambos, trata-se da intervenção em relação à postura da criança, a um aspecto sócio-afetivo. É interessante observar que os pais são designados como terceira pessoa. Os ‘pais’, ‘eles’, não há explicitação da relação de interlocução nem aos pais *como* interlocutores que são, dado que o RIA se dirige principalmente aos pais envolvidos na intervenção, coadjuvantes dela, portanto. Esse uso da terceira pessoa pode ser interpretado como uma dificuldade do enunciador em remeter-se explicitamente aos pais, já que há outros interlocutores envolvidos, e uma necessidade de maior valorização da atuação do professor nessa intervenção.

Como último aspecto desse processo de persuasão, destacamos alguns fragmentos que aparecem nos finais dos relatórios e que são uma despedida ou que sugerem *a volta do aluno para a escola* depois das férias de meio de ano ou no ano seguinte. É um convite explícito aos pais para que mantenham os filhos na

escola. Continuam ocorrendo indícios da mesma entonação que varia do 'olhar sensível' à 'paparicação'.

- (114) [RIA16, E, M, jun/00]
 Terminamos o semestre com muitos *planos de aventuras para a Turma do Croc na nova sala e contamos com o entusiasmo de E para essa nova etapa do trabalho.*
- (115) [RIA3, A, 1ª s., dez/99]
 Terminamos assim o primeiro semestre, *confirmando a expectativa de E quanto aos desafios da turma do Jardim. Ele realmente cresceu e se desenvolveu muito.*
Até o próximo semestre
- (116) [RIA18, E, JII, jun/02]
 Em agosto *retornaremos para mais aventuras da Turma e contamos com a alegria do E.*
Até lá e boas férias
- (117) [RIA20, F, JI, jun/01]
 Estamos *iniciando a trajetória de uma grande aprendizagem e F vem trilhando, com passos firmes, o seu caminho junto com o grupo.*
 Boas férias
- (118) [RIA21, F, JI, dez/01]
Desejo que cada passo da vida escolar continue representando uma nova conquista e que a alegria permeie esse caminho.
Muitos beijos
- (119) [RIA22, F, JII, jun/02]
 Em agosto *retornaremos com mais aventuras da Turma.*
Até lá e boas férias a todos.
- (120) [RIA23, G, JI, dez /01]
Que a alegria e a motivação continuem presentes na personalidade de G e que através delas, ele trace seu caminho, semeando amizades e colhendo ótimos frutos.
Beijos
- (121) [RIA24, G, JII, jun /02]
 G está *muito bem* e é uma criança *muito estimulante e muito meiga.*
Em agosto retornaremos para mais aventuras (...)
Até lá, boas férias a todos.
- (122) [RIA26, H, MI, dez/99]
 Será muito proveitosa *sua permanência por mais um ano na turma do maternal para vivenciar atividades adequadas a sua faixa etária.* Há muito ainda que explorar nessa fase em que ela se encontra e nesses 4 meses e meio que tivemos no maternal foram muito poucos para ela *desenvolver todas as suas potencialidades.*

Recadinho para a '*Hzinha*'²⁹,

Oi *Hzinha*, você é a *minha gorduchinha mais linda!* Depois das férias nós vamos nos encontrar e *eu serei sua professora novamente.*

(123) [RIA1, **A**, PRÉ, jun/98]

A está preparado para cursar a série seguinte (1ª série do 2º ciclo) *com tranqüilidade.*

(124) [RIA 35, **C**, JII, dez/02]

Faço votos de que C continue essa menina curiosa e participativa nas suas conquistas.

(125) [RIA 34, **B**, JII, dez/02, EII]

Infelizmente, o tempo voou! B, com seu jeito meigo deixará saudades!

Nestas despedidas e convites, temos exemplos de uma consideração pura e simples das condições cognitivas positivas do aluno em relação a sua ida para a série seguinte, como em (123)-RIA1, cujo efeito de sentido é de tamanha objetividade que produz um distanciamento do enunciador, mesmo que saibamos que ele esteja lá. Nesse caso, a entonação se dá num matiz que desconsidera o 'olhar sensível' sobre o aluno. Se compreendermos a entonação como um contínuo, podemos dizer que esse caso encontra-se no limite do não-envolvimento subjetivo ou afetivo do enunciador com o dito. É como se a criança caminhasse sozinha em seu processo de aprendizagem. Do ponto de vista da persuasão, o comentário lacônico, ainda que elogioso, produz o efeito de sentido de que nada há a ressaltar, a elogiar. Como os pais esperam mais do que isso, somente a informação relevante neste contexto produz implícitos de que a criança apenas realiza a média prevista.

Diferentemente, em (122)-RIA26, temos uma 'entrada' ao sensível. Em razão da necessidade de manter-se a criança na mesma série – maternal -, ainda que isso se justifique pela idade da criança (em passagens anteriores desse RIA, é afirmado que esta é a criança mais nova no grupo), há todo um esforço de justificativa dessa manutenção, possivelmente a fim de evitar 'mal entendidos'.

Em (119)-RIA22, nota-se uma prevalência do matiz sensível na entonação, tanto pela presença da primeira pessoa do plural, que indicia a expectativa de

²⁹ Uma vez que os nomes foram substituídos por letras maiúsculas, os apelidos foram assim adaptados a fim de manter a entonação que carregam.

manutenção de um ‘caminhar juntos’, quanto pelo uso do ‘até lá’, reafirmando essa expectativa, esse convite.

Em (115)-RIA3, o ‘olhar sensível’ se amplifica, porque, além das expectativas expressas também em (119)-RIA22, há ainda um ‘balanço’, uma avaliação final positiva das condições cognitivas da criança proporcionadas por sua estada na escola. Nesse sentido, há uma amplificação da sedução pelo auto-elogio do enunciador.

Em (114)-RIA16 e (116)-RIA18, dá-se um efeito semelhante ao do exemplo anterior, entretanto, não é uma avaliação cognitiva que proporciona a entonação persuasiva, mas uma característica sócio-afetiva da criança que é posta em evidência (**entusiasmo, alegria**). Em (124)-RIA35, há a expressão de um desejo de manutenção das qualidades da criança (continue **curiosa e participativa**) com as quais conviveu como representante da escola. O que cabe ao enunciador é a capacidade de *olhar, perceber* de modo *sensível* tal característica, e apontar o ‘desejo’ de manter-se em contato com ela.

Em (117)-RIA20 e (121)-RIA24, dá-se o mesmo que nos exemplos anteriores, ocorre porém, exagero, visto que as características da criança ou do trabalho desenvolvido são enfatizadas por qualificadores (**grande** aprendizagem, passos **firmes, junto** com o grupo; **muito** bem, **muito** estimulante, **muito** meiga). Há, nesses casos, um princípio de deslizamento para a ‘paparicação’ pela quantificação exagerada.

A ‘paparicação’ está presente em (118)-RIA21, (120)-RIA23, (122)-RIA26 e 126-34. Em nenhum deles explicita-se um convite ao regresso para a escola, há apenas a despedida, porém, nos dois primeiros, há a expressão de um *desejo* do enunciador de que a criança mantenha suas ‘excelentes’ qualidades positivas, e a despedida efusiva com ‘beijos’. Em (122)-RIA26, há uma interlocução com a criança³⁰, mas certamente os pais vão ler, logo se dirige a eles, mostrando o desejo/a certeza da continuidade da criança na escola e, simultaneamente,

³⁰ Um estudo que tenho a fazer, com base nestes dados, refere-se à interlocução que nos RIA é implícita: escola/professor/criança. Certamente muito da ‘paparicação’ é consequência de a professora - enunciador do RIA – saber que a criança sabe que ela é objeto/tema do RIA e, portanto, na relação familiar, haverá interlocuções entre pais e filhos que focalizem o que a escola e a professora dizem da criança.

qualificando a relação como de 'profundo afeto', o que é marcado, entre outros, pelo uso dos diminutivos. No último fragmento, observamos um 'queixume' do enunciador em razão de sua separação da criança, apontando que esta deixará 'saudades'. Há, certamente, uma sobrevalorização afetiva da relação com o aluno. Nesses casos, nem se faz necessário aludir à volta da criança para a escola, isso fica implícito na manifestação do desejo e nas queixas.



<http://www.escolacomunitaria.com.br>

CONCLUSÃO

Na introdução, ao trazer a minha história de formação para, por meio dela, apresentar a construção de meu objeto de pesquisa, de meu objeto de interesse¹, finalizei o trecho de construção com uma citação de Bourdieu (1989:51), acerca da necessidade de ruptura com as ‘aderências mais profundas’ a fim de se dar conta de lidar com o objeto.

Posso afirmar que este foi um processo bastante difícil e doloroso, muitas vezes, as vozes da professora e da mãe ‘falavam mais alto’, se sobrepunham ao da pesquisadora, e a análise não andava, não saía, emperrava, doía. Por vezes, entre uma página e outra de análise, impôs-se um certo distanciamento temporal, uma mudança de olhar, como trabalhar nos outros capítulos, para, depois, conseguir retomar o ‘fio da meada’.

Acho importante registrar este movimento, no corpo do texto de pesquisa, antes mesmo de trazer a ‘conclusão da análise propriamente dita’, pois se costuma registrar esse aspecto, quando muito, nos agradecimentos, mas ele me parece constitutivo do *conflito vivido pela voz em processo de pesquisa* por muitos pesquisadores, talvez mais acentuadamente naqueles que se arriscam a falar daquilo com que se vêem envolvidos.

No Capítulo I, procurei apresentar a *situação de enunciação* dos Relatórios Individuais de Alunos, fundamentalmente, por meio dos históricos apresentados pelas escolas nas quais eles emergem, designadas neste trabalho como escolas alternativas.

¹ Bourdieu (1989).

Para tanto, foi preciso fazer alguns apontamentos históricos acerca da constituição de uma primeira vertente da Escola Moderna, designada, no correr da análise, de 'escola tradicional' para manter a denominação que lhes atribuem as escolas enunciadoras dos discursos aqui analisados. Ainda que ambas se constituam como versões da Escola Moderna, a escola alternativa se constrói como a outra da escola tradicional.

Assim, a análise foi feita tomando em conta o confronto entre os discursos pedagógicos 'tradicional' e alternativo e o conflito constitutivo deste último. Na constituição do campo educacional contemporâneo, este confronto é matizado de modo extremamente variado e complexo.

Uma primeira oposição se constitui entre a Escola Tradicional, a Escolástica, e a Escola Moderna. A Escolástica é marcada, em seu discurso pedagógico, pela preservação da verdade revelada e já interpretada, sempre de matiz religioso, em que a conservação ou transmissão da cultura somente faz sentido se confirmar a manutenção no futuro daquilo que sendo presente foi fixado pelo passado.

Contrapondo-se a ela, na história e contemporaneidade educacionais, emerge a Escola Moderna, em sua primeira vertente, não como um 'bloco compacto', mas também matizada internamente por múltiplos e diferenciados discursos. Tanto pela manutenção de sua função 'evangelizadora' herdada do passado, quanto pela construção de seu papel civilizatório, que se revela inclusive por sua defesa da 'escola para todos', comprometida com a universalização da educação, e nisto, evidenciando um deslocamento de ênfase no discurso, passando a comprometer-se também com aqueles que deveriam freqüentá-la, explicitando agora sua função de formadora de subjetividades (e não mais de salvadora de almas, pelo conhecimento da palavra divina).

Já no interior da Escola Moderna emerge uma contradição, resultante dos modos de conceber o mundo social, entre o discurso pedagógico moderno 'da transmissão do conhecimento', centrado nos sujeitos racionais que tudo podem explicar, e o discurso pedagógico moderno 'da escola para a transformação

social', centrado, agora, na formação de subjetividades políticas agentes da transformação. Este é o discurso constitutivo das escolas alternativas.

Cabe ainda destacar um confronto de outra ordem que se dá no interior da Escola Moderna, trazendo implicações tanto para a organização do campo educacional quanto para a constituição da diversidade de discursos pedagógicos coexistentes. Trata-se do confronto entre a escola pública e a escola privada, esta última, por sua vez, atravessada pelo conflito entre o discurso pedagógico para 'a massa' (sistemas de ensino), e aquele aqui designado como alternativo.

Feito este apontamento, é possível pensar em questões de ordem histórico-discursivas que possam ser feitas no sentido de produzir uma análise mais apurada desses múltiplos conflitos no interior do discurso pedagógico, considerando, inclusive, os 'acordos provisórios' que têm sido feitos para viver com/no conflito.

A disputa, o conflito instalado no interior do discurso pedagógico, sobretudo naquele que emerge do universo privado da educação, instigou à análise do *ethos* que participa como **um** dos elementos da entonação discursiva das escolas alternativas em seus *sites* – espaço de publicização de seu discurso e de sua prática. Como verificado, trata-se de um espaço de 'publicidade', de convencimento dos pais, pares e interlocutores privilegiados, acerca das qualidades daquela escola em específico.

Vários elementos foram apreendidos como participantes do *ethos* **confiável** que as escolas alternativas procuram mostrar, cujo elenco rerepresentamos:

- a 'capacidade de adaptar-se aos acontecimentos';
- o 'espírito democrático';
- a 'reflexividade e autocrítica' acerca de suas ações e pensamentos;
- a 'generosidade e respeito' à diversidade;
- o 'equilíbrio entre razão e sensibilidade' no olhar e na ação sobre e dos sujeitos;

- o modo 'acolhedor' com que recebe e lida com esses mesmos sujeitos.

Esse conjunto de elementos constitutivos do *ethos* das escolas nos permite retomar um aspecto apresentado no estudo sobre a história de emergência das escolas alternativas: a formação de um sujeito capaz de lidar com as informações do mundo em constante mudança, (portanto preparado também para o mundo do 'mercado') que se expressa no *ethos* como uma perspectiva formativa integradora, e reaparece como autonomia, um 'observável privilegiado' do discurso avaliativo proferido no interior do discurso pedagógico alternativo. Esta autonomia, agora na avaliação, vai aparecer como um híbrido entre aspectos cognitivos e aspectos sócio-afetivos do aluno observado.

Retomando, agora, o que foi discutido acerca da multiplicidade de conflitos no interior dos diversos discursos pedagógicos, e dos possíveis acordos que permitem conviver no/com o conflito, podemos supor que essa valorização positiva da autonomia no discurso pedagógico alternativo resulte do esforço de construir acordos provisórios no interior do seu próprio discurso para garantir uma sobrevivência que equilibre as demandas históricas da escola alternativa com as demandas contemporâneas de inserção no mercado de trabalho.

As análises aqui apresentadas confirmam o ponto de vista assumido de princípio ao recortar os discursos a serem analisados: o RIA é um 'gênero de discurso', especificamente do discurso pedagógico alternativo.

Procuramos reconstruir, por meio de diálogos com a história, a gênese do relatório individual de avaliação como um gênero do discurso pedagógico alternativo, sobretudo em seu confronto com a sua alteridade: o discurso pedagógico 'tradicional'. Boa parte desse confronto acaba emergindo no RIA porque instaurado na voz que o enuncia, como foi possível evidenciar no correr da análise.

A análise do gênero se fez em relação dialógica com este *outro* discursivo, e com os interlocutores privilegiados do gênero, sua alteridade concordante e mais imediata - a escola e os pais - procurando depreender, de sua 'forma

composicional', de 'sua temática avaliativa e seus constituintes' e de seu 'estilo', aspectos e momentos desse diálogo.

Na análise propriamente dita, apresentam-se alguns aspectos relevantes da 'forma composicional' do relatório, a partir da qual pode-se depreender sua 'temática avaliativa', bem como a relação entre o tema e a composição. A *forma composicional* do relatório responde à necessidade de situar a avaliação no contexto de uma escola em específico, num tempo – cronológico e escolar - específico, daí sua introdução pelo cabeçalho, que nos permitiu uma leitura da 'cena enunciativa' que constitui cada relatório, já apontando, neste aspecto da *forma*, quais as condicionantes da *temática*.

De relatórios que explicitam seus parâmetros de avaliação em forma de itens, de tópicos, de contextualizações discursivas, pode-se depreender alguns observáveis que, mesmo não explicitados na grande maioria dos exemplos do corpus, encontram-se presentes em todos eles. É como se tivesse havido um 'apagamento' do observável pré-definido, no entanto, ele continua lá. Eles são parte constitutiva do tema deste gênero de discurso.

O tema do relatório é da ordem da *avaliação* do processo de aprendizagem de um sujeito, segundo uma certa ótica que produz 'observáveis' constituintes da avaliação.

Do ponto de vista sócio-afetivo, elencamos alguns 'observáveis' recorrentes:

- *o modo como a criança chegou ou retornou à escola;*
- *a sua relação com os amigos;*
- *a sua relação com as atividades propostas;*
- *o modo como a criança interage na roda como espaço de troca e constituição do grupo;*
- *respeito às regras de convivência no grupo (turma ou escola);*
- *sua relação com o espaço físico e com os materiais.*

Do ponto de vista cognitivo, podem ser ressaltados os seguintes elementos:

- *o trabalho por projeto de pesquisa de um tema*

- *linguagem verbal – da narração à argumentação, da oralidade à escrita;*
- *grafismo/motricidade fina – do lúdico ao técnico;*
- *a dramatização e o corpo – de observável ao silenciamento;*
- *lógico-matemática – da exploração concreta à abstração; da experimentação nas diversas disciplinas à matemática como ciência.*

Note-se que há uma diferenciação, uma modificação nas diversas categorias de observáveis cognitivos ao longo da escolaridade, no sentido de trazer a criança à racionalidade, uma racionalidade que se dá, que se constrói num sujeito que é mais do que razão, pois os aspectos sócio-afetivos permanecem no discurso mas não são mais explicitados nos RIA.

Consideramos a categoria *híbrida* da **autonomia**, como o núcleo *convergente* do trabalho pedagógico alternativo, como já foi pontuado acima, o lugar de ‘acordo’ do conflito vivido pelo discurso pedagógico alternativo, consigo mesmo e com ‘outros’ discursos.

Nos primeiros anos de escolaridade, confirmamos a observação de Hoffmann (1993) de uma sobreposição dos valores sócio-afetivos sobre os cognitivos. Em relação a essa sobreposição da entonação sócio-afetiva, podemos considerá-la como uma forma de o discurso pedagógico alternativo distinguir-se, contrapor-se ao discurso pedagógico tradicional.

Dado fundar-se o discurso pedagógico tradicional na ‘aquisição de conteúdos’, mais próximos à cognição, é possível que a *entonação* do discurso pedagógico alternativo, presente neste gênero de discurso, sobrevalorizando aspectos sócio-afetivos, se dê justamente como tentativa de afirmar a diferença em relação ao discurso pedagógico tradicional.

Da interlocução com os pais, pudemos depreender o *estilo* acentuadamente *persuasivo* dos RIA, seja na apresentação do trabalho da escola, sempre trazido como teórica e metodologicamente fundamentado; seja na explicitação do ‘olhar sensível’, com seu deslizamento à ‘paparicação’. É sempre a sedução dos pais o que matiza o estilo do enunciado. As escolhas que constituem esse *estilo*, em concordância com o que já foi dito acerca da *forma composicional* e do *tema*,

respondem à afirmação da diferença dessa forma de avaliação daquela do discurso pedagógico tradicional. Podemos dizer que o *ethos persuasivo, confiável*, identificado nas *apresentações dos sites das escolas na Internet*, é de algum modo reafirmado nos RIA.

Bibliografia

- AMORIM, M. Enunciado Científico e Polifonia do Texto. Em: **O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa. 2001, p. 92-207.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** (1973). Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, 2ª ed.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV,V.N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1929/30) São Paulo:Hucitec, 2004, 11ª ed.
- BAKHTIN, M. M. Hacia una Filosofia del Acto Ético (1919). Em: **Hacia una Filosofia del Acto Ético. De Los Boradores: y Otros Escritos**. Rubí (Barcelona): Antropos - San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997, p. 7-81.
- _____. O Discurso no Romance (1934-35). Em: **Questões de Literatura e de Estética - A Teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1993, 3ª ed., p.71-210.
- _____. Os Gêneros do Discurso (1952/53). Em: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2ª ed., p. 277-326.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986, 6ª ed.
- BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. Em: **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.7-58.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. Em: FREITAS, MARCOS C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**.(1997) São Paulo:Cortez, 2003, 5ª ed., p.291-309.
- DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal. 1986, 2ª ed.
- ERASMO. **A Civilidade Pueril** (1530). Lisboa: Editorial Estampa,1978.
- FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. Em: LARROSA, J. e SCLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel - Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.195-214.
- FERREIRA, G. M. **Cooperação e Democracia na Escola: construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada**. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

- FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª ed.
- FREINET, C. **A Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** (1975). Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. O nascimento da medicina social. Em: **Microfísica do Poder** (1979). São Paulo: Graal, 2004, 19ª ed., p.79-98.
- GABEIRA, F. **Vida Alternativa, Uma Revolução do Dia a dia**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Em: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A, quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem** (1991). São Paulo: Martins Fontes, 2002, 4ª ed.
- _____. **Linguagem e Ensino – Exercícios de Militância e Divulgação** (1996). Campinas:Mercado de Letras, 2001.
- _____.A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. Em: FREITAS M. T.; JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez Editora, 2003
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. Em: **Mitos, Emblemas, Sinais** (1986). São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 2ª ed, p. 143-179.
- HOFFMAN, J. Relatórios de Avaliação. Em **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993, p.117-135.
- JAKOBSON, R. Lingüística e Poética (1960). Em: **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1988, 13ª ed., p.118-162.
- KAMI, C. **A Criança e o Número**. Campinas: Papius, 1999, 26ª ed.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso** (1984). Campinas: Pontes/Ed. UNICAMP, 1997, 3ª ed.

_____. O Cenário da Enunciação. Em: **O Contexto da Obra Literária** (1993). São Paulo: Martins Fontes. 1995. p.121-154.

_____. **Elementos de Lingüística para a Análise Literária** (1984). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. El *ethos* y la voz de lo escrito. **Cultura y Discurso**, v.6, UAM-X, México, p. 79-92, 1996.

MORIN, E. **Ciência com Consciência** (1982 e 1990). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 6ª ed.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** (1999). São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO, 2000, 2ª ed.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível - Crianças que Não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia** (1964). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal** (1980). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. (1988). São Paulo: Martins Fontes, 2001, 2ª ed.

_____. Indícios de Autoria. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciência da Educação da UFSC**, Florianópolis – SC, v. 20, n.1, p. 105-124.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica** (1991). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REICH, W. **Escuta, Zé Ninguém!** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências** (1987). São Paulo: Cortez, 2003.

SEGAL, H. **Introdução à obra de Melanie Klein** (1973). Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SILVEIRA, P. Da alienação ao fetichismo - formas de subjetivação e de objetivação. Em: SILVEIRA, P E DORAY, B. (orgs.) **Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989, p. 41-76.

STAROBINSKI, J. **As Máscaras da Civilização** (1989). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHULTZ & SCHULTZ. Influências Fisiológicas sobre a Psicologia. Em: **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992, p.-56-74.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade** (1971). Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO 1

IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS QUE COMPÕEM O CORPUS DOS CAPÍTULOS I E II

CAPÍTULO I

COLÉGIO EQUIPE. Disponível em: <<http://www.colegioequipe.g12.br/>>. Acesso em: 2 de junho de 2004.

COLÉGIO OSWALD-CARAVELAS. Disponível em: <<http://www.oswaldcaravelas.com.br/>> Acesso em: 1 de junho de 2004.

ESCOLA CARLITOS. Disponível em: <<http://www.escolacarlitos.com.br/>>. Acesso em: 2 de junho de 2004.

ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS.

Disponível em: <<http://www.escolacomunitaria.com.br/>> . Acesso em: 2 de junho de 2004.

ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM.

Disponível em: <<http://www.escolacurumim.com.br/>> Acesso em: 1 de junho de 2004.

ESCOLA DA VILA. Disponível em: < <http://www.vila.com.br/>>. Acesso em: 08 de junho de 2004.

ESCOLA DO SÍTIO. Disponível em: < <http://www.escoladositio.com.br/>>. Acesso em: 01 de junho de 2004.

ESCOLA VERA CRUZ. Disponível em: < <http://www.veracruz.g12.br/>>. Acesso em: 01 de junho de 2004.

CAPÍTULO II E FOTOS

EV – Colégio Equipe, São Paulo – capital

COLÉGIO EQUIPE. Disponível em: <<http://www.colegioequipe.g12.br/>>. Acesso em: 22 de março de 2006.

FOTOS - Acesso em: 25 de abril de 2006

EIII – Colégio Oswald de Andrade – Caravelas, São Paulo - capital

COLÉGIO OSWALD-CARAVELAS. Disponível em: <<http://www.oswaldcaravelas.com.br/>> Acesso em: 27 de março de 2006.

FOTOS - Acesso em: 25 de abril de 2006

EII – Escola Comunitária de Campinas, Campinas - SP

ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS.

Disponível em: <<http://www.escolacomunitaria.com.br/>> . Acesso em: 11 de março de 2006.

FOTOS – Acesso em: 25 de abril de 2006

EIV – Escola Cooperativa Curumim – Campinas, SP

ESCOLA COOPERATIVA CURUMIM.

Disponível em: <<http://www.escolacurumim.com.br/>> Acesso em: 24 de março de 2006.

FOTOS - Acesso em: 25 de abril de 2006

EI – Escola da Vila – São Paulo, capital

ESCOLA DA VILA. Disponível em: < <http://www.vila.com.br/>>. Acesso em: 22 de março de 2006.

FOTOS - Acesso em: 25 de abril de 2006

EVI – Escola do Sítio – Campinas, SP

ESCOLA DO SÍTIO. Disponível em: < <http://www.escoladositio.com.br/>>. Acesso em: 11 de março de 2006.

FOTOS - Acesso em: 25 de abril de 2006

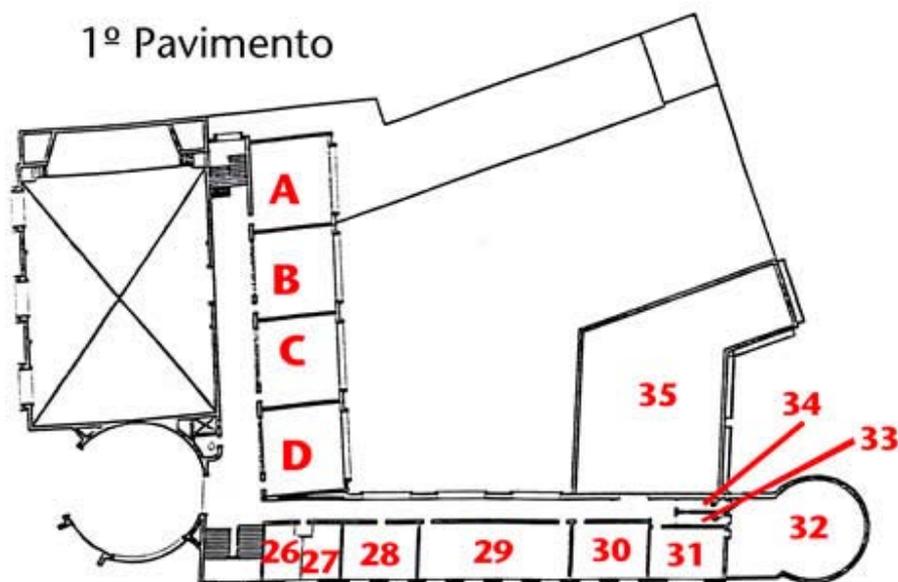
ANEXO 2

MAPA DE ESCOLA



1. Secretaria
2. W. C. Masculino
3. W. C. Feminino
4. Direção Pedagógica e Administrativa
5. Salas de Entrevistas
6. Sala de Professores
7. Tesouraria
8. Sala de aula da 1ª série
9. Hall de entrada da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1
10. Sala de aula da 1ª série do Ensino Fundamental 1
11. Sala de aula do Grupo Interidades da Educação Infantil
12. Brinquedoteca
13. Sala de Cursos Temáticos
14. Sala de Xerox
15. Coordenação Pedagógica Educação Infantil e Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série)
16. Sanitário Feminino - Educação Infantil
17. Sanitário Masculino - Educação Infantil
18. Refeitório e Cozinha
19. Sanitário Feminino
20. Sanitário Masculino
21. Cantina

- 22. Sala de Artes
- 23. Área Livre de Recreação
- 24. Quadra Descuberta I
- 25. Quadra Descuberta II



- 26. Sanitário Feminino
- 27. Sanitário Masculino
- 28. Sala da 4ª série do Ensino Fundamental I
- 29. Biblioteca
- 30. Sala da 3ª série do Ensino Fundamental I
- 31. Sala de Projetos Sociais
- 32. Área descoberta - circulação interdita para alunos
- 33. Sanitário Feminino - Ensino Fundamental
- 34. Sanitário Masculino - Ensino Fundamental
- 35. Quadra Coberta
- A, B, C e D. Salas de aula para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio



36. Laboratório de Ciências

37. Coordenação do Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries) e Ensino Médio

38. Laboratório de Informática

39. Sanitário Masculino

E, F, G e H. Salas de aula para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

http://www.colegioequipe.g12.br/agora/doc.cfm?id_doc=1829-22/03/06

ANEXO 3

TABELA DE IDENTIFICAÇÃO DOS RIA

RIA	Criança	Série de Escolarização	Data de Produção	Enunciado de ocorrência
RIA 01	A	PRÉ	06/1998	57,83,107
RIA 02	A	PRÉ	12/1998	48
RIA 03	A	1ª SÉRIE	12/1999	2, 48,62
RIA 04	A	2ª SÉRIE	12/2000	57,112,123
RIA 05	B	MATERNAL	04/2000	26,29,49,61,75,102
RIA 06	B	MATERNAL	09/2000	27,49,69,110
RIA 07	B	1ª SÉRIE	04/2004	3,50,58, 63,115
RIA 08	C	MATERNAL	04/2000	113
RIA 09	C	1ª SÉRIE	04/2004	4/64,84
RIA 10	D	MATERNAL II	03/1982 ¹	1/28,36,42
RIA 11	D	MATERNAL II	09/1982	5,30,42,54
RIA 12	D	MATERNAL II	12/1982	30
RIA 13	D	JARDIM I	03/1983	-
RIA 14	D	JARDIM II	04/1984	6,15,65,71,98
RIA 15	D	JARDIM II	06/1984	55
RIA 16	E	MATERNAL	06/2000	7,16,31,37,43,51,66,72,76,85,104,114
RIA 17	E	JARDIM I	06/2001	8,17,43,86,99
RIA 18	E	JARDIM II	06/2002	9,18,31,43,77,87,116
RIA 19	E	1ª SÉRIE	06/2004	59
RIA 20	F	JARDIM I	06/2001	10,32,111,117
RIA 21	F	JARDIM I	12/2001	11,19,32,44,67,73,106,118
RIA 22	F	JARDIM II	06/2002	12,20,32,38,44,88,119
RIA 23	G	JARDIM I	12/2001	21,33,52,55,68,78,89,103,120
RIA 24	G	JARDIM II	06/2002	22,52,100,121
RIA 25	G	PRÉ	06/2003	45,69,101
RIA 26	H	MATERNAL I	12/1999	23,34,39,46,53,74,79,109,122
RIA 27	H	MATERNAL II	12/2000	24,34,46,80
RIA 28	H	JARDIM II	06/2002	34,81
RIA 29	I	JARDIM I	09/2001	35,40,105
RIA 30	J	JARDIM II	04/1998	25,41,47,56,82
RIA 31	J	2ª SÉRIE	09/2001	97
RIA 32	K	3ª SÉRIE	06/1999	60
RIA 33	A	1ª SÉRIE	06/1999	96
RIA 34	B	JARDIM II	12/2002	95,125
RIA 35	C	JARDIM II	12/2002	94,108,124

¹ Não há certeza quanto à data, pois a parte mimeografada está bastante desgastada, essa é uma suposição, como já foi explicitado na análise do RIA.

ANEXO 4

EXEMPLOS DE RIA

- (1) CRIANÇA K [RIA32, K, 3
- ^{as.}
- , jun/99]

LOGOTIPO
COM O NOME
DA ESCOLA

RELATÓRIO INDIVIDUAL
3^a SÉRIE – BIM.2/99
K

Em relação ao bimestre anterior, **K** tem se mostrado mais participativo colocando por mais vezes suas ideias diante do grupo.

Em seus textos nota-se uma boa estrutura como também uma boa ortografia, porém em muitos deles preciso ainda interferir para ajudá-lo na organização de suas ideias de modo que fique claro ao leitor aquilo que quer contar. As vezes é muito sucinto nos registros sobre um conteúdo não demonstrando com clareza o entendimento do mesmo.

Em matemática possui um bom raciocínio e começa os seus cálculos de maneira clara. Demonstra gostar muito dessa área. Quando se depara com novos desafios percebo-o inseguro na busca de possíveis soluções necessitando de novas explicações.

Dentro dos projetos trabalhados vejo **K** como um bom cooperador, porém gostaria de vê-lo mais atuante no grupo, pois tem um grande potencial a ser aproveitado.

- (2) CRIANÇA E [RIA19, E, 1
- ^{as.}
- , jun/04]

LOGOTIPO
COM O NOME
DA ESCOLA

BOLETIM
1^o Semestre – 2004
Aluno: **E** 1^a série

Conceitos A - Excelente B – Bom C - Regular D – Precisa melhorar	Língua Portuguesa – B
	História e Geografia - A
	Matemática – A
	Ciências – A
	FALTAS DO 1^o SEMESTRE - 2

E muitas vezes chega na escola com cara fechada, mas nada com um beijo de bom dia para quebrar esta “tentativa” de mau humor.

Na roda, quando quer, tem uma boa participação contribuindo com sugestões, informações e matérias, para o enriquecimento do grupo e dos nossos projetos. Porém quando sua atitude é de enfrentamento, não aceita e muito menos acata ao limite que é colocado por mim ou pelos próprios colegas, criando conflitos desnecessários e muitas vezes é preciso afastá-lo por momentos do resto do grupo.

Na realização das tarefas de casa tem deixado de fazer os combinados precisando refazer em sala, seja por falta de colorir um desenho, que cada vez mais tem elaborado, ou de escrever de forma mais desenvolvida suas respostas, já que capacidade para tal existe de sobra. Em sala, pelos mesmos motivos apresentados antes, ele já teve que retomar e refazer muitas tarefas, apesar dos inúmeros argumentos usados em sua defesa.

Tem trazido varias historias para ler na roda acompanhada de interesses propostas sobre o tema, como o que é feito pelas crianças da 4ª série, no projeto de leitura. Também em outros momentos presencio **E** pegando livros da classe ou mesmo as lições para ler.

Sua escrita está bem próxima a convencional, respeitando melhor o espaço entre as palavras e a ortografia. Quando há uma maior concentração e cuidado elabora ótimas histórias, utilizando um bom vocabulário.

Em matemática possui um bom raciocínio, compreendendo com facilidade as regras dos jogos e as propostas feitas, buscando procedimentos pessoais para o registro e soluções.

Nome da Professora

- (3) CRIANÇA J [RIA30, J, JII¹, abr/98]

[Na capa]

**LOGOTIPO COM NOME DA ESCOLA
RELATÓRIO INDIVIDUAL
TURMA DO CACHORRINHO**

Abril de 1998

[Página interna]

O **J** expressa-se oralmente com coerência e corretamente. Na roda de conversa todos os dias nos conta algum fato.

Ao contar uma história a conta com detalhes e seqüência.

Já tem autonomia para andar pela escola e é capaz de realizar algumas tarefas, como ir na secretaria, cozinha ou almoxarifado.

No momento da história concentra-se e interessa-se em saber quem escreveu e quem a desenhou. Ao mesmo que se concentra na minha fala, seu corpo fica agitado, suas pernas ficam indo de um lado para o outro, ou levanta-se para ver os desenhos.

Com relação às músicas, canta e dança sem nenhuma inibição.

A classificação e a seriação estão de acordo com sua faixa etária. Possui raciocínio lógico matemático. Isto se percebe quando peço que me ajude na distribuição de folhas para o grupo ou na distribuição do lanche.

Nas dramatizações sente-se um pouco envergonhado, mas depois de alguns minutos envolve-se e a inibição fica de lado.

Sua linguagem plástica está se desenvolvendo naturalmente.

Nos ateliês de pintura preocupa-se em limpar o pincel a cada troca de cor.

No ateliê de modelagem fica preocupado com as formas que irá criar, sendo muito criativo.

¹ Informação obtida com os pais, mas note-se o nome da “turma”.

Explora com facilidade qualquer oferecido, sendo sempre caprichoso e zeloso pelo material escolar.

Não tem dificuldade para concentrar-se nas atividades.

Domina seu corpo e os seus movimentos. Corre, pula, sobe em árvores sem dificuldade.

Sua lateralidade e a orientação temporal, espacial estão de acordo com a sua faixa etária e estão sendo trabalhados diariamente.

Sua coordenação motora fina está desenvolvida. Pega o lápis corretamente, manuseia a tesoura com facilidade.

Na brincadeira de esconde sempre procura um lugar diferente e adora brincar de bruxa, sendo o papel oficial meu.

Participa de todas as etapas da culinária e adora misturar os ingredientes e cantar músicas ao mesmo tempo.

Quando proponho uma atividade de relaxamento aceita com facilidade.

O **J** é uma criança meiga e carinhosa, durante todo bimestre não teve atritos com os amigos. Isso demonstra sua capacidade de expor seus pensamentos, mas também de ouvir e aceitar os demais amigos.

Nome e Assinatura da Professora.

- (4) CRIANÇA **C** [RIA 35, **C**, JII, dez/02]

LOGOTIPO E NOME DA ESCOLA

4º BIMESTRE – 2002

Aspectos gerais dos Grupos IV, relatados pelas Prof^{as}: W e Z

Orientadora: Z

Aspectos individuais de: C

Prof^a: Z

[RELATÓRIO DE GRUPO]

Nome das professoras

Vamos agora, cada uma com seu grupo, falar dos aspectos conquistados individualmente por cada criança.

Cczinha

Jeitinho esperto, carinha de menina sabida e decidida. É assim que **C** se apresentou durante o nosso tempo de convívio.

Sempre curiosa e com algo a acrescentar, **C** procura dar suas contribuições nas nossas produções coletivas de textos, ou nos nossos momentos de pesquisas.

A cada dia, encontra-se mais atenta à leitura. Seus amigos costumam sentar ao seu lado nos momentos de leitura livre para que ela possa ler os livros para eles.

Escreve na hipótese alfabética, mesmo que, às vezes, não seja ortograficamente correto. Ex.:

A CAZA DO BEIJAFLOR É O NINHO²

Apresenta um bom raciocínio lógico-matemático nos momentos de jogos e de problemas de enredo.

Tem sido detalhista e criativa nos momentos das produções artísticas.

Apresenta noção de perspectiva e proporção em seus desenhos. Ao

² Reprodução xerográfica da escrita da criança .

concluir seu quadro, mostrou encantamento diante de sua própria produção (Eu também me encantei diante dele!!!)

A única coisa que me preocupa, é o grande compromisso que tem com o acerto. Em várias situações procurei mostrar a ela que o erro também ensina e que todos nós erramos e podemos errar.

Faço votos de que **C** continue essa menina curiosa e participativa nas suas conquistas.

Um abraço,

Z

- (5) CRIANÇA J [RIA31, J, 2^{as.}, set/01]

[Na capa]

LOGOTIPO COM O NOME DA ESCOLA
Relatório Individual e de Grupo – 3º trimestre/2001
Nome: *β*_____2ª série
Turma: *do mar* Professora: V Orientadora: Y

DESENHO ORIGINAL
PRODUZIDO PELA CRIANÇA

[Páginas internas]

Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita
A Expressão e a Comunicação
 Aprofundamento dos trabalhos desenvolvidos no 2º trimestre
 Estruturação da escrita
 Pontuação
 Uso de Parágrafo
 Uso de Maiúscula
 Idéias claras
 Textos longos
 Variação de temas (imaginação)
 Descrições (personagens e locais)
 Correções coletivas de textos livres
 Ortografia – a partir das dificuldades da turma
 Leituras individuais e coletivas
 Roteiros de leitura (entendimento do que lê)

Desenvolvimento da Linguagem e Expressão Plástica
 Continuação do trabalho do 1º trimestre
 O desenho, a pintura, a modelagem, a colagem e outras diferentes técnicas de artes plásticas a serviço da expressividade da criança.
 Estímulo às soluções criativas.
 A utilização de técnicas de artes ligadas aos conteúdos curriculares, o envolvimento com o trabalho e o empenho na elaboração.

³ Utilização de fonte diferenciada para indicar os manuscritos da criança no cabeçalho e da professora no corpo do RIA.

Preenchimento do fundo, exploração das cores.
 Construção com sucata.
 Ilustração de textos e livros
 Formas geométricas a partir da Linguagem
 Logo

Desenvolvimento Psicomotor

Como corre, pula, desvia de obstáculos, sobe, desce.
 Consegue fazer fila quando necessário? Espera sua vez?
 Cuidados pessoais: sabe se vestir, calçar e amarrar sapatos?
 Como manuseia o lanche e as ferramentas da culinária ou objetos de sala como cola, tesoura, etc.
 Como está sua postura e equilíbrio?
 Capacidade de estar parado, de relaxar.

O J, nesse período de reforço, tem tido uma postura de trabalho bastante concentrada. Isso tem feito com que a qualidade dos seus textos melhorasse. Diminuiu a letra, diminuiu os erros e melhorou o conteúdo e estruturação. No dia a dia, distrai-se muito em conversas. Nesse momento pude perceber que ele está muito bem.

Desenvolvimento sócio-afetivo

Compreensão e respeito às regras
 Saber ouvir, saber esperar
 Cuidado com suas coisas,
 Organização e limpeza
 Colocação adequada da agressividade e do afeto
 Concentração nas atividades
 Atitudes solidárias e de ajuda aos colegas
 Atitudes de tolerância
 Atitudes de respeito com todos: professor, colegas,
 Funcionários
 Preferência de brincar sozinho ou em grupo
 Atitudes responsáveis em relação às suas tarefas de classe
 Lições de casa
 Participação no jornal de parede
 Participação nas rodas e conversa
 Solução de problemas no grupo
 Persistência

Nesse trimestre o J ainda não conseguiu se organizar de maneira satisfatória. Continuou esquecendo de trazer para a sala materiais essenciais ao trabalho. Continua tendo uma postura bastante satisfatória em sala de aula, nas rodas e momentos de jornal de parede, sempre apontando soluções e dando idéias.

Pensamento Lógico Matemático

Compreensão da matemática como ferramenta para codificação e solução de problemas reais cotidianos
 E experiências concretas.
 Sistema de numeração:
 Números com um, dois u três algarismos
 Seqüência numérica

Antecessor/sucessor
 Interpretação e problemas
 Decomposição e composição do número
 Multiplicação: Conceito, tabuada,
 Operação situações problema
 Divisão: conceito, operação, situação problema
 Números pares e ímpares
 Dobro, triplo, quádruplo
 O caderno auto-corretivo

A matemática não oferece nenhuma dificuldade para J.

Conhecimento do mundo
 Os estudos sociais e as ciências
 Desenvolver a capacidade de observar, investigar, analisar a realidade e interpretá-la social e culturalmente.
 Vegetais: - partes da planta; - necessidades da planta;
 - nos alimentos de vegetais
 Livro: A Declaração Universal dos Direitos do Homem
 - percepção dos nossos direitos e deveres
 - percepção dos direitos e deveres dos outros
 - Paz e Guerra
 Campinas:
 - história de Campinas; - mapa de Campinas;
 - localização do bairro em que moramos
 - pesquisa sobre seu bairro: livro individual com a história do bairro de cada um; - cidades vizinhas

Gosta muito de realizar pesquisas. É bastante curioso e procura informar-se sobre todos os assuntos.

Talentos e/ou habilidades especiais
 Seus gostos interesses

É bastante curioso.

[RELATÓRIO DE GRUPO, a partir de páginas posteriores]