



UNICAMP

ALINE MARIA PACÍFICO MANFRIM

CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO “PRÁTICAS DE LETRAMENTO” PARA A COMPREENSÃO DO USO E DO SENTIDO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AMORIM LIMA

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ALINE MARIA PACÍFICO MANFRIM

**CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO “PRÁTICAS DE
LETRAMENTO” PARA A COMPREENSÃO DO USO E DO
SENTIDO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA MUNICIPAL
DE ENSINO FUNDAMENTAL AMORIM LIMA**

Orientadora: Profa. Dra Raquel Salek Fiad

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de doutora em Linguística Aplicada, na
área de Língua Materna.**

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR CRISLLENE QUEIROZ CUSTODIO –
CRB8/8624 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP**

M313c

Manfrim, Aline Maria Pacífico, 1978-
Contribuições do conceito “práticas de letramento”
para a compreensão do uso e do sentido da língua
materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental
Amorim Lima / Aline Maria Pacífico Manfrim. -- Campinas,
SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Raquel Salek Fiad.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Práticas discursivas. 3. Língua
materna. 4. Análise do discurso. 5. Liberdade. I. Fiad,
Raquel Salek, 1948- -. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Contributions concept of "literacy practices" for understanding
the use and meaning of language in the Municipal School of Basic Education
Amorim Lima.

Palavras-chave em inglês:

Literacy.
Discursive practices.
Native language.
Discourse analysis.
Liberty.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Raquel Salek Fiad [Orientador]
Renilson José Menegassi
Guilherme do Val Toledo Prado
Sylvia Bueno Terzi
Graziela Lucci de Angelo

Data da defesa: 21-02-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Renilson José Menegassi

Renilson José Menegassi

Guilherme do Val Toledo Prado

Guilherme do Val Toledo Prado

Sylvia Bueno Terzi

Sylvia Bueno Terzi

Graziela Lucci de Angelo

Graziela Lucci de Angelo

Nelita Bortolotto

Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

IEL/UNICAMP
2013

Dedico este trabalho a duas pessoas importantes na minha vida:

Gladis Maria de Barcellos Almeida por me apresentar ao mundo científico contribuindo para que eu encontrasse um caminho profissional e João Wanderley Geraldi por mostrar que é possível priorizar o humano no universo acadêmico.

Agradeço pelo acolhimento, apoio e respeito por quem sou e pelas minhas escolhas:

Pai (José Carlos Manfrim) e Mãe (Kátia Pacífico Manfrim)
Séforah Marina Pacífico Manfrim e Amanda Liz Pacífico Manfrim
Leonardo Peticarrari

Alexandre Tácito Malavolta, o grande amor da minha vida

Juliano, meu amigo e sujeito de pesquisa do mestrado

Queridas Lígia Balista, Laura Muller, Larissa Higa, Fernanda D'Olivo,
Melissa Lopes e Isabel Silveira, Mariana Lima

Raquel Salek Fiad
Ana Fonseca de Almeida
Corinta Grisolia Geraldi
Marília Gabriela Malavolta
Milene Bazarim
Tereza Salvi
Romulo Augusto Orlandini
Lígia Martins Orlandini
Hélio Pajeú
Rafael Borges
Carlos Turatti
Cristiane Andrade
Renata dos Humildes Oliveira
Moacir Lopes de Camargos
Alice Campos Canedo
José Alberto Canedo
Filipe Augusto Maia Perez
Silvana Schwab
Gabriela Rigoti

*Não quero ser triste
Como o poeta que envelhece
Lendo Maiakóvski
Na loja de conveniência
Não quero ser alegre
Como o cão que sai a passear
Com o seu dono alegre
Sob o sol de domingo...*

*Nem quero ser estanque
Como quem constrói estradas
E não anda
Quero no escuro
Como um cego tatear
Estrelas distraídas
Quero no escuro
Como um cego tatear
Estrelas distraídas...*

(Zeca Baleiro)

Resumo

Frente a um (auto) discurso de liberdade presente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, localizada na capital paulista, este trabalho tem como meta compreender, a partir das reflexões proporcionadas pelos Novos Estudos do Letramento, como este discurso é considerado nas ações que se centram nas práticas de leitura e escrita da língua materna. A partir de uma pesquisa qualitativa de teor interpretativista conforme as especificidades da investigação em Linguística Aplicada, um estudo de caso foi realizado para a geração dos registros necessários a esta verificação. A postura teórica adotada considerou as reflexões do Bakhtin e seu Círculo para auxiliar na compreensão das respostas que a escola oferece quando seleciona o material a ser desenvolvido pelos alunos no que se refere à Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa, a partir do agrupamento do material compilado na pesquisa de campo, mostram que o discurso da liberdade se efetiva em alguns momentos da escola, mas, no que se refere ao trato com a língua materna, ele se distancia pelo fato de as práticas de letramento estarem vinculadas a um modelo autônomo de letramento. Por ser a primeira tese que propõe investigar a Amorim Lima a partir do ponto da Língua Materna, houve a necessidade, mesmo que se tenha realizado um trabalho de contextualização situada da escola, de fazer algumas generalizações. Entretanto, elas são necessárias para o próprio andamento das pesquisas cujo enfoque centralizará nas práticas de letramento desta escola por ser um ponto de partida a partir de um trabalho de campo.

Palavras-chave: Práticas de letramento, letramento autônomo, letramento ideológico, língua materna, liberdade.

Abstract

Faced with an (auto) speech of freedom in the Municipal School of Elementary Education Amorim Lima, located in the capital of the state of São Paulo, this study aims to understand, from the reflections offered by the New Literacy Studies, how this speech is considered in the actions which are focused on practices of reading and writing the mother language. From a qualitative study of interpretativist content according to the specificities of the investigation in Applied Linguistics, a case study was conducted to generate the necessary records to this verification. The theoretical stance adopted considered Bakhtin and his Circle's reflections to assist in understanding the responses that the school offers when selecting the material to be developed by students in relation to the Portuguese. The survey's results, from the grouping of the material compiled in field research, show that the speech of freedom is effective at school sometimes, but regarding to the dealing with language, it distanced itself because the literacy practices are linked to an autonomous model of literacy. As the first thesis that proposes to investigate Amorim Lima from the point of Mother Tongue, it was necessary, even if one has done a job of contextualizing located at school, to make some generalizations. However, they are necessary for the proper progress of studies whose focus will center on literacy practices of this school, because it is a starting point from the field work.

Keywords: Literacy, Discursive practices, Native language, Liberty.

Résumé

Basé dans un discours de soi-même de liberté présente dans l'école municipale d'éducation élémentaire Amorim Lima, localisée dans la ville de São Paulo, ce travail a la finalité de comprendre, pour les réflexions proportionnées par les Nouveaux Études de Littérature, comme ce discours est considéré dans les actes qui se centrent sur les pratiques de lecture et de écriture de la langue maternelle. À partir d'une recherche qualitative interprétative, conforme les spécificités de l'investigation de la Linguistique Appliquée, un étude de cas a été réalisé pour la production des données nécessaires à cette vérification. La perspective théorique adoptée a considéré les réflexions de Bakhtin et de son Cercle pour aider dans la compréhension des réponses que l'école offre quand elle sélectionne le matériel de langue portugaise qui sera développé par les étudiants. Les résultats de la recherche, à partir du groupement du matériel compilé dans la recherche de terrain, montrent que le discours de la liberté se donne dans quelques moments de l'école, mais, en ce qui concerne le traitement de la langue maternelle par l'École, il se distance parce que les pratiques de Littérature sont liées à un modèle autonome de Littérature.

Pour être la première thèse qui propose une recherche de l'Amorim Lima à partir de la langue maternelle, il y a eu le besoin, malgré la réalisation d'un travail de présenter le contexte situé de l'école, de faire quelques généralisations. Pourtant, elles sont nécessaires par le propre développement de la recherche dont le but centralisera dans les pratiques de Littérature de cette école pour être un début à partir d'un travail de terrain.

Mots-clé: Pratiques de Littérature; littérature autonome, littérature idéologique, langue maternelle; liberté.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
O QUE ESTÁ EM JOGO	17
A EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA	19
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O TRABALHO COM A LÍNGUA MATERNA NA EMEF AMORIM LIMA	57
METODOLOGIA E A CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	73
RESULTADOS E PRINCIPAIS ANÁLISES DOS REGISTROS GERADOS PELA PESQUISA DE CAMPO/ESTUDO DE CASO	81
LETRAMENTO AUTÔNOMO EM UM “DISCURSO DE LIBERDADE”	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145

Lista de Quadros

Quadro 01	Princípios de Convivência.....	31
Quadro 02	Exemplo de Roteiro.....	33
Quadro 03	Exemplo de Ficha de Finalização.....	36
Quadro 04	Exemplo de Relatório Quinzenal.....	38
Quadro 04	Caracterização da EMEF Amorim Lima baseado no panorama apresentado por Mizukami (1986).....	87

Lista de Esquemas

Esquema 01	Lista de livros da EMEF Amorim Lima.....	39
Esquema 02	Padrão de resposta.....	39
Esquema 03	Recorte descritivo das Oficinas de Língua Portuguesa.....	113
Esquema 04	Dinâmica de interação professor-aluno no Salão de Estudos ...	114

Lista de Tabelas

Tabela 01	Práticas de Letramento na EMEF Amorim Lima.....	82
Tabela 02	Reagrupamento da Tabela 01 em relação ao suporte/lugar e relações sociais.....	88
Tabela 03	Lista dos Roteiros por idade.....	101
Tabela 04	Roteiros diretamente relacionados ao trabalho com Língua Materna.....	107

Introdução

A preocupação em se compreender o papel da escola nos dias de hoje é necessária. Barbosa (2004) defende que esta instituição se propõe a assumir o compromisso com a educação consolidando-se como o principal cenário do processo educativo, mesmo não sendo o único lugar onde as pessoas se educam. Admitindo, então, o lugar privilegiado do escopo educativo, cabe ressaltar também seu papel ideológico.

Barton (2007) destaca que o ponto importante da educação escolar é a leitura e a escrita. Dessa forma, a escolarização é parte do cenário de estudos do letramento¹. Este autor ainda aponta que, apesar de ser parte e não a totalidade dos estudos do letramento, a escola consome grande parte da vida das crianças e se configura como uma referência significativa para a construção dos valores e atitudes que vivenciarão nas práticas sociais de que participarem.

Esta forte referência da escola continua na maioria e quando estas crianças se tornarem pais, fazendo, assim, com que os valores escolares entrem nas casas. O pesquisador ainda detalha que muitas práticas são aprendidas na escola: as crianças aprendem a obedecer, a ser parte de grandes grupos, a permanecer sentadas, a serem reguladas pelo tempo, mas a parte central dessa organização é o uso da linguagem².

Barbosa (2004) também destaca ainda que há alguns questionamentos que devem ser considerados quando se quer compreender os desafios da escola no contexto atual tais quais: qual a concepção dominante presente na escola, como se identifica, na prática, o discurso educacional e quais movimentos são realizados na prática educativa para que o aluno se depare com a realidade de forma crítica.

¹ O conceito de letramento será mais profundamente discutido juntamente com o conceito de práticas de letramento, em seção posterior nesta tese.

² Realizei aqui uma espécie de tradução parafrazeando o conteúdo da página 176 e 177 da obra de Barton (2007).

Tomando como base a reflexão desta autora, esses questionamentos podem revelar a função “ensino” na escola e, conseqüentemente, que trabalho é realizado para que ideologia se efetive, valores estes que podem tender ao ensino que reproduza a exclusão social que existe na dinâmica capitalista e nas relações de trabalho sociais ou para uma educação transformadora que estimule o senso crítico do aluno, fazendo com que ele perceba que é necessário, no contexto atual, o compromisso com a mudança histórica voltada para a sociedade democrática.

Os estudos sobre a ergonomia do trabalho, quando dizem respeito ao ensino, apontam que uma questão interessante a ser considerada é como um professor constrói um meio de trabalho que possibilite a adesão de um grupo de alunos a realizar uma determinada tarefa.

Souza-e-Silva (2004) defende, nesta perspectiva ergonômica, que o trabalho “ensino” pode ser compreendido como um amálgama prescrições/realizações sobre o qual é constituído e evolui. Em suas palavras, “a abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada.” (p. 95)

Utilizando o conceito de *gênero social do ofício*, esta mesma autora, em consonância com a perspectiva teórica a qual ela se filia quando cita Clot e Faïta, faz uma alusão ao conceito de gêneros do discurso estudado por Bakhtin (1979)³, compreendendo o ensino como uma rede de relações de valores culturais que, entrelaçados, constituem uma relativa unidade que o caracteriza. Daí é possível

³ Bakhtin (1979) utiliza o conceito de gêneros do discurso para se referir às maneiras de uso da língua compartilhadas nas esferas sociais quando produzimos enunciados. Para este autor, os gêneros são meios de viabilização dos enunciados que queremos proferir de modo que nas interações humanas se leva em conta qual é o melhor gênero a ser utilizado para garantir a efetividade do diálogo uma vez que, para utilizar aqui os conceitos deste próprio autor, o tema a ser enunciado está necessariamente atrelado com a estrutura composicional do gênero selecionado como mais viável à comunicação e, também e com o mesma força, o estilo do gênero, possibilitando mais ou menos o aparecimento do estilo individual de quem enuncia quando o seleciona. Associada a esta proposta de considerar os gêneros do discurso com as práticas sociais de comunicação humana, este autor defende que a escolha do gênero também é determinada pelo fato de sempre enunciarmos algo respondendo antecipadamente ao que entendemos que nossa alteridade (o outro) espera de nós no processo comunicativo. Nesse sentido, nem a escolha do gênero é aleatória e nem as escolhas relacionadas ao tema são descomprometidas em uma situação de comunicação.

compreender melhor a relevância em considerar, por um lado, as prescrições relativas a este ofício de ensinar e, por outro, a realização do mesmo.

Desse modo, a concretização do “ensinar” é, assim como Bakhtin considera o enunciado em um gênero, uma resposta ao próprio gênero a partir tanto da individualidade do sujeito que age quanto da representação do papel profissional que esta pessoa escolhe reforçar. A autora ainda afirma que

Clot e Faïta propõem então olhar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias – uma pessoal (meu ofício) e a outra impessoal (o ofício dos outros). Além das prescrições, o ofício tem para cada trabalhador uma *dupla vida*. A atividade seria, então, o teatro permanente de um movimento em duas direções opostas: estilização dos gêneros e variação de si. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 99).

Os estudos sobre a ergonomia do trabalho podem, então, deslocar a compreensão do papel da escola hoje para um lugar de reflexão que envolve muito mais os sujeitos envolvidos (uma vez que consideram a constituição do tempo e espaço de trabalho – prescrição/realização) do que a instituição escolar enquanto entidade generalizante.

Essa postura teórica é frutífera para a reflexão sobre a escola porque conceitos como trabalho, instituição e sociedade não se delimitam somente enquanto unidades duras desassociadas da atuação das próprias pessoas que atuam nesse universo. Então, quando o intuito é discutir o papel da escola, há que se considerar, além das respostas às prescrições enraizadas pela história, o trabalho educacional que os profissionais da educação apresentam quando realizam esta função.

Um dos lugares de verificação dessas respostas e do trabalho humano é o currículo, no sentido abordado por Silva (1999). Para este autor, o currículo é um discurso que delimita uma representação da realidade e, a partir desta delimitação, é selecionado qual conhecimento produzido pela herança cultural será abordado e como será abordado, podendo revelar, assim, o motivo pelo qual os alunos devem ser educados no processo de escolarização.

Nesse movimento de compreensão das respostas produzidas no trabalho escolar para a relação entre ensino, instituição e sociedade, Morin (2003), por outro lado, aponta ser necessário considerar que vivemos hoje na era planetária, momento no qual é necessário nos conscientizarmos de que, para além da globalização, vivemos em uma relação de totalidade complexa “física/biológica/antropológica” com o planeta Terra.

Esse ponto de partida tenta romper com a postura fragmentada de entendimento do cenário global em que vivemos e revela a emergência do papel de educar engajado com a realidade desta era planetária, voltada para a identificação da sociedade enquanto participante do mundo.

Para ele,

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

[...]

O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. (MORIN, 2003, p. 98)

Os pontos tratados acima pelo autor são considerados por ele fundamentais para o objetivo da educação que seria “fortalecer as atitudes e as aptidões dos homens para a sobrevivência da espécie humana e para o prosseguimento da hominização” (*idem*, p. 100). Isso implica considerar o futuro, inserido na relação viva com presente e passado, como finalidade.

Diante das compreensões citadas acima a respeito da função da escola (seja por considerar o papel da escola, pelo trabalho de ensinar, pelo currículo e/ou pelo objetivo da educação) um eixo é sempre considerado: atribui-se socialmente à escola o papel de contato, ensino e aprendizagem da herança cultural que se consolidou na história do conhecimento humano.

Fica destinada à escola, então, a tarefa de fazer com que o aluno aprenda a construir uma relação com o conhecimento considerado base para se interagir com o mundo. Diante disso, a ação de aprender tem um “lugar” garantido na organização da escola, independente de sua proposta de ensino. Dessa forma, o que difere na relação entre a proposta de ensino (currículo) e a aprendizagem, como já considerou Silva (1999), é **o que** a instituição escolar visa na escolarização, sendo possível retomar também aqui os questionamentos já lançados por Barbosa (2004) citados no início deste capítulo.

Atrelada a esta identificação de que as escolhas feitas pela escola, frente ao processo educativo, interferem nas formas de tratamento da herança cultural é necessário considerar ainda que a discussão sobre diversidade inseriu-se também no universo escolar, revelando, assim, a necessidade de uma postura que considere a intrínseca relação entre conhecimento, poder (já prevista para o currículo crítico) e, também, **identidade**, conceito tratado por Silva (1999), como já pertencente a outro tipo de currículo: o pós-crítico.

A teoria denominada pós-crítica ganhou destaque na discussão a respeito do currículo devido às próprias reformulações sociais, em termos de ressignificação de valores, no que se refere ao conceito de diferença, no sentido de assumi-la enquanto realidade e que deve ser respeitada principalmente na esfera educacional.

No caso da realidade brasileira, especificamente no campo educacional, algumas exigências atuais contribuíram para enraizar esse discurso, tais como:

- A heterogeneidade de alunos que as escolas apresentam devido à Constituição de 1988 que torna legal a democratização do ensino no que se refere à obrigatoriedade do oferecimento da educação básica a todos por parte do país, a princípio projetadas para um público de classe social média e alta, a qual preparou e criou seus filhos com acesso ao conhecimento em consonância com o processo de escolarização;

- A diversidade das realidades escolares brasileiras, contextualizada conforme o corpo docente, corpo discente, a localização, as condições de trabalho, a atuação da comunidade do entorno e a relação com os órgãos administrativos educacionais;
- A discussão sobre inclusão de alunos especiais e as condições de viabilização de um trabalho para lidar com tal realidade mais voltado ao ensino regular, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996);
- O espaço de trabalho com a noção de cultura e identidade a partir da Lei que obriga o ensino de cultura africana na escola (LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003);
 - O fortalecimento e relevância do conceito de *bullying* na atualidade como mecanismo de não aceitação da diferença⁴;
 - A divulgação de vídeos governamentais sobre homossexualismo voltado principalmente às escolas públicas, mais recente ação governamental que ainda está em processo de aceitação pelos profissionais da educação⁵.

A compreensão de aprender, inserida na discussão que envolve reconhecimento da heterogeneidade e atuação do trabalho educacional, mobiliza-se no sentido de auxiliar a repensar justamente qual a relação que uma escola deve ter com a aprendizagem, uma vez que precisa atender às exigências nacionais e a demanda social do público que a constitui. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados ao Ensino Fundamental II, foco desta pesquisa, publicados em 1996, já admitiam este contexto educacional:

⁴ “A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de bullying. No entanto, é provável que os autores escolham e utilizem possíveis diferenças como motivação para as agressões, sem que elas sejam, efetivamente, as causas do assédio” (LOPES NETO, 2005, S167).

⁵ Material que ficou conhecido como kit anti-homofobia produzido e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011. Trata de homossexualidade e é composto por uma cartilha e três vídeos, voltado aos alunos do Ensino Médio.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. (p. 27)

[...]

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (p. 28)

Isso implica em, uma vez assumindo a diversidade cultural, regional, física e sexual, decidir até que ponto se pode pensar, no que se refere ao papel da escola, em aspectos genéricos (administrativos, oficiais, organizacionais) em relação à aprendizagem e, também, aspectos específicos (dinâmica do funcionamento escolar). Junto a essa problemática, agora no que se refere à elaboração do currículo, vale destacar a questão de como conviver com a realidade de que todo conhecimento trabalhado em sala de aula não é neutro.

Dessa maneira, estes modos todos de os envolvidos com a escola lidarem com as possibilidades e os limites dessa instituição estão diretamente ligados às decisões e posturas assumidas pelas escolas quando vivenciam o processo de escolarização. Isso significa que, diante dessa postura, muitos aspectos se consolidam: o papel do professor, o modo de trabalho com o

conhecimento, a relação com o material didático, a organização espacial da escola, a relação de envolvimento com os pais, o espaço autorizado que o aluno possui na escola e, a organização “progressiva” do conhecimento a ser trabalhado nas “séries” ainda, a própria avaliação.

Geraldi (2010) mobiliza o conceito de aprendizagem quando apresenta modos (consequentemente duas ações distintas) de compreensão para este conceito, dependendo da forma como se concebe a herança cultural (os conhecimentos produzidos e compartilhados por uma sociedade). Para isso, ele parte do seguinte questionamento, já considerando o trabalho educacional como o ensino do futuro:

Como nos definimos nesta relação com a herança cultural? Passado o tempo das ‘escolas dos sábios’, o modo de relação com a herança cultural, por nós hoje recebida, no campo das ciências, como um conjunto de disciplinas – a filosofia, a álgebra, a geografia, a história, a literatura, a química, a física, a matemática... – é a de não produtores de cultura, mas de sujeitos que dela se apropriam, especialista em uma das gavetas/disciplinas. Por longos anos estudamos as disciplinas que nos é ensinada; por longos anos vamos às fontes disciplinares e aprendemos mais do que nos é ensinado: estamos prontos, mas não acabados. (p. 17)

[...]

Creio que há necessidade de invertermos a flecha nesta relação. A herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes. (p. 18)

[...]

O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural. O que importa aqui é que as perguntas dirigem a seleção, construção ou reconhecimento da inexistência de respostas. Creio que o ensino tem dado respostas a alunos que não conhecem as perguntas. Temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que a elas conduziram. (p. 19)

Entendo que aprender a ‘fazer perguntas’ envolve considerar alunos como sujeitos aptos e autorizados a levar suas dúvidas no nível da investigação intelectual, assim como grandes pesquisadores, artistas e pensadores,

configurando-se, desta forma, a assunção da heterogeneidade enquanto parte constitutiva da escola no próprio planejamento educacional. Essa postura leva os alunos a ‘aprender a aprender’⁶ e não simplesmente apreender um conhecimento enquanto produto final.

Lidei, no mestrado⁷, com a angústia de me deparar e investigar, por meio de estudo de caso, um sujeito que não tinha seu lugar na escola que estudava e, justamente por não se enquadrar, foi reprovado várias vezes e não era considerado um “bom” aluno pelos professores, o que me levou a questionar que escola poderia lidar com essa diversidade a ponto de não bloquear a capacidade deste aluno de dizer não ao que a escola lhe propunha⁸.

Este ponto de partida me fez buscar uma reflexão mais madura a respeito das representações de uma boa escola para a sociedade. A partir de minha experiência como professora na Educação Básica em escola pública e particular, além de ministrar aulas em universidade pública e particular e do fato de ter sido aluna tanto em escola pública (Ensino Fundamental e Ensino Superior) quanto em particular (Ensino Médio), faço as seguintes ponderações e busco a compreensão delas em alguns estudos. São elas:

- a. A sisudez é um modelo de bom comportamento e bom resultado. Neste ponto, é possível compreender, com o auxílio dos estudos de Ariès (1960), que, por meio da história social da criança e da família, modelos de bom comportamento foram valorizados, principalmente depois da Idade Média, com a educação religiosa e disciplinadora, com base na moral. Mais interessante ainda é o fato de esse valor da disciplina ser um forte critério para avaliar uma “boa educação” no século XXI.
- b. A valorização da avaliação é um medidor de aprendizagem.

⁶ Aprender a aprender: Sugestão proposta por Wanderley Geraldi em uma gentil e atenciosa conversa sobre esta tese, no mês de maio de 2011 (Baraqueçaba-SP).

⁷ MANFRIM, A. M. P. **Enunciados escritos**: relações dialógicas entre gêneros discursivos. Dissertação de Mestrado. IEL-Unicamp, 26/06/2006.

⁸ *Lo que convierte a un animal en humano es la capacidad de ser sujeto, la capacidad de decir <NO>. No hay sujeto sin valores o ideales que negar. Toda subjetividade se funda en una ruptura.* (Jesús Ibáñez).

A avaliação serve para generalizar e chegar a resultados estatísticos possíveis de viabilizar ações de política educacional nacional interligadas à mundial. Assume-se um discurso comparativo com índices mundiais e, a partir disso, a necessidade de enquadramento, por mais sufocante que pareça ser, torna-se foco principal e competitivo, assim como nos moldes da competição capitalista pelos lucros (bônus, prêmios etc.).

c. É evidente a desvalorização do sujeito (como consequência de b).

Devido à proposta generalizadora da educação na escola, tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem, inserido na ideologia do enquadramento, o pensamento da atenção individualizada não é valorizada porque, para a manutenção do próprio processo, é necessário que haja pessoas que, nessa visão, “fracassem”. Nessa lógica, a subjetividade não tem lugar e, muitas vezes, é considerada como atraso para o grande rendimento do grupo (“sucesso”). Nas palavras de Morin (2003), “é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso reintroduzir o papel do sujeito observador/computador/estrategista em todo conhecimento. O sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade.” (p. 37)

d. Há insegurança, na esfera escolar, ao que é considerado não convencional⁹. Justamente pelo enraizamento da concepção essencialmente rígida no tratamento do conhecimento, ou a escola se enquadra e faz o seu trabalho ou não faz. Essa é a razão de haver, ainda,

⁹ Utilizo aqui a caracterização não convencional para me referir às formas de educação escolares que Moacir Gadotti chama de educação não formal. Para ele, “Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços”. (GADOTTI, 2005, p. 02)

poucos modelos autorizados e reconhecidos de escolas diferentes. A pergunta que fica às voltas dessas propostas diferentes de lidar com o ensino e a aprendizagem é ‘aprende-se ou não?’ e o esforço dessas escolas em provar que pode funcionar de outra maneira é grande. Isso acontece porque, ao propor algo diferente, se lida com a relação entre uma estrutura de trabalho educacional e avaliação desse trabalho que tende a ser quebrada.

Feitas essas considerações, é possível verificar que a concepção de uma boa escola pode estar ainda muito voltada para o rendimento apresentado nas avaliações oficiais que valorizam um tipo de conhecimento e forma de lidar com ele muito voltado ao modo como as classes mais privilegiadas valorizam a construção e a transmissão da herança cultural, dinâmica escolar que data o período anterior à obrigatoriedade do ensino, mostrando que ainda não está pronta para lidar com a heterogeneidade e a nova realidade do século XXI.

Como objetivo geral, esta tese visa dar espaço e discutir uma escola que, inicialmente, percebeu a necessidade de uma nova proposta educacional que respondesse a uma aprendizagem (papel atribuído à escola, como foi discutido anteriormente) vinculada ao que decidi nomear de “discurso da liberdade”.

No link “A escola”¹⁰, inserido no site da EMEF Amorim Lima, o primeiro texto que aparece é o poema de Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

¹⁰ <http://antigo.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Escola%20-%20Hist%C3%B3ria>

O que elas amam são os pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

Arelado à metáfora do voo, este (auto)discurso ainda agrega uma concepção de espaço educacional voltado às heterogeneidades, o que me fez associar, antes da experiência da pesquisa de campo que realizei nesta escola, um caráter democrático, muito próximo do que Freire (1997) caracteriza como educação libertadora na qual, superada a contradição entre educador e educando, configura-se um comportamento “de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* ela” (FREIRE, 1997, p. 72).

Outra associação que me permiti fazer frente a este (auto)discurso foi a de haver uma coerência entre a proposta de viabilizar um processo educacional pautado na liberdade e o trabalho com a língua materna. A meu ver, a coerência se evidenciaria se eu identificasse, na investigação das práticas de letramento existentes na Amorim Lima, atividades que envolvem a leitura e a escrita voltadas ao que Street (1995) define como modelo de letramento ideológico, isto é, aquele que parte do pressuposto de que os significados que são atribuídos à leitura e à escrita nas práticas de uso desta escrita são culturais e, assim, prescindem de relações de poder estruturadas e reforçadas pelo grupo social que pertencem.

Este modelo ideológico de letramento serve não para, referindo-me novamente às palavras de Paulo Freire, “depositar” uma forma de lidar com a escrita como a educação bancária pretende, mas entender que a escrita, tal como ela é praticada, serve também para contextualizar o sujeito no âmbito dos valores importantes para as relações sociais das quais participa.

Configuradas as minhas hipóteses a respeito do que encontraria na Amorim Lima e o critério científico de seleção da mesma como objeto de estudo (os discursos produzidos sobre a escola na mídia e na sociedade), houve a necessidade do cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- i. Investigar, a partir das práticas de letramento reconhecidas por mim nesta escola, como se caracterizam as situações concernentes à Língua Materna e se elas acompanham o discurso de liberdade sinalizado pela instituição;
- ii. Esclarecer o que é autorizado e o que é marginalizado nas escolhas que são feitas para se utilizar a linguagem nesta escola;
- iii. Investigar as práticas selecionadas como importantes e a que grupo/comunidade elas favoreceriam;
- iv. Compreender a reorganização de espaço-tempo relacionada ao trabalho docente.

A partir dos objetivos específicos, pretendo:

- defender a importância das novas formas de organização escolar como respostas ao nosso tempo atual e, com isso, discutir a relação entre sujeito, informação e conhecimento que vivemos no século XXI, mostrando novas organizações de espaço-tempo no que se refere aos “lugares de aprendizagem” no séc. XXI. Além disso, compreender como está sendo possível, atualmente, a existência dessas formas diferentes de escolarização.

- discutir qual a relação que esta instituição estabelece com a constituição da liberdade, com cumprimento dos conteúdos, desenvolvimento do trabalho educacional.

Considerando a diversidade de estudos referentes à educação e à escola, pode parecer sem sentido uma proposta de estudo e reflexão referente a uma escola, uma vez que todas possuem suas particularidades.

A pesquisa foi delineada por meio das seguintes etapas: compilação de materiais diversos sobre a escola (site da escola, reportagens sobre a escola, livros sobre a escola), pesquisa bibliográfica acadêmica sobre a escola (teses e dissertações), pesquisa de campo/estudo de caso (realizados em 2010 no período de 2 meses), geração dos registros relevantes para a análise e discussão dos resultados.

Os resultados mostram que a reorganização de espaço, tempo e da dinâmica escolar da EMEF Amorim Lima contribuíram muito para que os alunos se sentissem autorizados a participar do processo posicionando-se frente todas as questões referentes à escola e, também, para a participação forte dos pais no cotidiano escolar.

Entretanto, no que diz respeito à Língua Materna, é perceptível que todas as atividades relacionadas a ela remetem ainda ao discurso que a Sociolinguística denomina de preconceituoso a respeito da linguagem (é possível até destacar 2 dos 8 mitos que BAGNO (2002) propõe quando investiga a “mitologia do preconceito linguístico”, que os Novos Estudos do Letramento¹¹ classificam como letramento autônomo, que os estudos sobre gêneros textuais designam como ensino gramatical dos gêneros.

Apesar de esta tese identificar na EMEF Amorim Lima um caráter convencional e bem conhecido do tratamento da língua materna nos estudos brasileiros, a pesquisa torna-se relevante porque evidencia que uma proposta para o trabalho com o português envolve questões muito mais amplas a serem consideradas, que perpassam alterações visíveis na dinâmica escolar.

O conceito de autonomia para fazer a ponte entre escola e a vida precisaria estar mais atrelado à concepção de língua materna que tivesse como base a compreensão de que o uso da linguagem é um espaço de negociação efetivo e não só de exposição das opiniões e da escolha de qual roteiro começar a estudar. Além disso, os espaços de aceitação e autorização da autonomia não deveriam se restringir àqueles fora do cumprimento das tarefas escolares como assembleias, orientações de estudos e oficinas culturais, mas também e principalmente no exercício cotidiano de uso da linguagem.

A título de organização, esta tese apresentará a seguir as motivações da pesquisa, na seção *O que está em jogo* mostrará uma descrição interpretativa sobre a Amorim e depois discutirá a importância do conceito “práticas de letramento” para este trabalho. Posteriormente, descreverá a *Metodologia* utilizada

¹¹ Estudos sobre letramento tratados em capítulo posterior nesta tese.

na pesquisa, apresentará os resultados juntamente com as análises e depois concluirá o trabalho, trazendo, nas considerações finais, ideias que podem ser inferidas após a realização da pesquisa.

O que está em jogo

A escolha pela EMEF Amorim Lima para ser o centro de minhas reflexões deu-se a partir das seguintes considerações:

a. Uma pergunta não respondida no final do mestrado¹².

Ao investigar, por meio de estudo de caso, dois sujeitos, um considerado “bom” e outro considerado “ruim” pela professora de português, fiz, no mestrado, uma discussão de quanto o aluno “bom” se dedicava a responder às expectativas da professora e o quanto o aluno “ruim”, por não se preocupar com isso, era prejudicado e estereotipado como exemplo de fracasso escolar. No final da dissertação, questioneei que escola poderia abarcar essa diferença de concepção que o próprio aluno responde no seu processo de escolarização. Na época, minha hipótese era a necessidade de uma escola diferente, que partisse da heterogeneidade para constituir seu trabalho educacional.

b. A EMEF Amorim Lima é uma escola pública.

Em consideração à minha formação escolar (Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Graduação, Mestrado e Doutorado) e maior parte da experiência profissional em instituição pública (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), considerei-me responsável por fornecer um retorno intelectual a uma instituição pública de ensino.

c. A EMEF Amorim Lima propõe uma educação com base na liberdade.

A partir do momento em que a equipe da EMEF Amorim Lima percebeu que precisaria ressignificar o espaço escolar pelo fato de as demandas sociais e profissionais atuais não corresponderem à realidade na qual estamos

¹² MANFRIM, A. M. P. **Enunciados escritos**: relações dialógicas entre gêneros discursivos. Dissertação de Mestrado. IEL-Unicamp, 26/06/2006.

inseridos, a ideia de liberdade no processo de escolarização é muito presente no discurso sobre a própria escola.

Uma vez estipuladas as principais razões da escolha deste lugar de pesquisa, pretendi lidar com os seguintes questionamentos:

- Em que sentido a EMEF Amorim Lima constitui e materializa a liberdade?
- Como se dá a proposta de lidar com a heterogeneidade no que se refere à interação não convencional em um ambiente historicamente convencional, escolar?
- Por que, para a configuração de sua proposta, torna-se fundamental o trabalho predominantemente em grupos?
- Como o trabalho com a língua materna é tratado?
- O que uma análise mais detalhada das práticas de letramento existentes nesta escola pode mostrar frente ao discurso que apresenta sobre si mesma?

A EMEF Desembargador Amorim Lima

Os três trabalhos acadêmicos encontrados em minha pesquisa sobre a EMEF Amorim Lima (FERRARI, 2007; HAMED, 2006 e SABBA, 2010), apesar de analisarem esta escola a partir de recortes diferentes, compreendem-na como um ambiente educacional que se distancia de algumas dificuldades que as escolas chamadas convencionais enfrentam, principalmente na relação entre conteúdos e realidade dos alunos, e tentam concretizar alterações no espaço e tempo dos professores, alunos e funcionários para marcar que algo diferente já está sendo realizado, justamente porque a equipe que coordena a escola não está de acordo com o que se concebe como tradicional ou formal no que se refere ao ensino.

Ferrari (2007) coloca como ponto central de reflexão a interdisciplinaridade e suas implicações quando se assume a importância deste conceito no segundo ciclo do Ensino Fundamental. No que se refere à EMEF Amorim Lima, a autora defende que, dentre as três escolas analisadas (uma municipal – no caso a Amorim Lima –, uma estadual e uma de aplicação) esta é a escola que mais se enquadra em uma tentativa de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar porque, devido ao interesse pelas inovações principalmente no tocante às mobilizações dos tempos e dos espaços trazidas pela Escola da Ponte¹³ e a proximidade entre educadores e comunidade escolar, desenvolveram-se ações que aproximaram os temas escolares (materializados pelos temas dos roteiros e as atividades culturais) à realidade extraescolar se

¹³ *A Escola Básica da Ponte situa-se em S. Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento. Este projeto, assente em valores como a Solidariedade e a Democraticidade, orienta-se por vários princípios que levaram à criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autónomo da cidadania.*(Fonte: <http://beta.escoladaponte.com.pt/ponte/projeto>).

comparada com as outras duas escolas, consideradas pela autora como ainda muito arraigadas ao paradigma tradicional de ensino “caracterizado pela fragmentação disciplinar e pela rigidez de tempos e espaços educativos” (p. 251).

Hamed (2006), ao ter como centro dos estudos o trabalho que se realiza com o teatro na EMEF Amorim Lima para consolidar o caráter democrático da escola, defende que, por meio do trabalho realizado com esta arte dramática, esta escola vivencia concretamente uma escola democrática, mesmo com problemas (de obtenção de recursos, de organização e de aproveitamento dos temas tratados nas peças, por exemplo) porque contribui para que os alunos se conscientizem da realidade em que vivem.

Sabba (2010), apesar de centrar seus estudos na área de matemática, centra suas reflexões na questão da aprendizagem que ultrapasse o limite do que se compreende como escolarizado. Traz reflexões sobre a teoria da mente que consideram a compreensão do mundo atrelado aos objetos e as reações a eles, sempre levando em consideração o que é de fato ser humano. Para esta autora, a EMEF Amorim Lima proporciona abertura para o novo, favorece a constituição de subjetividades e deixa o aluno livre para escolher por onde começar a sua aprendizagem, mostrando que, assim, coloca o aluno frente a frente com seu processo de aprender, com os outros, com o meio ambiente, com a arte e com as ciências.

Apesar de interpretarem a EMEF Amorim Lima como um espaço diferenciado a respeito da disponibilização dos conteúdos, à conscientização pelo teatro e a liberdade de escolha de início do programa de estudos, essas características não abarcam a completude de todo o espaço escolar. No primeiro caso, a análise se pauta em um conceito (interdisciplinaridade); no segundo, em um trabalho fora do espaço em que os alunos permanecem o maior tempo na escola (os salões) e o terceiro focaliza uma liberdade que também é restrita, já que as tarefas de matemática e as oficinas estão intrinsecamente ligadas com as outras atividades da escola porque fazem parte dos roteiros temáticos de estudos.

A título de esclarecimento da dinâmica desta escola para compreender o porquê dessas reflexões realizadas nessas três pesquisas ainda serem pouco esclarecedoras aos objetivos de minha tese, segue, neste capítulo, uma descrição interpretativa da EMEF Amorim Lima.

A escola faz parte da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo desde 1956 e se localiza no Bairro Butantã, muito próxima da Universidade de São Paulo (USP-Portão 3). No período de 2010, ano em que a pesquisa de campo foi realizada, era composta por 325 alunos de Ensino Fundamental II (149 que estudavam no período da manhã e 176 no período da tarde), 47 professores e 12 funcionários administrativos. Funciona só nesses dois períodos, atendendo alunos de diversos bairros. Oferece o Ensino Básico (Fundamental I e II).

A equipe de direção da Amorim Lima administra a escola há um certo tempo (desde 1996), o que garante certa continuidade dos projetos de trabalho proposta por ela. A. E. é a diretora atual e acompanhou todo o processo de alteração da dinâmica escolar quando foi decidido que a escola modificar-se-ia. A chegada de G. T. na escola em 2004 como estudante de graduação em Letras da USP, a partir de uma solicitação de estágio, contribuiu para a viabilização das alterações que decidiram realizar na época (2005).

A leitura que faço a respeito deste momento de transição na Amorim Lima é a de que houve grande aposta para esta demanda na relação entre Ensino e Pesquisa devido à formação do corpo docente e direção em que a maioria fez a pós-graduação. À pesquisa, coube um olhar analítico exotópico¹⁴ no qual possibilita enxergar a dinâmica da realidade escolar de maneira complexa e abrangente. Ao ensino, coube o olhar de dentro, da experiência, aquele cheio de

¹⁴ Refiro-me aqui ao conceito de exotopia utilizado por Bakhtin (1979) para identificar, na relação entre o autor e o herói, uma forma de compreensão dialógica a respeito da forma como se constitui o romance que ele chama de polifônico quando estuda os romances de Dostoiévski. Para Bakhtin (ibidem), a exotopia é o olhar de fora que tenta delinear um acabamento, mesmo que provisório, a algo que se quer compreender. No caso do romance polifônico, a exotopia do autor em relação ao herói vai se constituindo na própria consolidação do romance e não previamente. Trouxe esta reflexão para a questão das características da pesquisa para mostrar que um dos olhares de fora elegidos pelos profissionais da escola, na constituição de um discurso da liberdade, vem da visão do olhar científico experienciado pelos professores, direção e estagiário.

implícitos e especificidades dos momentos de interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta minha leitura, considero que a escola sentiu necessidade de compreender mais profundamente sua própria realidade por meio do interesse de quem realmente estava inserido nela, isto é, pelos próprios profissionais. Diante de esta metarreflexão sobre si mesma enquanto instituição, um elo intermediou a relação entre ensino e pesquisa: o papel de lugar educacional privilegiado para tratar da herança cultural.

Após muitas discussões em reuniões de professores na escola, chegou-se à conclusão de que precisavam, além de mobilizar o conhecimento e experiência que adquiriram durante o trabalho docente, uma assessoria externa que auxiliasse a repensar o trabalho realizado na escola. Nesse contexto, o próprio trabalho do professor foi altamente discutido e o ponto comum verificado era o de que o aluno deveria ser “preparado para a vida e se assumir enquanto participante fundamental para seu próprio processo de aprendizagem”.

As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens _ verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal _ como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Trecho do Projeto Político Pedagógico da EMEF Amorim Lima)

Rosely Sayão foi o nome escolhido para assessorar a escola pedagogicamente. Participou de encontros com a equipe escolar (direção, professores e pais de alunos) e apresentou vários tipos de “pedagogias” existentes em outras escolas. Uma delas foi o trabalho desenvolvido pela Escola da Ponte o qual a equipe acreditou se encaixar nas expectativas que almejavam.

Iniciou-se, assim, um trabalho de investigação (já que o viés acadêmico é forte na equipe) e análise mais profunda da dinâmica da Escola da Ponte. José Pacheco foi convidado a prestar assessoria na escola e aceitou. Foi nesse momento que a parceria entre Escola da Ponte e Escola Amorim Lima se consolidou. Interessante notar que a busca desta escola municipal de São Paulo baseava-se em responder, enquanto instituição pública, às demandas dos alunos

que ela atende e, também, à importância dada pelo grupo escolar aos estudos científicos.

Essa preocupação em manter o elo entre Ensino e Pesquisa por meio do recurso da problematização, investigação e busca de soluções é discutida por Bourdieu (2004 [1997]) quando este autor discute os usos sociais da ciência.

Para ele, não há uma ligação direta entre o fazer científico e as demandas sociais porque, primeiramente, a ciência trabalha para reproduzir a sua própria posição e poder na sociedade. Esse princípio inicial faz com que a academia, em suas práticas objetivas, construa mecanismos que reforcem esse lugar de prestígio.

Devido a essa realidade que ele identifica na esfera acadêmica, Bourdieu propõe o conceito de “campo” para auxiliar na compreensão da dinâmica das relações entre ciência e sociedade. O campo seria, então, o lugar onde se constituem as materialidades das relações de reprodução da dinâmica social e do poder da ciência na sociedade. Inseridos em campos específicos (a matemática, a linguística, a medicina, a literatura, a sociologia etc.) os pesquisadores, as agências de fomento, os congressos, os departamentos e os professores, dependendo da posição que ocupam no campo, vão constituindo as formas de socialização, tratamento do conhecimento e proteção de cada um deles necessários para a permanência e a importância na esfera acadêmica.

Por possuir essa dinâmica, a ciência não necessariamente responde às demandas sociais dos espaços fora da academia. Entretanto, a justificativa da demanda social é forte quando se trata de identificar as contribuições da ciência para a humanidade.

Em que a ideia de “campo” pode contribuir para refletirmos a respeito da EMEF Amorim Lima, quando resolve recorrer a respostas acadêmicas para viabilizar a constatação de que a escola, tal como se encontrava, não respondia às demandas sociais, ou seja, à realidade dos alunos que possuía?

O caminho para esta resposta pode ser discutido conforme a quem os profissionais desta escola se propõem a atender e quais são as reais expectativas.

Na posição que se encontravam, na qual já haviam identificado necessidade de que a estrutura panóptica¹⁵, da escola, as estratégias de viabilização de uma escola coloque em prática uma dinâmica escolar que valorize a liberdade deveria lidar com 3 agrupamentos da comunidade diretamente associada a ela: a prefeitura de São Paulo (instituição mantenedora), os profissionais envolvidos (os agentes¹⁶ concretizadores da liberdade proposta: professores e assessoria) e o público atendido (os agentes facilitadores da nova estrutura proposta: pais e alunos).

No que se refere à prefeitura de São Paulo, mantenedora que responde diretamente à esfera governamental, na qual a burocracia é valorizada e constituidora¹⁷, a EMEF Amorim Lima deveria responder à exigência do uso do material didático disponibilizado, ao cumprimento das exigências nacionais dos parâmetros curriculares e à correspondência da expectativa dos índices de rendimento almejados por esta instituição. Diante desta demanda, a decisão do grupo foi manter o livro didático oferecido pela prefeitura, iniciar a prática de registros do que seria realizado na escola (documento de autonomia, relatórios, projetos, atas etc.) e se comprometer a atender aos índices esperados nas avaliações institucionais.

Em relação aos profissionais envolvidos, com experiências de formação e de trabalho heterogêneas, porém com o ponto comum da necessidade de

¹⁵ Estrutura da arquitetura estudada por Foucault para mostrar como os mecanismos de controle e vigilância da sociedade podem ser representados pelas próprias construções dos prédios das instituições. "induzir no detido um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento autoritário do poder." (FOUCAULT, 1997, p.166). Utilizo aqui este conceito porque a própria escola se vale dele para se descrever: *A sala da diretoria deixou de ser o panóptico de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical.* (Projeto Político Pedagógico da escola. Disponível em: <http://antigo.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico>)

¹⁶ *No estruturalismo não se constroem mitos, mas sim ciência. A análise sincrônica estruturalista acaba abolindo a história em pro) da estrutura. Para transpor o estruturalismo, Bourdieu faz uso do conceito de agente. Ele rompe com a negação do sujeito inserindo a idéia de que o homem deve ser entendido como agente. Na filosofia do sujeito, este é concebido como um ser estático, fora do jogo de interesses do campo. A superação de Bourdieu a esta conceituação da filosofia do sujeito dá-se na medida em que indivíduos ou coletividades, pessoas, classes, ou instituições, disputam entre si alguma coisa de interesse comum. Bourdieu trabalha com agentes e não com sujeitos, já que agente é o ser que age e luta dentro do campo de interesses.* (MOCELIN, 2010)

¹⁷ *A estratégia das organizações públicas é frequentemente limitada pela burocracia que cerca os processos relacionados à organização.* (ALMEIDA; CRUZ, s/d)

mudança, tornou-se necessário um fio condutor para garantir a viabilidade desta demanda. Sobre este ponto, sugiro a interpretação de que a crença na validade da ciência e das pesquisas na área da educação acabou configurando este fio. As relações do sujeito com o conhecimento e o papel do professor começaram a ser altamente discutidos. A questão da liberdade passou a direcionar os consensos e dissensos entre esses profissionais e, então, as concepções de educação, aprendizagem e escolarização foi delineando a forma de trabalho. É importante ressaltar aqui que este processo de reflexão passa fortemente pelas discussões teóricas tratadas na esfera científica, esfera esta a qual esses profissionais tiveram formação e atuação¹⁸. Assim, a partir desta demanda a ciência enquanto fio condutor norteia tanto a teoria quanto a prática do trabalho nesta escola. Nesse sentido, a estratégia de reforço e manutenção das escolhas relacionadas à construção da escola como espaço de liberdade é baseada na argumentação e na identificação de justificativas para as atitudes tomadas para a dinâmica escolar.

Considerando o público atendido, a escola, por se situar no bairro Butantã, próximo à USP, possui alunos filhos de professores e funcionários desta universidade e, ainda, alunos das favelas mais próximas, que também valorizam a o discurso acadêmico. Além desse discurso como elemento de reforço que acaba atendendo às necessidades intelectuais dos pais e responsáveis, existe a resposta a uma exigência da maioria dos alunos de interagir de forma diferente com a escola. Dentro dos horários e dos temas a serem abordados, os alunos podem decidir por onde começar a estudar, realizam tarefas escolares na maior parte do tempo em grupos, convivem no mesmo espaço (salão de estudos e não sala de aula) que o restante dos alunos do período, cuidam do seu processo de cumprimento das tarefas, planejam e elaboram suas dinâmicas de estudos e possuem acesso direto à direção da escola.

Ao tentar compreender, então, ao que a escola enquanto instituição quis responder quando decidiu modificar sua estrutura de funcionamento, é

¹⁸ Durante a pesquisa de campo, todos os professores da equipe cursaram ou estavam cursando o mestrado em suas respectivas áreas.

possível que a ideia de campo auxilie porque o que ocorreu foi a tentativa de escolher outro caminho, diferente das concepções consideradas tradicionais ou convencionais, elegendo, assim, o que seria viável nesse contexto.

Retomando a ideia de “campo” de Bourdieu (2004 [1997]),

[Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo (como se vê todas as vezes que uma revolução simbólica – aquela operada por Manet, por exemplo – vem redefinir as próprias condições de acesso ao jogo, isto é, as propriedades que aí funcionam como capital e dão poder sobre o jogo e sobre os outros jogadores. (p. 29)]

é possível pensar que na própria condição de intermediação entre governo, ciência e sociedade a escola se constituiu como um campo, ou seja, um objeto de disputa a partir de mecanismos que, como citado anteriormente, atendem ao que se espera e, quando surge uma possível dúvida a respeito de sua veracidade, a escola recorre ao registro, ou seja, à burocracia e à escrita como prova de seriedade e de condição de se constituir enquanto escola.

Uma vez ocupando a posição de campo, semelhante a um campo científico, elegem-se maneiras de luta por meio dele, ou melhor, estipulam-se condições mínimas de consideração de uma possível dissonância com a dinâmica de funcionamento criada e consolidada do próprio campo. Para Bourdieu¹⁹, existem lutas externas e internas a um campo e, nelas, o intuito é sempre garantir a permanência do mesmo.

No caso da EMEF Amorim Lima, as lutas internas, aquelas nas quais se disputam lugares estratégicos no campo para contribuir ao seu direcionamento, configuraram-se por meio do encontro entre professores que já lecionavam na escola, juntamente com a diretora, e o estagiário de graduação em Letras da USP que buscou, na escola, um lugar para realizar seu estágio docente. O envolvimento deste estagiário com as perspectivas de transformação da escola foi

¹⁹ Op.cit.

tão intenso que este assumiu um lugar importantíssimo, consolidando-se como um agente fundamental de transformação na dinâmica da escola.

G. T. percebeu, a começar por sua própria formação docente, que os conhecimentos tratados, juntamente com os conhecimentos das formações dos professores já atuantes na escola, não eram suficientes para promover transformação da escola que tanto acreditava ser necessária. Por isso, começou a buscar o que se discutia de mais atual em relação ao ensino e a aprendizagem.

Simultaneamente com a assessoria de Rosely Sayão, G. T. matriculou-se na disciplina da pós-graduação em Linguística Aplicada (LAEL-PUC-SP) sobre elaboração de material didático oferecido pela professora Roxane Rojo, então professora da PUC-SP. A partir das discussões teóricas e práticas desta disciplina, G. T. começou a pensar no material didático que seria adequado à realidade da Amorim Lima. Identificou a impossibilidade de se refazer todo o material didático da escola e decidiu, a partir de discussões levadas nas reuniões de professores, elaborar Roteiros de Estudos²⁰ interdisciplinares cuja fonte principal seria o Livro Didático fornecido pela prefeitura de São Paulo.

Enquanto G. T. cuidava dos Roteiros de Estudos, José Pacheco prestava assessoria em diversos aspectos da escola, com destaque aos estruturais. As paredes das salas de aula foram derrubadas e, no lugar delas, formou-se um salão de estudos onde todos os alunos do período cumpriram seus Roteiros no interior deste salão e, somente nas aulas de Educação Física, Oficinas de Português e aula de Artes, saíram deste espaço.

Os professores da escola, tanto efetivos como não efetivos, cumprem seus horários de aula oferecendo, principalmente, assessoria no salão de estudos. Neste espaço não existem aulas expositivas. Os professores são solicitados pelos alunos para esclarecimentos do Roteiro de Estudos que esses alunos possuem dúvida. Caso contrário, esses profissionais não são requisitados. Efetiva-se a atuação do professor polivalente.

²⁰ Roteiros organizados por temas compostos por diversas tarefas a serem realizadas. Essas tarefas baseiam-se principalmente nos conteúdos dos Livros Didáticos disponíveis na escola. Um exemplo de Roteiro de Estudo está disponível no **Quadro 2** desta tese.

Anualmente, além da assessoria no salão, cada professor é orientador de, em média, 30 alunos para acompanhar, a cada quinzena, o andamento da elaboração dos Roteiros por eles. Nessa orientação, o professor verifica em que roteiro os alunos estão, quais as dificuldades, qual o tempo de finalização do roteiro e, por fim, o planejamento dos próximos roteiros que cada aluno escolherá fazer. O objetivo das orientações é reforçar que cada aluno, dependendo de sua idade (e não da série), deve cumprir uma quantidade específica de roteiros no ano, não importando a ordem.

Configurado o espaço interno, as lutas externas para a permanência da dinâmica da escola (do campo) acontecem no âmbito das três configurações da comunidade diretamente envolvida com a escola citadas anteriormente (governo, formação acadêmica e sociedade), por meio da reflexão intelectual que delineei aqui como um uso social da ciência. A luta externa acaba sendo desafiadora e constante no cotidiano da escola porque esta instituição se propôs a desestabilizar representações de escola até então “confortáveis”: a relação com o conhecimento, o papel do professor e a preparação dos alunos para o Ensino Médio, já que a Amorim Lima é uma escola de Ensino Fundamental.

Por meio dos Roteiros de Estudos, os alunos acessam o Livro Didático, lendo e respondendo à tarefa solicitada, sem aulas expositivas. Na conversa gravada com G. T. para esta tese de doutorado, ele propõe a reflexão de qual seria o papel do Ensino Fundamental:

Os professores não possuem mais lousa para ensinar. Eles se movimentam pelo pátio para orientar os alunos, caso haja dúvidas, direcionam o planejamento de elaboração dos roteiros com os alunos a cada quinzena e cuidam do comportamento dos alunos no interior do salão de estudos.

Devido ao fato de os alunos não participarem de situações de prova tal como a conhecemos (apesar de responderem a questões do livro didático quando realizam o roteiro), a escola é muito questionada neste ponto por meio de 2 perguntas: 1) Como os alunos lidarão com o trabalho conteudista e explicativo do

Ensino Médio? e 2) Como os alunos lidarão com os exames nacionais e vestibulares?

Esses dois principais questionamentos são preocupações que perpassam as três instâncias mencionadas e, apesar de, mascaradamente, parecer uma demanda social genérica, faz parte da disputa externa de reforço e permanência de conhecimentos e valores privilegiados na disputa do próprio campo (ou disciplina acadêmica) educacional. Dessa maneira, a ideia de campo contribui para, inclusive, entendermos o porquê uma escola que se pretende ser “mais livre” das demais existe e em que lugar ela se situa para possibilitar a manutenção desta nova configuração.

Por meio da possibilidade de se construir, por meio das frestas dos discursos dominantes, um espaço diferenciado e ao mesmo tempo justificado pelo cotejamento de interesses comuns entre as instâncias que possibilitam sua existência, efetivou-se um (auto)discurso norteador que reforçou a própria existência da EMEF Amorim Lima tal como ela é hoje.

Este discurso nesta instituição atendeu a demandas internas da própria constituição deste campo, reforçando a prática do cotidiano escolar da Amorim Lima. Os agendas modificadores pertencentes tanto à configuração deste discurso quanto à atuação na escola concretizaram a nova dinâmica escolar neste espaço.

Há, assim, um (auto)discurso sobre a EMEF Amorim Lima representativo, divulgado também nos documentos oficiais da escola:

Preocupada com a alta evasão _ e ciente do triste fim que vinham a ter os alunos evadidos visto que, para muitos, era a escola o único vínculo social concreto _ o primeiro esforço da nova diretoria foi no sentido de manter os alunos na escola, durante o maior tempo possível. Foi o tempo de derrubar os alambrados que cerceavam a circulação no pátio, num voto de respeito e confiança, de abrir a escola nos fins de semana, de melhorar os espaços tornando-os agradáveis e voltados à convivência. De abrir, enfim, a escola à comunidade.

A sala da diretoria deixou de ser o panóptico de uma instituição totalizante, a ameaça ao aluno desviante, para, sempre de portas abertas, ser o epicentro de uma transformação radical. Alunos de séries mais avançadas começaram a freqüentar e viver a escola

fora de seus horários de aula, como monitores em atividades várias. Com apoio e o engajamento crescente dos pais e mães de alunos e da comunidade, a escola passou a oferecer atividades extracurriculares. Instalaram-se Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental, de Teatro. A maior participação dos pais e mães passou a se refletir na organização das festas (Festa Junina, Festa da Cultura Brasileira, em agosto, Festa do Auto de Natal, com a colaboração de Conceição Acioli e Lydia Hortélio), na criação do Grupo de Teatro de Mães, no trabalho voluntário. O Instituto Pichón-Riviere²¹ e o Instituto Veredas foram convidados a fazer intervenções na escola. Conseguiu-se apoio financeiro externo para uma série de atividades _ primeiro do Projeto Crer para Ver, da Fundação Abrinq, por dois anos, e depois da Fundação Camargo Correia²¹.

Atualmente, a EMEF Amorim Lima é um prédio de três andares, com um espaço interno grande e um externo bem maior. Na área externa, há, na entrada dos alunos, um jardim com flores coloridas e hortaliças utilizadas para tempero, as quadras de basquete e vôlei, um espaço coberto para as aulas de capoeira e um espaço no qual alguns indígenas construíram uma oca e um forno de barro quando passaram uma temporada na escola conversando com os alunos sobre o modo de vida deles na comunidade indígena que viviam no Acre.

Na área interna, no primeiro andar, há, no sentido exterior-interior, um *hall* com uma maquete da escola, cadeiras e plantas nos vasos, local utilizado para espera ou como espaço para bazares. Ainda neste sentido fora-dentro, à esquerda deste hall encontram-se a secretaria, a sala dos professores, a sala de aula de alfabetização, a sala da direção, o sanitário, a sala em que se guardam materiais e outra sala para reunião.

À direita da área interna inicial há um corredor com abertura para duas salas (à esquerda): a sala de informática e a sala *José Pacheco*, utilizada para guardar material de educação física e para palestras e cursos, quando há. Depois do corredor, há a área de convivência coletiva que consiste em um salão retangular grande e, em uma de suas paredes, estão escritos os princípios de convivência da escola. São eles:

²¹Projeto Pedagógico da EMEF Amorim Lima. Disponível em: <http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico>. Data de acesso: 16/10/2011.

Todos merecemos ser tratados com respeito
Todos devem saber ouvir e saber falar.
Todos devem levantar a mão para pedir a palavra.
Ninguém deve sofrer ameaças.
Ninguém deve receber apelidos desrespeitosos.
Ninguém deve ser xingado ou ofendido.
Todos temos direito a uma escola tranqüila, limpa e organizada
Todos devem cuidar das plantas e do jardim.
Todos devem se esforçar para manter os banheiros limpos.
Todos devem jogar o lixo nos cestos.
Ninguém deve correr nos corredores.
Ninguém deve pular os muros da escola.
Todos devem ter calma, para que não haja brigas.
Não devemos pichar ou rabiscar as paredes e muros.
Na escola não devemos falar palavrões.
Todos temos que levar a escola a sério
Ninguém deve cabular as aulas.
Os horários devem ser respeitados por todos.
Todos devem vir à escola com roupas adequadas.
Não devemos mascar chicletes nas aulas.
Não devemos fumar na escola.
Todos temos direito a materiais de estudo e livros limpos e bem conservados
Não devemos rabiscar as carteiras.
Devemos cuidar dos livros e dos outros materiais de uso coletivo, não rabiscando ou rasgando.
Devemos respeitar os materiais dos outros, não roubando ou mexendo em mochilas sem autorização.
Só devemos trazer para a escola os materiais que vamos usar para estudar e dos quais poderemos cuidar. Não devemos trazer MP3, e celular só se for muito necessário.
Devemos ser solidários e emprestar nossos materiais, que devem ser bem cuidados e devolvidos após o uso.
Todos temos direito a fazer as refeições em local limpo e tranqüilo
Devemos nos servir somente da quantidade que pretendemos comer, para não desperdiçar comida.
Não devemos brincar com a comida, nem jogá-la no chão ou nos outros.
Todos devem respeitar a fila para pegar os pratos.
Não devemos comer em locais inadequados.
Todos temos direito a uma escola que funcione organizadamente
Os horários das atividades devem ser definidos e respeitados.
Todos os roteiros e trabalhos dos alunos devem ser corrigidos.
O número de educadores deve ser suficiente.

Quadro 01: Princípios de Convivência estipulados na Amorim Lima

No mesmo direcionamento, após este espaço encontram-se o refeitório, a biblioteca e, finalizando a disposição interna do térreo da escola, duas salas de artes.

No segundo andar, acima da área de convivência coletiva, do refeitório, da biblioteca e das salas de artes, há o Salão de Estudos (Salão 1) dos alunos do Fundamental I. Neste andar também há duas salas de aula pequenas, normalmente utilizadas para oficinas e tutorias. Neste salão, todos os alunos pertencentes ao Fundamental I, cumprem seus roteiros, com exceção dos alunos que estão sendo alfabetizados.

No terceiro andar, da mesma forma que no segundo, existem três espaços: duas salas de aula pequenas para oficinas e tutorias e o chamado Salão 2 onde os alunos do Fundamental II cumprem seus roteiros.

Tanto no Salão 1 quanto no Salão 2 existem mesas redondas e quadradas que proporcionam sempre o cumprimento dos roteiros em grupos. Isso não significa que o grupo de alunos que senta da mesma mesa cumpra o mesmo roteiro (normalmente isso não acontece). Cada aluno escolhe o roteiro que quer cumprir e o faz independente do colega.

Segue um exemplo de um roteiro que um aluno deve cumprir:

ROTEIRO DE PESQUISA: LEITORES		
Estudante:		
Grupo:		
Objetivos	Atividades	Avaliação Prof. / Tutor
1. Ler diferentes textos sobre o tema criatividade.	Port 8, p. 10-12(Ex. 1-3)	
2. Estudar as características de um texto narrativo.	Port 8, p. 13-14(ex.1-5).	
3. Estudar as características de um texto descritivo.	Port 8, p. 16(ex.1-5)	
4. Estudar as características de um texto	Port 8, p. 17-18(ex.1-	

argumentativo.	6)	
5. Estudar as características de um texto explicativo.	Port 8, p. 18-21(todos os exercícios).	
6. Estudar as características de um texto conversacional.	Port 8, p. 22.	
7. Ler o artigo de divulgação científica O que diz a letra, da revista Superinteressante.	Port 8, p. 23-26.	
8. Pesquisar textos de diferentes gêneros do discurso em jornais.	Port 8, p. 26-28(todos os exercícios).	
9. Ler o texto Redação com estilo, que circulou na internet por e-mail. 10. Analisar anúncios publicados em jornal.	Port 8, p. 29-30(ex.1-4). Port 8, p. 30-31.	

Fonte: <http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Leitores> – data de acesso: 16/10/2011

Observação: Este roteiro pertence ao tema designado pela própria escola de “Identidade e Alteridade”, produzido para o Fundamental II. Cada aluno deve cumprir seu roteiro individualmente, mas burocraticamente pertence a um grupo que será orientado por um dos professores da escola, no momento de tutoria, momento este em que o professor, no papel de tutor, auxilia o grupo de alunos no gerenciamento do cumprimento dos roteiros. O grupo de alunos se reúne a cada quinzena para a tutoria.

Quadro 02: Exemplo de um Roteiro de Estudos da Amorim Lima

Os professores de todas as disciplinas permanecem nos salões para tirar dúvidas dos alunos em relação aos roteiros. Como já mencionei anteriormente, quando o aluno tem dúvida sinaliza levantando a mão e o professor dirige-se à mesa na qual o aluno está sentado e o auxilia.

Há momentos em que os professores de matemática e de português, além da tutoria, promovem oficinas de aprofundamento de questões específicas como tópicos de gramática, equações de segundo grau etc. Nesse caso, cada grupo de alunos possui, na semana, um horário para frequentar essas oficinas e vivenciam, em algumas delas, aulas expositivas.

Uma vez cumprido um roteiro, o aluno preenche, além das tarefas solicitadas por este roteiro no caderno, um portfólio, também no caderno,

registrando suas impressões pessoais relacionadas ao cumprimento do roteiro finalizado. Depois disso, preenche uma Ficha de Finalização do roteiro não mais no caderno.

Essas fichas consistem em um documento, semelhante a uma prova, no qual os alunos devem responder e entregar ao tutor. Normalmente quem elabora essas fichas são os próprios tutores. Este material é muito diversificado, pois, além de variar de tutor para tutor, o próprio formato e estilo de questões variam conforme o tema geral do roteiro. Eis um exemplo de Ficha de Finalização:

EMEF Amorim Lima
 Nome: _____ Grupo: _____

Ficha de Finalização Roteiro Leitores

Os textos podem ser argumentativos, descritivos, narrativos, explicativos ou conversacionais. Vale lembrar que:

- Descritivos:** apresentam características de pessoas, objetos, processos ou idéias.
- Narrativos:** apresentam ações e fatos numa ordem lógica ou temporal.
- Argumentativos:** é a seqüência na qual confrontam-se idéias, num posicionamento em relação a um tema ou conflito.
- Expositivos:** explicam um assunto.
- Conversacional:** apresenta de formas direta o que cada pessoa diz em uma conversa, entrevista, etc.

1- Leia com atenção os textos a seguir e classifique-os lembrando que muitas vezes os gêneros se misturam. Justifique as razões de sua escolha.

Estariamos melhor com banha de porco que com margarina

Autor de livro sobre comida diz que dieta ocidental é invenção da indústria e que tradição deve guiar o que as pessoas comem

OS MAIS NOVOS conselhos sobre dieta acabam de vir dos EUA: primeiro, coma comida. Depois, não coma nada que sua avó não reconheceria como comida. Se isso parece óbvio para você, diz o jornalista americano Michael Pollan, vá ao supermercado — e tente decifrar dezenas de rótulos com ingre-

dientes impronunciáveis de “substâncias semelhantes à comida”. Em seu novo livro, “Em Defesa da Comida” (editora Intrínseca), ele ataca indústria e aos cientistas da alimentação, que, ajudados por um governo americano complacente e por jornalistas confusos, transformaram a dieta ocidental em uma máquina de adoecer.

Folha de São Paulo, 21/09/10

Essa revolução maligna na maneira como os americanos — e, por tabela, o resto do Ocidente — comem se instalou plenamente anos 1980. Nessa década, diz o livro, os alimentos deixaram de ser vistos como entidades completas (uma cenoura, um tomate, um bife) e passaram a ser comercializados pelo que continham de nutrientes: caroteno, licopeno, proteínas. A indústria passou a “engenheirar” a comida de forma a torná-la irreconhecível, tudo em nome do lucro, disfarçado de benefício à saúde.

Qual foi o resultado? “Nossa saúde dietária é pior hoje do que era. Há mais obesidade, mais diabetes”, diz Pollan.

O enfoque nos nutrientes, que teve seu embrião nos anos 1960, virou uma ideologia, o “nutricionismo”. Segundo o americano, essa ideologia é baseada na “ciência ruim” da nutrição, que é incapaz de produzir resultados consistentes em estudos epidemiológicos sobre dieta. Isso porque os nutricionistas buscam avaliar nutrientes, mas um alimento é maior que a soma de suas partes.

Um dos pecados dessa abordagem, argumenta, foi a condenação das gorduras saturadas de origem animal. No lugar delas, os nutricionistas nos deram as gorduras trans, que hoje o mundo inteiro — o Brasil inclusive — se esforça para banir.

“Estariamos melhor com banha de porco”, disse Pollan à **Folha**. Leia a entrevista.

(CLAUDIO ANGELO)

FOLHA - O sr. diz que a comida virou presa da ideologia. Como assim?
MICHAEL POLLAN - Meu argumento é que a maneira como pensamos sobre a comida e como desenhamos a comida hoje em dia caiu presa de uma ideologia que chamo de nutricionismo. O nutricionismo é a crença de que o que importa na comida são os nutrientes: as proteínas, os minerais, as vitaminas. E, se você obtiver o bastante dos bons nutrientes e ficar longe dos ruins, esse é o caminho para a saúde. Essa é uma visão muito reducionista tanto da comida quanto da saúde. A comida é mais do que a soma de suas partes nutrientes. O propósito dessa ideologia é dar mais poder para a indústria da alimentação, pois ela consegue...

...nhar a comida de uma maneira que a natureza não consegue, e dá também muito poder a especialistas na nossa sociedade, sejam cientistas ou jornalistas.

A maior objeção é que pensar na comida dessa maneira não tem funcionado. Nós estamos reengenheirando a nossa comida há 30 anos para ter mais coisas boas e menos coisas ruins, mas a nossa saúde dietária é pior hoje do que era. Há mais obesidade, mais diabetes, e tirar da comida a gordura — supostamente um nutriente mau — não ajudou. Estamos comendo mais carboidratos e ficando mais gordos e diabéticos.

FOLHA - Então não há nada errado com a gordura?
POLLAN - Excesso de qualquer coisa é ruim, mas a gordura não é a vilã que achávamos que fosse. A gordura é um nutriente criticamente importante, e há gorduras boas e ruins. Jogar todas as gorduras no mesmo balaio foi um erro enorme. E afastar as pessoas das gorduras animais e aproximá-las de gorduras hidrogenadas vegetais também foi um erro. As gorduras trans fazem muito mais mal.

FOLHA - O Ministério da Saúde do Brasil quer banir as gorduras trans, mas está enfrentando uma enorme resistência da indústria, que diz que isso seria “voltar à era da banha de porco”. Isso é ruim?
POLLAN - Eu tenho duas respostas a isso: um, nós provavelmente estariamos melhor com banha de porco do que com gorduras trans. Ela é mais saudável. Dois, há vários outros óleos vegetais que não precisam ser hidrogenados. É tudo uma questão de economia. Eles poderiam fazer batatas fritas com azeite de oliva e elas seriam deliciosas. Só que custariam mais. Ameaçar o público com o retorno da banha de porco, primeiro, não é tão assustador; segundo, não é verdade.

FOLHA - O público não está saturado com pesquisas sobre dieta? Hoje eu nem cubro mais estudos que dizem que o café faz mal ou bem, pois o próximo desmentirá o anterior.
POLLAN - Sim, é essa a situação do leitor hoje. Nós temos feito reportagens em excesso sobre uma ciência muito imperfeita. O estado do conhecimento nutricional é muito primitivo. Não sabemos o bastante para dizer se café faz bem ou mal...



RAIO-X

» **NOME:**
Michael Pollan

» **OCCUPAÇÃO:**
Professor de jornalismo da Universidade da Califórnia em Berkeley, EUA

» **VIDA E OBRA:**
Nascido em 1955, pesquisa as relações entre natureza e civilização. É autor de “The Botany of Desire” (“A Botânica do Desejo”) e “O Dilema do Onívoro”, considerado um dos dez melhores livros de 2006 pelo “The New York Times”. Mora com a mulher e o filho.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)**TENDÊNCIAS/DEBATES****Você vai assistir à Olimpíada de Pequim?****NÃO****Não vou ver as competições...****RUBEM ALVES**

ENSINOU NO Departamento de Educação Física da Unicamp um professor português que tinha uma tese curiosíssima sobre o atletismo. Ele dizia que o atletismo faz mal à saúde. Para provar seu ponto, perguntava: "Você conhece um atleta longo? Quem vive muito são aquelas velhinhas sedentárias que tomam chá com bolo no fim da tarde". Florence Griffith Joyner, corpo fantástico, só músculos, a mulher mais rápida do mundo, deteve por dez anos os records mundiais dos 100 m dos 200 m. Dedicou toda a sua vida ao atletismo. Era o símbolo máximo da beleza olímpica. Um infarto a matou. Os animais não competem. Não têm interesse em saber qual é o melhor. Se eles pulam e correm, o fazem pelo puro prazer de pular e correr. Minha cachorra Luna, é só soltá-la num campo aberto para que se transforme numa flecha. E eu fico a contemplá-la, assombrado pela performance do seu corpo que nunca fez atletismo. Por que ela corre? Não é para pegar um coelho. Se corresse para pegar um coelho, sua corrida teria um objetivo prático, racional. Nem corre para provar que é mais rápida que outro cachorro. Se fosse esse o caso, estaria sendo movida pela mais pura motivação olímpica. Numa Olimpíada, nenhum atleta executa sua atividade pelo prazer de executá-la. Cada atleta executa a sua coisa para provar-se o melhor de todos. O prêmio que o atleta recebe por sua performance não é algo que acontece com o seu corpo, como é o caso da minha cadela que corre pelo prazer de correr. O seu prêmio é algo abstrato, fora do corpo, medido por números. O atleta só fica feliz quando a fita métrica ou o

relógio dizem que a sua marca foi a melhor. Observe os corpos das nadadoras. São máquinas especializadas numa só função, treinadas por anos para derrotar a água. Pois não é isso que são as provas de natação? Numa competição de natação, a nadadora luta contra a água. A água, sua inimiga, resiste. Ganha a atleta que ficar menos tempo dentro da água. O prazer da nadadora não está na água; está no cronômetro. O sentido original da palavra "estresse" pertence à física, no campo da mecânica aplicada. Para determinar a resistência de um material, é preciso submetê-lo a "estresse", isto é, a forças, até o ponto de ele se partir. O ponto em que ele se parte é seu limite. A competição é essencial ao atletismo porque é só por meio dela que se podem fazer comparações. Comparo vários materiais para determinar sua resistência. Comparo vários atletas para ver qual tem o melhor desempenho quando submetido ao estresse máximo. O corpo de Florence Griffith Joyner não agüentou. Arrebentou como um fio arrebenta se seu limite é ultrapassado. Se o atletismo é isso, a tese do professor de educação física a que me referi acima está justificada. A competição é uma violência a que o corpo é submetido. A imagem mais terrível que tenho dessa violência é a da corredora suíça, ao final de uma maratona, algumas Olimpíadas atrás [Los Angeles, 1984]. Chegando ao estádio, o corpo dela não agüentou. Os ácidos e o cansaço o transformaram numa massa amorfa assombrosamente feia. Ele não queria continuar; desejava parar, cair. Mas isso lhe era proibido: uma ordem interna lhe dizia: obedeça, continue até o fim. Ninguém podia ajudá-la. Se alguém o fizesse, ela seria desclassificada. O locutor, comovido, louvava o extraordinário espírito olímpico daquela mulher. Ele não compreendia o horror daquilo que ele considerava sublime. A competição, representada no seu ponto máximo pelas Olimpíadas, é o oposto do brinquedo. O brinquedo é uma atividade feliz. Por sua vontade, o corpo não competiria. Ele brincaria. O corpo não gosta de competições e Olimpíadas porque elas existem sobre o estresse. E o estresse faz sofrer. Os atletas sofrem. Basta observar a máscara de dor nos seus rostos. O corpo vai contra a vontade, empurrado por um tipo que mora dentro da sua alma e que é dominado por uma obsessão narcísica. Todo pódio é uma celebração do narcisismo. O que o espírito olímpico deseja é levar o corpo aos limites do estresse. E o limite do estresse é a morte. Não vou ver as competições. Mas vi o espetáculo maravilhoso da abertura. E verei o vôlei das meninas. E a ginástica. Porque é bonito...

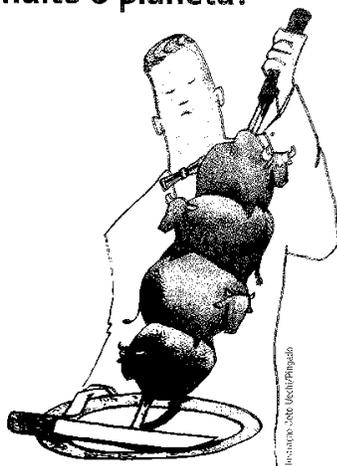
RUBEM ALVES, 74, psicanalista e escritor, é professor emérito da Unicamp e colunista da **Folha**. É autor, entre outras obras, de "Por uma Educação Romântica".

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."

MEMÓRIAS INVENTADAS: A INFÂNCIA - Manoel de Barros, Planeta

DUVIDAS ÉTICAS [mande sua pergunta para
duvidaseticas@folhasp.com.br]

Quem come carne todos os dias prejudica muito o planeta?



DA REPORTAGEM LOCAL

Se uma pessoa comer, em média, 200 g de carne por dia, por 70 anos, isso vai somar mais de 5.000 kg de carne, ou o equivalente a 25 bois. Um estudo da Universidade de Twente, na Holanda, em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), aponta que para produzir um quilo de carne são necessários 16 mil litros de água. Ou seja, serão consumidos mais de 80 milhões de litros de água para alimentar o hábito de uma só pessoa.

Mas o impacto no ambiente não se resume apenas ao uso de recursos naturais. De acordo com um estudo de Odo Primavesi, da Embrapa Pecuária Sudeste, cada animal pode gerar até 70 quilos de metano por ano. O metano é um gás altamente poluente: tem 21 vezes mais capacidade de reter o calor dos raios solares do que o CO₂. Se cada boi viver

três anos, os 25 bois terão liberado ao todo mais de cinco toneladas do gás na atmosfera, ao longo de 70 anos. Para neutralizar essa emissão, seria necessário o plantio de 736 árvores, segundo cálculos do site Iniciativa Verde.

Além disso, existe a questão do desmatamento da floresta amazônica. A pecuária é o principal vetor de desmatamento, de acordo com ambientalistas da ONG WWF. "Hoje a atividade que mais ocupa área na Amazônia é a pecuária, onde se deu a maior expansão da atividade", diz Luis Laranja, 40, coordenador do programa de agricultura e meio ambiente da WWF. Mas, para eles, não se trata de parar de comer carne. "Existem formas de produzir mais em menos área, adotando práticas responsáveis, como a pecuária orgânica", diz Michael Becker, 33, coordenador do programa Pantanal para Sempre, do WWF. (c4)

Quadro 03: Exemplo de uma Ficha de Finalização para o roteiro "Leitores" (5 páginas)

No que se refere à organização da sequência dos roteiros realizados pelos alunos, já que eles podem escolher por quais querem começar diante dos roteiros estipulados a eles conforme a idade, os tutores responsáveis pelo aluno distribuem, a cada reunião quinzenal de tutoria, um Plano de Estudos e, neste documento, o aluno registra o que realizarão na próxima quinzena. Diferente da Ficha de Finalização, este documento tem o mesmo formato para todos os alunos. Segue a reprodução de um Plano de Estudos em branco:



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

PLANO DE ESTUDOS QUINZENAL de: ___/___/___ a: ___/___/___

Nome: _____

Tutor(a): _____ série: _____ grupo: _____

Objetivos do grupo de tutoria	Objetivos pessoais

Objetivos que vou estudar na quinzena

Roteiros	Objetivos

Orientação para tarefa de casa

Tarefa	Data de entrega

REGISTRO DIÁRIO

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia: _____

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia: _____

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia: _____

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia: _____

Data: ___/___/___
O que aprendi ou já sabia: _____

língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1999.		
BORTOLOZZO, Silvia. Projeto educação para o século XXI. (Série link da ciência). São Paulo: Moderna, 2002.		
ANDRINI, Álvaro. Novo Praticando Matemática. São Paulo: Editora do Brasil, 2002		
GARCIA, Hélio Carlos. Geografia. São Paulo: Scipione, 2002.		
MONTELLATO, Andréa Rodrigues Dias. História temática: tempos e culturas. São Paulo: Scipione, 2002.		
TAKAZAKI, Heloísa Harue. Linguagens no século XXI: língua portuguesa. São Paulo: IBEP, 2002.		

Esquema 01: Lista dos livros a serem consultados para a realização dos Roteiros de Estudos na Amorim Lima

No que se refere à organização do tempo na escola, considerando que esta instituição atende alunos no período da manhã e da tarde, as atividades curriculares referentes aos alunos que estudam pela manhã (período em que realizei a pesquisa de campo) foram configuradas da seguinte forma:

Atividades	ATIVIDADES CURRICULARES				Atividades extracurriculares
	Salão	Oficina	Educação Física	Tutoria	
Tempo	Todos os dias	1 vez por semana	2 vezes na semana	Quinzenal	No contraperíodo

Esquema 02: Distribuição das atividades realizadas pelos alunos do Ensino Fundamental II na EMEF Amorim Lima no ano letivo de 2010 para o período da manhã.

Realizada a descrição mais geral acima, faço a seguir um detalhamento mais específico relacionado à atuação dos profissionais envolvidos com a escola a fim de concretizar o (auto)discurso e manter a dinâmica “de liberdade” que a escola se propôs manter.

A necessidade da compreensão da reorganização do espaço-tempo complexo como meio de ação

Esta seção discute, reconfiguradas a concepção de trabalho e a organização espacial da EMEF Amorim Lima, as formas de atuação e de mobilidade das pessoas envolvidas com este espaço institucional. Para isso, as decisões tomadas e as posturas assumidas foram interpretadas por mim como pertencentes a uma rede complexa de reorganização de espaço e tempo, uma vez que a escola se constituiu enquanto organismo vivo que prescinde de necessidade de viabilizar condições de existência.

Morin (2003) destaca, na discussão sobre complexidade, a associação feita, semanticamente, entre complexidade e perplexidade, como se um fato, para ser considerado como complexo, deve parecer confuso e quase impossível de estabelecer uma interpretação. Para este autor, fazer esta associação inviabiliza a riqueza que uma compreensão complexa a respeito de uma realidade pode proporcionar, pois identificar a complexidade de uma concepção gera, a partir do diálogo entre investigador e investigado, a possibilidade de uma visualização de “uma ordem produtiva que tem uma origem condicionada e aleatória e depende de condições singulares e variáveis” (p. 48).

Na tentativa de reproduzir as redes que interliguei²² tanto físicas quanto nas de trabalho e convivência, foi possível interpretar, diante de uma proposta de promoção da liberdade colocada em prática há apenas sete anos, a EMEF Amorim Lima enquanto escola não convencional justamente pelo fato de terem

²² Senti-me autorizada e motivada a estabelecer essas redes depois da remissão que Morin (2003, p. 49) faz de Cornelius Castoriadis: “...os indivíduos não se esgotam na dimensão do ‘ensídico’, possuem uma dimensão *poiética*, ou seja, manifestam novidade, criação e temporalidade”.

que atender às demandas das pessoas e instituições interligadas a ela. Na minha compreensão, as redes podem ser consideradas vias de diálogo entre o que a escola se propõe como meta e as condições de sua própria existência (autorização para funcionar).

A necessidade de reorganização no espaço e no tempo fortaleceu a realidade com que a escola lidou não só de gestão interna, mas de decisões de concepção de educação e das situações constitutivas da própria esfera educacional.

Considerarei como base da constituição das redes a resposta que a escola pretendeu encontrar, enquanto instituição educacional que participa da conjuntura atual, para a seguinte pergunta: considerando o aluno que queremos formar (porvir), quais as possibilidades de ação (presente) que devem ser estimuladas/viabilizadas no diálogo com o conhecimento já produzido (passado)?

Esta pergunta refere-se diretamente a delimitar o papel de uma escola, diante da configuração diversa do século XXI, momento da humanidade, a meu ver, apoiada nas reflexões de Hall (2001) em que não é mais suficiente considerar que nossa condição de sujeito (isto é, nossa identidade social) e os papéis que assumimos nas interações com nossa herança cultural e com outros sujeitos estão vinculados às configurações sociais, pois, diante de uma realidade globalizada, na qual a própria noção de tempo e espaço é mobilizada para além do físico, é fundamental lidar, então, com o fato de que o próprio poder se descentraliza e os sujeitos não mais conseguem ter como referência a instituição pelo fato de eles próprios assumirem diversas identidades sociais, dependendo das interações que participarão e, também, pelo fato de essas próprias instituições se modificarem de acordo com as novas demandas a qual estão vinculadas. Trata-se, então, de instabilizar as relações de poder e de o sujeito repensar que as próprias referências também são instáveis.

Esta nova realidade é evidenciada e torna-se coerente pelo fato de haver, a partir da segunda metade do século XX, representação tanto nas reconfigurações estéticas (modernismo), éticas (necessidade de novas

legislações, novas normas de convivência social como, por exemplo, a concepção de trabalho e o papel da realidade virtual na vida das pessoas) e cognitivas (a facilidade do acesso à informação, obrigando a sociedade a ressignificar o que se aprende hoje, como se aprende, quando se aprende e por que se aprende).

Desfragmentada a noção de sujeito e identidade a partir da descentralização das referências que estavam atreladas a ela, “nasce”, assim, o sujeito pós-moderno com identidade dividida, inconstante, inacabada, em movimento.

Até aqui, a admissão dessa brusca mudança atual é consenso em diversos campos de estudos exatos, humanos e biológicos. A consequência dessa aceitação é que o caminho para se pensar em como lidar com isso provoca divergências nas discussões a respeito. Isso é compreensível já que, em tempos de mudança e de crise de paradigmas, a insegurança se faz presente e todas as soluções sugeridas levam em consideração as perguntas básicas: o que a humanidade é hoje? Para onde caminhamos agora? Qual o meio para atingir este caminho?

A esse respeito, Hall²³ defende que, em meio a essas descontinuidades, o momento atual é o mais propício para, enquanto sujeitos, assumirmos nossa característica de exercer nossa ação política de compreender e lidar com as relações de poder e nossa força de contribuir para as próprias constituições das instituições modernas.

Neste estado de espaço e tempo intermediários que configura nossa atualidade, temos, enquanto humanidade, exemplos na História que mostram atitudes ora ingênuas, ora destrutivas no que se refere a decisões visando o coletivo. Morin (2003) propõe que repensemos nossas posturas frente à nova realidade globalizada que vivemos a partir do olhar para o futuro, construindo e materializando projeções que visem à integração do movimento, físico/biológico/antropológico do funcionamento do planeta, relacionando muito

²³ Op. Cit.

mais a história da vida na terra do que a mundialização das dimensões econômicas e tecnológicas.

Frente a esta contextualização e, partindo da pergunta que a EMEF Amorim Lima considerou em sua proposta escolar que prioriza a liberdade, torna-se possível considerar que o caminho de respostas que esta escola optou por seguir direcionou-se, de forma explícita, principalmente no que se refere aos discursos produzidos e divulgados por ela, a dois lugares: o institucional e o público.

Ambos os lugares, interligados, evidenciam a construção de uma rede complexa de posicionamento e atuação da escola frente aos questionamentos relacionados ao seu papel social e se cumpre este papel. Na condição de escola pública municipal da cidade de São Paulo, localizada em um bairro próximo à Universidade de São Paulo (USP), Vila Indiana, composta, ao mesmo tempo, por alunos de classe social baixa, moradores de favelas, e alunos de classe social média-alta, filhos de professores da USP e, ainda, caracterizada pela heterogeneidade de formação dos professores que trabalham nela, constitui um posicionamento que leva em consideração esta realidade.

Ponzio (2008), ao discutir a produção intelectual realizada por Bakhtin e o círculo de estudos que este pertenceu sobre filosofia da linguagem, especialmente referente aos discursos citados²⁴, defende que, ao elaborar um enunciado, o sujeito sempre traz a palavra alheia. Para aquele, interpretar um discurso significa também considerar uma relação triádica: quem enuncia, de quem se toma as palavras e a quem se dirige.

Esta contribuição de Augusto Ponzio cabe aqui na configuração da rede que propus compor porque, ao delimitar que a escola escolhe responder ao institucional e ao público, a Amorim Lima produz discursos dirigidos a esses dois lugares a partir das palavras alheias que se vale na configuração da sua própria

²⁴ Aqui me refiro à seção em que Ponzio discute as formas de utilização do discurso do outro em um enunciado. A tradução brasileira desta seção pode ser encontrada em Ponzio, A. A manipulação da palavra alheia: sobre as formas do discurso reproduzido. In: **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea; [coordenação de tradução Valdemir Miotello]. – São Paulo: Contexto, 2008.

palavra, ou seja, da sua própria proposta enquanto escola. Mesmo que Bakhtin (1929) estivesse se referindo à manipulação da palavra alheia por um sujeito, e não a uma instituição como uma escola, por exemplo, assumi adaptar a mesma dinâmica por considerar esta instituição um organismo vivo que dialoga e responde a seus interlocutores a partir da construção de uma coletividade.

Enquanto que, no âmbito institucional, entendo que a forma de resposta é o **cumprimento** de exigências mínimas obrigadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no caso do retorno público, a forma se consolida na **justificativa** de realização de determinada tomada de decisão. Assim, as ações de ‘cumprir’ e ‘justificar’ estão presentes na rede de forma significativa. Apesar de o institucional e o público estarem imbricados, considere ser mais objetivo, a princípio, apresentar as reflexões separadamente.

Quando a rede responde discursivamente ao institucional

Na condição de pertencimento ao campo educacional, aqui será discutida a configuração do discurso da Amorim Lima a partir do diálogo que estabelece com as instituições educacionais que a mantém autorizada a exercer sua função como local de escolarização.

Atrelada, conforme minha interpretação, à ação de “cumprir”, ao responder a essas instituições educacionais (Prefeitura de São Paulo, Secretaria de Educação de São Paulo, Ministério da Educação brasileiro e às políticas educacionais mundiais) toma palavras alheias destes próprios órgãos governamentais.

A escola utiliza como material central o livro didático fornecido pela prefeitura, vale-se dos profissionais da educação contratados também pela prefeitura e participa das avaliações de rendimento consideradas pela política educacional brasileira como significativas para o acompanhamento e, caso necessário, a intervenção.

Ao retomar a tríade proposta por Ponzio (2008), é possível considerar que, quando a escola se dirige (responde) à esfera institucional por meio da retomada (tomando as palavras) do discurso autoritário do cumprir, participa da dinâmica desta esfera. Embora esse movimento seja necessário, até mesmo para garantir a possibilidade de ação, não é suficiente para a proposta da escola, pois essa imersão não garante a autorização institucional para o desenvolvimento do trabalho considerado relevante para atender as demandas específicas da Amorim Lima.

Essa não suficiência está, inclusive, prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já que, na condição de parâmetro, oferece características gerais e necessita do que é singular para se considerar enquanto unidade, tais como descritos na seção Introdução deste documento:

A adequação dos critérios estabelecidos nestes parâmetros e dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.(p. 59)

[...]

Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.(p. 63)

[...]

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores.(p. 68)

Penso que uma vez admitida a ação de “cumprir”, a própria autorização da singularidade lida com a autorização a partir do cumprimento. Por meio da

proposta de viabilização da Rede de Autonomia, a escola garante sua singularidade pelo compartilhamento do “executar”, exigido na relação com o institucional, mas posto como responsabilidade de ambas as partes.

A Rede de Autonomia, já validada, possibilitou a elaboração do Regulamento Interno da escola baseado nos princípios de autonomia. É interessante verificar que na própria escrita do Regimento há o movimento argumentativo de negociação com o representativo de institucional: a primeira parte deste documento afirma que o proposto está de acordo com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Regimento Escolar Municipal de São Paulo e o Regimento da Amorim Lima. “Cumprida” essa ressalva discursiva, o documento apresenta a organização da escola: Conselho Partidário, Conselho Pedagógico, Conselho de Gestão Financeira, Assembleia, Gestão Compartilhada.

Configurados os espaços de atuação relacionados especificamente a essa escola, foi possível firmar a especificidade desta escola no âmbito institucional, protegidos por lei, assumindo e dialogando com o “cumprimento”, abrindo, assim, a partir desse espaço, tempo garantido para a realização das propostas, registradas também no Projeto Político Pedagógico²⁵.

Este projeto pedagógico, dividido em três partes – Primórdios, Valores e Bases Conceituais – caracteriza a escola e evidencia a sua proposta pedagógica a partir de dois objetivos: *elevação cultural e autonomia moral e intelectual*, atingidos por meio da *pesquisa*.

No próprio projeto estão previstas as especificidades da escola como o cumprimento dos roteiros, as oficinas, a tutoria e os registros que os alunos e professores devem realizar tais como as fichas de finalização dos roteiros, as respostas dos roteiros no caderno e os relatórios quinzenais. Assim, da mesma forma que se apodera do discurso do cumprimento, representa-o no próprio funcionamento da escola. Existem normas a serem cumpridas tanto no que se

²⁵ “O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade.” - Projeto Político Pedagógico, Item III: Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

refere à execução das tarefas quanto nas normas de convivência²⁶. O próprio Conselho Escolar (órgão deliberativo máximo da escola) é atuante possui composição paritária.

Configura-se, então, na relação com o institucional, uma representação discursiva das concepções e modos de interação no interior do espaço escolar. Essa representatividade é conhecida por todos e, ainda, demarcada nos muros escolares, intercalando com remissões a essa convivência heterogênea e integrada ao mesmo tempo, por meio dos textos literários também pintados nos muros.

Na parte interna da escola, de frente para os Princípios de Convivência, está o seguinte poema:

*Me casei com uma mestiça
Eu mestiço por inteiro,
Tivemos muitos mestiços
Cada vez mais verdadeiros,
Cada vez mais misturados,
Cada vez mais brasileiros.*

(Wilson Freire e Antônio Nóbrega – Mestiçagem)

No espaço externo, ao lado do forno construído pelos indígenas, escreveram também na parede:

O cântico da terra

(Cora Coralina)

*Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.*

*Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da cobertura de teu lar.*

²⁶ No primeiro andar interno da escola, em uma parede, estão registrados os Princípios de Convivência votados, inclusive, pelo Conselho Escolar, após uma pesquisa realizada com todos a respeito de como os alunos, professores, pais e funcionários gostariam de conviver na escola.

*A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranqüila ao teu esforço.*

*Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.*

*Eu sou a grande Mãe Universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.*

*A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.*

*E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.*

*Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.*

Imbricadas nas representações discursivas institucionais encontram-se, por meio dos poemas, traços do que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola denomina “elevação cultural”. Por meio da investigação (pesquisa), atinge-se o conhecimento intelectual suficiente para levar a uma “evolução moral”.

Quando a rede responde discursivamente ao público

Na condição oficial de instituição pública, a escola preocupa-se em facilitar o acesso ao público das informações sobre a escola. Envolto pela ação de “justificar”, materializa os discursos tanto pelo traço semântico de “retornar à

sociedade algo produzido em um lugar público” quanto no de “assumir o discurso acadêmico de elaborar uma justificativa ao trabalho realizado”.

Aproximam-se, então, da esfera pública, além dos principais documentos oficiais como PPP, Regimento Interno, Rede de Autonomia, o calendário letivo e as parcerias, as informações sobre a organização interna da escola: a tabela com a distribuição dos alunos na tutoria, os roteiros utilizados, o que a mídia publica sobre a escola, o diário de bordo com pequenas notícias sobre a escola, o jornal da escola e os projetos extracurriculares. Essas informações são veiculadas principalmente pela internet, no site da escola²⁷.

A todo esse planejamento de divulgação relaciona-se, também, o teor justificativo. Retomando novamente a tríade proposta por Ponzio (2008), responde-se ao espaço público externo explicando e detalhando os porquês da organização do conteúdo a ser trabalhado em roteiros, da abdicação das aulas expositivas como prioritárias, da reorganização do espaço físico, da produção de registros por alunos e professores, da importância da Assembleia e, por fim, da valorização da autonomia de estudos.

Dessa maneira, ao público coube a ser relevante priorizar o elemento diferenciador em relação às outras escolas ou ao menos as que são mais convencionais (a liberdade), visando não à propaganda da escola, mas principalmente a justificativa das mudanças. Pelo fato de não realizarem uma avaliação de verificação de conteúdo tal como é conhecida, propõe a registrar, periodicamente, as tarefas realizadas.

Justifica-se, também, a própria necessidade e presença da pesquisa na organização física e teórica da escola, revelando, assim, o perfil dos profissionais da educação envolvidos, que possuem, na maioria do grupo, mestrado concluído. No cotidiano desta escola, portanto, busca-se promover o encontro entre conhecimento acadêmico e sociedade.

Público e Privado a favor de uma representação e/ou representatividade

²⁷ <http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php>

Espaço institucional e espaço público, atrelados, encaminham, também, respostas a um futuro imaginado como possível de ser vivido na sociedade de hoje, em uma escola municipal de São Paulo.

Estas resoluções ao futuro correspondem, frente à realidade objetiva da Amorim Lima e às aproximações com o público e o privado, significados construídos por esta comunidade e uso da linguagem que revelam ou materializam um sistema de representações ligadas ao espaço cultural partilhado nesta escola. Esta afirmação é possível a partir das reflexões de Hall (1997) sobre representação. Para este autor, não é o mundo material que vai transmitir significados pelo fato de ele estar ligado ao sistema simbólico de representação dos valores culturais.

A dinâmica da representação apresentada por ele, a partir da teoria construcionista da representação, se dá nas relações sociais: nós, enquanto grupos sociais, estabelecemos significados e usamos a linguagem para construir sentidos a partir do acesso comum, o sistema de representação, o qual liga o recurso da linguagem e de construção de significados à cultura.

Nos traços institucionais, revela-se uma representação evidente no nível discursivo (do uso e atribuição de significados por meio da linguagem, conforme a reflexão de HALL, 1997), no interior da própria escola, de formas de convivência democráticas nas quais as regras são as mesmas para os diversos papéis exercidos nesse espaço e tempo. Em relação aos traços públicos, revela-se a necessidade de visibilidade do coletivo por meio da liberdade e da possibilidade de estimular, no grupo, espaços e tempos de autonomia no desempenho dos papéis esperados.

A escola, na condição de organismo vivo, assim como responde e se interliga ao seu externo, oferece condições para que os sujeitos que participam dela também o façam. Nesse sentido, a dinâmica desta escola pode ser considerada a própria representação dos valores a ela atrelados, isto é, concebe uma organização de tempo-espaço de como se deve fazer, como se deve

dialogar, como as interações humanas devem ser constituídas para se atingir os objetivos de *elevação cultural e autonomia moral e intelectual*.

Na escola, enfim, encontra-se uma forma por meio da qual se deve pôr em prática a liberdade. O que a escola representa é, propriamente, a maneira como concebe o ensino e o que precisa, a princípio, ser aprendido.

Nesse sentido, a representatividade possível e esperada dos sujeitos que participam da dinâmica escolar estão interligadas com as próprias representações do papel e da organização da escola como ela é hoje. A escola pode ser considerada, então, como a metáfora do sujeito que pertence a ela.

Uma vez abrindo-se aos espaços e tempos de negociação institucional e de visibilidade pública, os canais de comunicação, para se enunciar respostas, estão mais próximos dessas esferas e se caracterizam pelo caminho do oficial, desde o relacionamento com as concepções até mesmo na forma de materializar essas concepções, quando se executam as tarefas.

Street (2010), ao retomar e destacar o conceito de práticas de letramento como importantes nos Estudos do Letramento no contexto da Educação, defende que este conceito “nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades” (p. 40).

Considerando a relevância deste conceito, é possível ressaltar, no âmbito das relações que a Amorim Lima estabelece com o público e o privado, que as práticas de letramento que ela valorizará e colocará como tarefas a serem solicitadas aos alunos realizarem possivelmente estarão intrinsecamente ligadas a práticas de letramento características do “cumprimento” e das “justificativas”.

Pacheco (2005), em seus *Escritos Curriculares*, discute a realidade dos currículos descentralizados como atrelados a políticas descentralizadas. Este autor destaca a atenção que deve ser dada a posturas educacionais de descentralização frente à realidade globalizada. Para ele, no contexto neoliberal globalizante, a tendência é justamente supervalorizar as especificidades de cada

escola no sentido de haver autonomia máxima que gera, como principais consequências, a desvinculação da escola do poder público atingindo a terceirização, possibilitando que as políticas públicas, perecendo na condição de avaliadoras e reguladoras, eximam-se da responsabilidade educacional atribuindo à escola (agora autônoma) questões que não conseguiu resolver. Para ele,

Podemos acrescentar: a descentralização, enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão de seu processo de implementação. (p. 117)

A opção pela “fraqueza” da gestão educacional concernente ao Estado faz com que a autonomia autorizada pelas escolas caracterize-se de diversas formas:

... *desconcentração* (descentralização administrativa sem que se verifique a transferência de atribuições do centro para a periferia); *delegação* ou *descentralização funcional* (se a delegação pode procurar margens de decisão mais importantes que a desconcentração, então não se traduz numa verdadeira autonomia de governação); *devolução* (trata-se de uma forma de descentralização política porque contém uma relativa autonomia de governação); *privatização* (modalidade extrema de descentralização em que o Estado não é uma tutela). (PACHECO, 2005, p. 121-122)

Essa realidade da descentralização é fortemente identificada no contexto educacional de São Paulo, mais até do que em outros estados brasileiros, e, talvez, por isso que se tenha sido possível a configuração de uma Rede de Autonomia às escolas.

Tavares (s/d) destaca que a política da descentralização no estado de São Paulo desde 1995 mais conservou a dinâmica das relações educacionais já existentes do que a modificou. Para ela, a reconfiguração se limitou ao âmbito discursivo, como registra a seguir

Constatamos que a Política Educacional da SEESP contribui para a conservação, mas não com a transformação de um trabalho a ser desenvolvido nas Diretorias de Ensino. A descentralização continua sendo ponto de pauta para uma educação comprometida com a transformação social, entretanto, a SEESP a utilizou apenas de forma discursiva no seu projeto de descentralização, mas na prática, a sua aplicação se deu, apenas e tão-somente, na “desconcentração de tarefas”. As formas e fundamentos das medidas promovidas, confrontadas com as estruturas existentes e as contradições da prática desconstruíram o discurso de descentralização da SEESP.

A “Racionalidade da Estrutura Administrativa” e a “Mudança no Padrão de Gestão” como projeto da SEESP, referem-se à administração pública gerencial, princípio de sustentação do público não estatal, concebendo a descentralização como meio de geração de recursos por intermédio da participação local. Uma desobrigação do Estado. (p. 10)

Assumir a dinâmica da descentralização para a configuração de um estado paulista forte enquanto regulador fraco na condição de gestor das questões educacionais, muito valorizados para o crescimento econômico de um país, é primordial. Entretanto, essa compreensão não é suficiente para abarcar acontecimentos singulares que constituem espaços-tempo de resistência e negociação com a relativa estabilidade das superestruturas provisoriamente consolidadas.

No caso da Amorim Lima, foi no final da gestão da ex-prefeita Marta Suplicy que a autorização para a mudança da dinâmica dessa escola foi concedida. No momento, quem ocupava o cargo de Secretária da Educação da cidade de São Paulo era Maria Aparecida Perez. Nessa gestão, o incentivo à educação era forte e a proposta era justamente construir espaços educacionais diferenciados para garantir vagas aos alunos e, além das aulas, incentivar o lazer e o esporte, fazendo com que os alunos permanecessem mais tempo na escola e tivessem mais contato com diferentes culturas. A construção de diversos Centros Educacionais Unificados (CEU's), na época, foi uma forma de materializar esta proposta.

A própria efetivação das alterações na Amorim Lima, mesmo atreladas a exigências neoliberais, viabilizou a existência de um espaço-tempo em que ao menos se propôs exercer a democracia e o compartilhamento de uma vida coletiva. Na minha concepção, a opção feita pela escola de responder ao institucional e ao público foi justamente a forma de se colocar visível e autorizada a desenvolver seu trabalho de busca e de contribuição para que os alunos que frequentam escolas públicas amadureçam cultural, intelectual e moralmente.

Neste capítulo, pretendi deixar explícitos os traços que coloquei em diálogo ao propor a configuração de uma rede complexa de sentidos que a escola interage desde sua concepção até as práticas cotidianas. A seguir, farei referência mais específica sobre o recorte teórico que me proporcionou a interpretação do trabalho com a Língua Materna nesta escola, foco central desta tese.

Práticas de letramento e o trabalho com a língua materna na EMEF Amorim Lima

A Linguística Aplicada brasileira, a partir dos anos 80, foi deixando de ser uma disciplina que importa teorias da Linguística e passou, pela percepção de seus pesquisadores de que seus estudos teriam caráter mais transdisciplinar, a transitar pelas outras áreas das ciências humanas e sociais (ROJO, 2006).

A partir deste movimento, o linguista aplicado investiga o caráter

“discursivo (nas diversas acepções que a palavra *discurso* encerra), processual e genético, em que, embora o sujeito cognitivo/atemporal não tenha saído completamente de cena, sobretudo nas abordagens mais ecléticas, pode emergir o sujeito psicológico historicizado e, mesmo sujeito sócio-histórico. Nesse processo, novos *objetos de pesquisa* passam ao campo de abrangência da LA e, logo, novas relações com novas disciplinas e teorias emergem. Acentua-se, como veremos, a necessidade de uma *transdisciplinaridade* [....]. (Idem, p. 256)

Em se tratando de campo acadêmico, seu delineamento foi perpassando questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à aquisição da língua (englobando aqui a leitura e a escrita) de modo que se tornou necessário não só voltar-se para análise de língua, mas também considerar questões sociais envolvidas nas decisões tomadas sobre o uso da linguagem em determinado grupo social, em um determinado contexto e período histórico.

De maneira geral, alguns interesses como o ensino de língua materna, língua estrangeira, pesquisas voltadas a contextos escolares e não escolares, o processo de tradução e a questão de grupos marginalizados na relação com identidade, discurso e poder demandaram uma investigação científica que ultrapassasse o próprio campo porque (a) o tema educacional já era tratado, sob outras óticas, em outros campos científicos (estudos pedagógicos sobre currículo, sociologia da educação, didática, filosofia da educação, psicologia da aprendizagem e cognição, para citar alguns exemplos) e (b) a consolidação da

Linguística, até então referência teórica para a Linguística Aplicada, conforme destacada por Rojo, deu-se sob bases estruturalistas que propunham, a princípio, desconsiderar as questões sociais, priorizando, assim, análises da língua em si mesma²⁸.

Em relação aos Estudos do Letramento, também a partir dos anos 1980, estes propuseram ser importante identificar que valores compartilham determinados grupos quando se trata de leitura e escrita e relacionar isso com as posições sociais e a maneira como a sociedade se organiza conforme o que se valoriza ou não em relação ao uso da linguagem, caso o interesse dos pesquisadores seria realizar um estudo científico mais detalhado de um determinado grupo social (principalmente em pesquisas qualitativas e quanti-qualitativas). Configura-se, assim, uma abordagem para os estudos que envolvem a escrita a partir de uma ecologia, ou seja, de uma rede de relações que envolvem práticas sociais mais formais e mais íntimas (BARTON, 2007).

Estes estudos problematizaram, portanto, o ser ou não ser letrado e os privilégios sociais que o letrado possui considerando a concepção e status social que este termo carrega quando se parte de uma concepção discursiva para compreender este termo.

Soares (2010) destaca que no Brasil o termo letramento não fazia parte do nosso léxico e, a partir dos anos 80, passou a ser utilizado no campo da Linguística Aplicada e da Educação. No caso da Linguística Aplicada, é interessante perceber que este novo lugar para este novo termo é uma das provas da demanda desta disciplina em buscar explicações para suas investigações em outras áreas a partir deste momento histórico, como apontou Rojo (2006).

Ainda se reportando à realidade brasileira, Soares (2010) mostra que, diante de quatro pontos de vista dos Estudos do Letramento identificados por ela; (1) antropológico, voltado para o reconhecimento de práticas de leitura e escrita na relação com os valores culturais – foco que esta autora entende como melhor

²⁸ Aqui me refiro aos trabalhos de Saussure (SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein - São Paulo: Cultrix/USP, 1972) e sua importância para a configuração da Linguística como disciplina na área científica.

tradução para *literacy*; (2) linguístico, voltado para aspectos da língua escrita que diferencia da linguagem oral; (3) psicológico, voltado para as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos e (4) educacional/pedagógico, voltado às habilidades em práticas sociais que envolvem leitura e escrita, as pesquisas brasileiras privilegiam este último e, junto a isso, “temos considerado o letramento sempre em relação à alfabetização, ora para afirmar, ora para negar essa relação” (SOARES, 2010, p. 61).

Os Estudos do Letramento, quando consideradas as pesquisas brasileiras, contribuem para compreender as concepções de leitura, escrita, ensino, aprendizagem, quando se avaliam ou se produzem materiais didáticos, as avaliações feitas por alunos em processo de escolarização na disciplina de Língua Portuguesa, bem como as avaliações da escola e os índices educacionais do país, as questões culturais envolvidas na aquisição do português como segunda língua, estudos de caso, pesquisas etnográficas e pesquisas-ação realizadas em comunidades onde a escrita tem pouca influência e, também, nas negociações entre Língua Portuguesa e Língua Indígena quando se busca realizar um registro das línguas indígenas brasileiras e ensinar o português aos indígenas.

Com o seu desenvolvimento, os Estudos do Letramento, principalmente a partir das reflexões de Heath (1983) e Street (1995), se direcionaram para uma reflexão mais voltada para as relações de poder que estão em jogo quando se compreende a organização da sociedade e os privilégios existentes para as classes sociais mais favorecidas economicamente quando se trata do acesso ao que se avaliará, durante e no final da escolarização, como satisfatório e insatisfatório referente ao conteúdo escolar, o que e como se lê e que modelo de escrita se coloca como bom na escola.

Nomeado como “Novos estudos do letramento” por Street (1995) tal concepção tem como característica principal o ponto de vista antropológico e, a partir daí, a diferenciação de dois modelos de letramento que correspondem a percepções distintas sobre a reflexão da leitura e da escrita. Reconhecendo que os estudos do letramento vigente à época das suas reflexões voltam-se ao modelo

que este autor denomina autônomo porque parte de uma concepção de letramento na qual este termo remete a uma unidade fechada com fronteiras definidas a ponto de ser identificado e medido independente do contexto em que é considerado. Devido a sua experiência de investigação na área de letramento em diversos lugares do mundo, Street (2010) afirma que o modelo autônomo de letramento não é viável porque o contexto de que as pessoas participam é carregado de ideologia e relações de poder e são as práticas sociais que determinam as práticas de letramento e não o contrário. Para ele, é necessário levar em conta outro modelo de letramento, o modelo ideológico, porque:

As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam. E muito frequentemente eles não são nem reconhecidos (STREET, 2010, p. 37).

A partir dessas considerações, é possível interpretar que os Novos Estudos do Letramento consideram os fatos de uso da linguagem estudados como real, não generalizantes e não abstraídos dos grupos sociais que os produzem. Essas novas reflexões, portanto, propõem investigações que considerem não só a caracterização dos usos da linguagem, mas também as relações discursivas que reafirmam as relações de poder existentes.

Desse modo, torna-se relevante o trabalho situado que trate das mais diversas relações com a linguagem e com a língua materna, partindo do pressuposto de que o uso da língua não é natural no sentido de ser somente uma

propriedade inata dos falantes de modo que é sempre ideológico, auxiliando, assim, a própria constituição dos sujeitos por meio das interações pela linguagem.

Os Novos Estudos do Letramento podem ser considerados um marco nos estudos da Linguística Aplicada/Língua Materna:

1. Por proporem estudos situados, contribuem para a valorização de pesquisas de cunho educacional qualitativas, fazendo com que se diferenciem de uma concepção de ciência abstrata que, apesar de importante, não retrata a realidade educacional;
2. Por considerarem legítimos os diversos usos da leitura e escrita, auxiliam na desconstrução da concepção, ainda forte no Brasil, de língua como algo homogêneo;
3. Por considerarem o trato da linguagem ideológico, complexificam a compreensão do uso da linguagem como um espaço de negociação e luta por poder e prestígio social e econômico;
4. Por acharem relevante considerar os discursos que circulam nos grupos sociais a respeito da leitura, escrita, êxito social, cidadania e o papel da escola, trazem à tona a importância da constituição dos valores e das organizações sociais do mundo prático nos próprios discursos que são produzidos.

O conceito “eventos de letramento”, proposto por Heath (1983), foi uma espécie de norteador que auxilia na identificação, elaboração e análise das questões levantadas acima por esses novos estudos. Após este norte, Street (1995) elege o conceito “práticas de letramento” como fundamentais porque servem para indicar os usos culturais e os sentidos da leitura e da escrita em uma determinada comunidade e, a partir disso, auxiliar na investigação da relação entre linguagem, letramento e sociedade e partem não só do momento particular da leitura e da escrita, mas também do que significa valorizam determinados tipos de leitura e escrita em um grupo social.

Em trabalho posterior, Street (2010) complementa as reflexões sobre as práticas de letramento afirmando que esta noção de práticas auxilia na observação dos eventos em que se usa a leitura e a escrita porque ela possibilita a verificação de padrões e agrupar estes eventos de modo que seja possível visualizar os padrões.

Nesta concepção de trabalho científico voltado aos estudos do letramento a partir do modelo ideológico, a relevância dos trabalhos que tratam das práticas de letramento está em dois movimentos gerais: a caracterização do **objeto de estudo** confirmando a produtividade deste diante da interpretação das relações de poder existentes em determinado grupo social e a necessidade do olhar **situado** para os dados de pesquisa e o confronto com o que se espera, em termos de projeto de nação, do processo de escolarização do local onde se estuda.

No caso do Brasil, há forte interesse governamental para que os baixos índices relacionados à educação, a partir dos dados divulgados principalmente pelo IDEB, Prova Brasil e Saresp sejam “melhorados” na comparação com os outros países em subdesenvolvimento. Nesta mesma realidade é importante considerar que, a partir dos anos 80, ao jovem na idade escolar tornou-se obrigatório frequentar a escola²⁹ e, devido a isso, os modelos tradicionais, elitistas e excludentes propostos para o ensino brasileiro não se adequavam mais a esta nova realidade³⁰.

Dessa maneira, ensinar conteúdos e avaliá-los partindo do pressuposto de que os alunos já tinham sido preparados para a dinâmica escolar, como as elites educavam seus filhos, já não era a única realidade com que a escola lidava. Faziam parte das salas de aula alunos das mais diversos contextos.

²⁹ Fenômeno conhecido no Brasil como processo de democratização do ensino.

³⁰ *No caso brasileiro, a constituição de uma educação democrática nem sempre representou uma proposta de fácil aceitação, pois a exclusão, no qual o sistema de ensino no país se configurou, trouxe graves consequências, como: os altos índices de repetência e evasão escolar, comprometendo, desta forma, qualquer iniciativa que pudesse garantir o acesso ou permanência dos alunos nas escolas públicas, tornando a questão da qualidade educativa um fator complexo, e por vezes contraditório* (JEFFREY, 2005, p. 02).

Identificar as relações que esta heterogeneidade de comunidades tem com a leitura e a escrita tornou-se vital para repensar o papel da escola brasileira e tomar iniciativas para equilibrar esta diversidade com o que se espera para a educação neste nosso país. A Linguística Aplicada, então, tornou-se uma área do conhecimento que teve como uma de suas demandas o interesse por este tipo de estudo.

No caso do Estado de São Paulo, contexto em que vivo, muitas escolas tentam adequar as vivências cotidianas características da localidade em que se situam com as exigências nacionais. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima (EMEF Amorim Lima), foco desta pesquisa, é uma dessas instituições de ensino e acabou ganhando visibilidade pelo fato de ter assessoria de José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte de Portugal e por simbolizar as propostas de uma instituição na qual há liberdade na dinâmica escolar por meio de alterações em seu espaço físico e na reorganização no tempo que os alunos passam nesta escola.

Esta escola assume o discurso da liberdade e se coloca como diferente porque tem como objetivos principais auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos e na convivência respeitosa com a diversidade. Pelo fato de priorizar a convivência com a cultura brasileira, os estudos acadêmicos desenvolvidos sobre esta escola, mesmo quando se trata de um nicho específico como a matemática (SABBA, 2010) valorizam a iniciativa do contato com a arte e os benefícios que podem ter na constituição da cidadania e do papel de cidadão.

Embora esta postura seja relevante e promova contato dos alunos desde cedo com as diversas expressões artísticas e culturais (teatro, música, literatura e atividades como saraus, capoeira e oficinas musicais) ainda não se estudou, ao menos para definir um panorama inicial, quais questões são levadas em consideração quando centramos o olhar para os usos da leitura e da escrita existentes nesta escola, de modo que não foi possível ainda refletir, nesse discurso e nessa prática da liberdade, as relações entre língua materna, letramento e relações de poder que se firmam no cotidiano desta escola.

Para consolidar o discurso da liberdade, além das alterações espaço-temporais, a EMEF Amorim Lima reorganizou também a dinâmica de estudo dos alunos e, abolindo quase que completamente as aulas expositivas de conteúdo, elaborou roteiros temáticos de estudos que os alunos devem cumprir no período do primeiro ano, organizou uma divisão dos alunos por idade (que equivaleria à divisão pela seriação), dividiu todos os alunos da escola em grupos de mais ou menos 5 alunos (respeitando a idade) para serem orientados quinzenalmente pelos professores. Devido à junção das salas de aula, formaram-se salões de estudos para que os alunos permaneçam neles durante a maior parte do tempo que cumprem o horário escolar realizando os roteiros de estudos.

As modificações na rotina escolar dos alunos e dos professores contribuíram para que se concretizasse o discurso da liberdade. O fato é que essa nova rotina do processo de escolarização não garante que mude também o tratamento que se dá à Língua Materna e que se inove, então, o que é considerado relevante a respeito da aprendizagem do português.

Diante disso, torna-se pertinente investigar, a partir das práticas de letramento reconhecidas por mim nesta escola, como se caracterizam as situações concernentes à Língua Materna e se elas acompanham o discurso da liberdade sinalizado pela EMEF Amorim Lima. Assim, esta tese pretende, justamente, investigar os lugares que são autorizados por esta escola para que os alunos lidem com a Língua Materna e, a partir disso, discuti-los considerando as propostas de autonomia defendidas por ela.

O conceito de práticas de letramento na concepção ideológica (STREET, 1995) pode fornecer uma noção mais ampliada do que realmente está em jogo quando se elege uma forma de tratar a língua materna em um espaço escolar. A título de sintetização, esses movimentos são: 1) identificação das ações realizadas quando se solicita utilizar a língua materna em situação de aprendizagem e 2) interpretação dessas ações considerando as relações de poder envolvidas e o contexto em que são delineadas.

Analisar as práticas de letramento pode contribuir para a compreensão mais ampla da proposta da EMEF Amorim Lima e, a partir disso, discutir com mais profundidade o que já foi levantado pelos trabalhos citados acima sobre a escola no que diz respeito a ser um espaço de democratização, estar mais próxima de uma proposta interdisciplinar e oferecer liberdade no processo de escolarização.

De partida, este conceito considera o uso que se faz da leitura e da escrita, ou seja, a natureza social do letramento no contexto real. Dessa maneira, é necessário, por meio das práticas de letramento, esclarecer o que é autorizado e o que é marginalizado nas escolhas que são feitas para utilizar a linguagem.

Discutir práticas de letramento de uma determinada comunidade desloca o foco de análise das questões educacionais orientando o olhar do pesquisador para explicar, no processo de interação com situações cotidianas, o que é reforçado em termos de leitura e escrita; isso significa que a referência para a análise não é a produtividade escolar, mas sim como as estruturas de poder reforçam maior ou menor contato com o uso da língua prestigiado na sociedade em questão.

Soares (2002) discute que, quando se propõe uma reflexão a partir dos estudos sobre letramento, é necessário considerar que há diversidade na ênfase dada a este conceito e que, dependendo do escopo delimitado para utilizar este conceito, as análises podem seguir caminhos diversificados.

No caso dos estudos do letramento realizados no Brasil, uma vez identificada sua característica de considerar letramento do ponto de vista educacional, esta autora ressalta:

Conclui-se que Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esses outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização. (SOARES, 2002, p. 145)

Estipulada a distinção de olhares para o letramento, ela defende que a questão a ser considerada nesses estudos não são os diversos conceitos de letramento, mas sim as diversas ênfases para o mesmo conceito. Neste mesmo artigo, a autora propõe levar a cabo outra nuance do conceito: o estado ou condição dos sujeitos que atuam nas atividades em que a escrita torna-se ponto importante das interações e os modos de interpretação dessas interações ainda levando em consideração as práticas sociais de leitura e escrita. Obviamente, este caminho selecionado por ela para discutir letramento está intrinsecamente relacionado ao que ela se propõe analisar (letramento e cibercultura), ponto de análise que ela mesma considera diferente da cultura do papel.

Cabe considerar que as definições de letramento mencionadas aqui estão baseadas nos Novos Estudos do Letramento por terem como objetivo principal compreender as práticas de letramento no contexto social real, entendendo que as relações sociais entre os indivíduos são modos de socialização e de compartilhamento de valores relacionados à leitura e à escrita. As práticas de letramento seriam, assim, aspectos da cultura e das estruturas de poder que formam uma rede de sentidos constituídos e reforçados nas interações por meio da língua.

Na perspectiva de tratar o conceito de letramento como um processo dinâmico e não universal, Castanheira et. al. (2007), ao categorizar as ações ocorridas em sala de aula de uma turma de inglês, defende que ele consiste de ações letradas configuradas e reconfiguradas pelos que participam dessas ações quando os indivíduos vão se constituindo enquanto membros de um grupo de modo que as interações nas ações letradas indicam pertencimento a uma comunidade.

Essas demarcações mencionadas acima, a respeito do conceito de letramento, buscam compreender as ações ou práticas de uso da língua em que a escrita é fundamental para as interações e ampliam a discussão sobre a constituição de valores sobre a escrita que ultrapassam a dicotomia “oralidade X

escrita”, deslocando, assim, as análises considerando mais pontos referentes às relações sociais a partir de dados situados em um contexto específico.

O maior desafio, ou melhor, as principais questões que caminham junto aos estudos das práticas de letramento, independente da ênfase selecionada para definir o conceito de letramento, são a dos índices de avaliação governamentais e a da eleição de um modelo de letramento como referência para a atribuição de um valor socialmente positivo às comunidades que compartilham deste modelo privilegiado e um negativo às que interagem diferentemente dele.

No caso dos índices de avaliação, os instrumentos que medem a qualidade da educação brasileira o fazem a partir de 2 grandes critérios: aprendizagem (referente à verificação, por meio de provas, do conteúdo estipulado por ciclo) e o fluxo (referente ao período que permaneceu no ciclo, considerando a repetência)³¹. Nesta forma de análise do parâmetro educacional não há espaço para o modo como as escolas se relacionam com as diretrizes propostas e, caso o índice seja abaixo do esperado, a meta, tanto por premiação das escolas quanto por gratificações financeiras, sempre estará voltada para o resultado ou o produto.

Em consonância com a importância dada pelo governo aos índices, o modelo de letramento socialmente privilegiado, no caso da realidade brasileira, pode ser considerado uma complexificação da discussão realizada pela Sociolinguística sobre preconceito linguístico. Da mesma forma que existem algumas variantes linguísticas socialmente consideradas “corretas”, algumas práticas que envolvem a escrita, direta ou indiretamente, são consideradas adequadas quando se trata da aprendizagem da escrita.

Formas de comunicação do tipo verificação do conteúdo do texto, busca das definições em dicionários de palavras não conhecidas, correção ortográfica em textos escritos e falados são consideradas pertinentes quando se instauram situações de aprendizagem relacionadas à escrita e à oralidade formal tanto no espaço escolar como fora dele já que essas formas podem ser

³¹ <http://portalideb.inep.gov.br/>

consideradas o reforço ou a continuação de práticas escolares de aquisição e uso da escrita.

As duas questões levantadas acima evidenciam que, apesar de a concepção proposta pelos Novos Estudos do Letramento terem chegado ao universo educacional (pelo menos é discursivamente aceito nos Parâmetros Curriculares Nacionais), ela não se tornou a base das políticas educacionais e nem deslocou o discurso do uso da língua formal como exclusão social e das práticas de letramento mais próximas das práticas escolares como índice de erudição para valorizar o respeito e a compreensão de que existem formas diversas de práticas de letramento conforme os contextos em que se inserem as comunidades que as utilizam.

Desta forma, apesar de essa realidade poder ser considerada desestimuladora para os estudos das práticas de letramento reais das formas de relação com a escrita e, a partir delas, o estabelecimento de padrões ideológicos de interação e constituição da organização social em uma comunidade, é cada vez mais claro o seu papel: dar espaço, na esfera científica e fora dela, para a compreensão e interpretação das ações entre indivíduos que concretizam valores éticos de convivência em sociedade.

Este princípio é destacado por Moita Lopes (2006) quando analisa o papel da Linguística Aplicada no mundo contemporâneo. Para ele,

[...] trata-se de uma ordem mais sensível às realidades humanas, especialmente ao sofrimento humano do que aquela representada por valores modernistas, ocidentalizados, liberais e universais, apoiados por uma comunidade epistêmica universalista, alimentada pelo mercado livre transnacional em um mundo novo globalizado e liberal. É assim que entendo que a LA contemporânea pode colaborar na construção de “um novo paradigma social e político” e “epistemológico” [...]. (p. 104)

No caso do conceito “práticas de letramento” orientado pela concepção dos novos estudos do letramento, há uma vantagem, na própria forma de identificação dessas práticas, que consiste na busca por ações comuns que

representam essas produções sociais e, assim, ser possível pensar sobre elas de modo que as análises não se restrinjam à identificação das próprias situações específicas de interação.

Constituindo-se como formas de uso da leitura e da escrita culturalmente aceitas pelos indivíduos na comunidade que pertencem, analisá-las envolve também investigar como os padrões comunicativos construídos contribuem para a consolidação da estrutura da própria comunidade, produzindo, a partir de uma visão possível (a do pesquisador, por exemplo) um esclarecimento das relações éticas estabelecidas como viáveis para a convivência social.

O único risco deste tipo de reflexão é o de que, ao apresentar a interpretação das práticas, o pesquisador não leve em consideração o fato de ser, além de uma das diversas visões e ênfases possíveis, referente a um contexto específico de análise, uma pesquisa em um determinado momento histórico e partir de determinadas condições possíveis de exame das informações compiladas).

Os dados materiais que auxiliam na identificação dessas práticas são obtidos a partir das ações corriqueiras que remetem direta ou indiretamente a usos que são feitos da leitura e da escrita os quais reforçam o pertencimento à comunidade existente. Para isso, são necessárias metodologias de pesquisa que possibilitem a geração desses registros como, por exemplo, estudos de caso, pesquisas etnográficas e pesquisas-ação.

Elas permitem que se colem materiais relevantes (por meio de visitas e observações no local selecionado para estudo, elaboração de um diário de bordo, realização de filmagens e entrevistas, compilação de cadernos, livros e outros materiais considerados significativos para a pesquisa) para a construção de um panorama de ações as quais remetem às práticas de letramento compartilhadas.

Compreendendo a dinâmica das relações cotidianas será possível selecionar as ações que representam as práticas relevantes para a análise que se quer realizar a respeito da comunidade. Nesta parte interpretativa da pesquisa,

deve-se levar em consideração que será possível compreender qual ênfase será viável considerar ao conceito de letramento para melhor explicar as práticas identificadas. Ela pode não corresponder necessariamente à elegida antes da realização da pesquisa e o pesquisador precisa lidar com esta mudança.

A partir da compilação de resumos de teses e dissertações disponíveis nos sites da Unicamp, USP e UFMG publicados de 2002 até 2012 e que sinalizaram o termo “práticas de letramento” já no título do trabalho, pude perceber algumas tendências de contextos em que este termo foi utilizado e as características destes processos de pesquisa. A pequena amostra formada a partir da seleção realizada consistiu de 24 resumos³². Nesses resumos, fiz a subdivisão de partes relacionadas a 6 seções: 1) a área em que a pesquisa estava sendo realizada, 2) o objeto a ser estudado, 3) o objetivo do trabalho, 4) as concepções teóricas que nortearam a pesquisa, 5) a metodologia utilizada e 6) os resultados destacados nas pesquisas.

Como a amostra é pequena para revelar tendências estatísticas diante de todos os trabalhos científicos realizados sobre leitura e escrita, as reflexões aqui são feitas para apenas situar algumas reflexões realizadas a partir das leituras dos resumos e, a partir dessas, apresentar possíveis aspectos relacionados para direcionar uma discussão interpretativa.

Em relação à área das pesquisas, todas foram realizadas ou em Linguística Aplicada ou na Educação. Essa constatação pode mostrar que essas duas áreas realmente assumiram as discussões relacionadas às práticas de leitura e escrita e, também, pode revelar que existiu nessas duas áreas, a partir dessas pesquisas, a necessidade de consolidar investigações qualitativas de processos e questões sociais.

No caso da construção dos objetos de pesquisa, é possível dizer que, apesar do caráter situado desse tipo de pesquisa, a construção das investigações

³² No caso da compilação realizada no site da UFMG, apareceram pesquisas que não foram realizadas nesta instituição, mas que faziam parte do acervo da universidade. São elas: 1 trabalho defendido na UFAL, 1 na UFRN e alguns na UNB.

se dá mais por meio da reflexão sobre uma determinada comunidade do que no nível individual (escola pública, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), escola rural onde estudam integrantes do MST, grupo de porteiros que deixaram de estudar para trabalhar e comunidade quilombola no Sul). Esses cenários de pesquisa remetem a grupos considerados marginalizados ou em situação de desprestígio social se considerar a forma como a organização social brasileira se configura.

Quanto aos objetivos dos trabalhos, mesmo que cada um remeta a um recorte de pesquisa diferente, o meio utilizado para atingir tal meta de pesquisa é a identificação das práticas de letramento. Dessa forma, ações do tipo “descrever” e “identificar” essas práticas tornaram-se o caminho possível para a efetivação e a consolidação dos processos de pesquisa. Dentre os objetivos propostos, destaca-se a atenção dada nessa amostra às práticas de leitura e escrita voltadas para o uso do computador. Por ser uma forma de atingir os objetivos das pesquisas, o conceito de práticas de letramento podem, então, ser consideradas como parte da metodologia do trabalho.

Considerando as concepções teóricas, quase todos os resumos afirmam considerar os Novos Estudos do Letramento como reflexões norteadoras às investigações realizadas. Depois desta asserção, associam outros referenciais teóricos como, por exemplo, as reflexões realizadas sobre a conceituação de letramento consideradas por Kleiman, Rojo e Tfouni, os estudos publicados pelo Círculo de Bakhtin, a Análise Crítica do Discurso, os Estudos Culturais e os relacionados a gêneros que discutem as problematizações do masculino e feminino na sociedade.

Nesses resumos estudados, as considerações referentes à metodologia das pesquisas direcionam-se para os trabalhos de campo (estudos de caso e estudos etnográficos) agregados a outras compilações de informação como os registros em diários de pesquisa, filmagens, observações. É interessante perceber que os movimentos metodológicos dessas pesquisas voltam-se mais para a postura de descrever e analisar do que propor uma intervenção direta. Analiso

este posicionamento mais como uma tentativa de estabelecer uma relação de respeito com a comunidade analisada do que como um ato de comodismo acadêmico, já que no processo de pesquisa mudanças e alterações ocorrem naturalmente na realidade do pesquisador e do que é pesquisado. Isso significa que não se ignoram as intervenções inerentes às situações de pesquisa.

Os resultados destes trabalhos da amostra apontam para os seguintes caminhos: a. constatação das mudanças que ocorreram na realidade das comunidades estudadas quando houve a necessidade de interação mais efetiva entre as práticas de letramento cotidianas dos grupos e as práticas burocratizadas de leitura e escrita em um contexto que foi necessário a apropriação destas; b. destaque para as especificidades das práticas de leitura e escrita de determinada comunidade e c. identificação de atividades que confirmam uma relação com a leitura a escrita mais próximas da concepção de letramento ideológica.

Essas observações podem contribuir para elucidar na compreensão do papel do conceito “práticas de letramento” em alguns trabalhos que ele é utilizado e oferecer mais subsídios, em termos de reflexão, para a o entendimento de como ele pode ser mobilizado em uma pesquisa. Diante dessa pequena amostra de trabalhos científicos já é possível visualizar que é um conceito importante porque, a partir dele, os processos de pesquisa que visam investigar atividades relacionadas à leitura e escrita podem ser mobilizados.

Metodologia e a configuração do objeto de pesquisa

Este trabalho insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa. Isso significa dizer que, assim como afirma Moreira (2002), faz parte deste tipo de pesquisa lidar com as subjetividades e/ou perspectivas das pessoas envolvidas, possuir como dinâmica a reflexão interpretativista, admitir que as discussões apresentadas fazem parte do processo investigativo e, também, do contexto em que foi possível a realização da pesquisa, além de admitir a própria influência da pesquisa sobre a situação selecionada para estudo.

Considerando as próprias características do campo de investigação tomado como característico da Linguística Aplicada, além do consenso existente nesta área da relevância e necessidade da pesquisa qualitativa, há o posicionamento de que ela precisa, pela sua própria constituição e caráter interdisciplinar, da transgressão (PENNYCOOK, 2006).

Esse caráter transgressivo tinha sido apontado por Signorini (1998) se considerarmos que esta autora já defendia o caráter interdisciplinar e a abertura à complexidade das realidades que envolvem um contexto de pesquisa tanto no momento de contato com o campo quanto no próprio desenvolvimento da reflexão a respeito da pesquisa feita pelo pesquisador.

A adesão ao conceito da complexidade, muito discutido por Morin (2002, 2003) dinamizou o trabalho investigativo na Linguística Aplicada e possibilitou a transgressão na forma de se construir um objeto de pesquisa e na coragem de assumir que o processo de análise “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e esteja] aberta e orientada para o acontecimento, o “intempestivo” de Nietzsche, os processos em andamento.” (SIGNORINI, 1998, p. 103)

Além desse norte qualitativo, esta pesquisa também se insere no âmbito educacional que possui, como especificidade, segundo Ludke & André (1986) algumas formas de pesquisa tais como a etnografia e o estudo de caso,

pelo fato de possibilitarem a relação com os valores culturais de forma mais ampla. Nesta tese, o processo selecionado, devido ao contexto e possibilidade de pesquisa a que tive acesso, foi o estudo de caso.

Algumas características que tais autoras apresentam, quando se trata do estudo de caso voltado à pesquisa educacional são:

- a. Está aberto a descobertas;
- b. Permite, em uma situação social, considerar os pontos de vista que convivem quando decisões são tomadas e ações viabilizadas;
- c. Precisa, para os propósitos acima, considerar diversas fontes de informação;
- d. Apresenta uma análise profunda a respeito de uma realidade social pelo fato de ter como postura a interpretação contextualizada.

Ainda referente à pesquisa qualitativa, as autoras defendem ser decisivo considerar, na própria organização e andamento da pesquisa, o papel que o pesquisador assume no contato com o contexto a ser pesquisado. Elas apontam o participante completo (aquele que não revela, no contexto da pesquisa, quem ele é e o que objetiva fazer), o participante como observador (aquele que, ao contrário, revela que é um pesquisador e o que pode pretender desenvolver com esta pesquisa), o observador como participante (aquele que revela seus objetivos, mas não pretende estabelecer uma interação com os sujeitos pesquisados) e o observador total ou completo (aquele que pretende somente observar, sem revelar seu objetivo e sem interagir com os sujeitos).

As subdivisões dos papéis de um pesquisador distinguidos pelas autoras auxiliaram na compreensão do papel que assumi no meu trabalho, o de participante como observador. Desde antes de ir a campo entrei em contato com a direção da escola e deixei explícito que desenvolveria minha pesquisa de doutorado e, a partir disso, solicitei autorização a qual foi cedida pela própria diretora da escola. A partir desta autorização, solicitei à Faepex (Unicamp) auxílio

para a viabilização da pesquisa de campo e a solicitação também foi atendida. É possível conferir o relatório de trabalho apresentado e autorizado pela Faepex (Unicamp) depois de realizada a investigação na escola.

Assumido o meu papel na pesquisa e configurado o estudo de caso na EMEF Amorim Lima, ao ir a campo abri-me à descoberta, ao acontecimento, tomando como base, a princípio, a experiência de contato. Frente ao fato de se poder ter a experiência como parte da pesquisa, foi possível, enquanto organização metodológica, estabelecer três momentos, principalmente no que se refere ao contato com discursos relativos a esta instituição pública municipal:

Momento 01: Antes da pesquisa de campo: experiência de encontro com os discursos sobre a escola em espaços externos a ela. O objetivo aqui foi contextualizar-me a respeito dos discursos *sobre* a escola. Neste período, realizei um levantamento de informações a respeito da escola e encontrei informações escritas na mídia impressa, principalmente relacionadas a revistas sobre educação, na mídia visual tais como vídeos publicados na internet, 2 teses e 1 dissertação que discutem, sob óticas distintas, questões relacionadas à EMEF Amorim Lima.

Momento 02: Durante a pesquisa de campo: experiência de encontro com os discursos que circulam na escola. O objetivo deste momento foi experienciar o contato com a escola para realizar a pesquisa. Essa experiência foi registrada em pequenos vídeos que retratam o espaço físico da escola, diário de bordo, entrevistas gravadas e muita atuação no cotidiano escolar.

Momento 03: Posterior à pesquisa de campo. O objetivo era organizar um caminho de registro das informações e experiências em um texto acadêmico que retratasse a postura teórica que assumo neste trabalho. Aqui foram estruturadas as perguntas de pesquisa e os objetivos desta tese. Neste momento, então, evidenciou-se o encontro de discursos interpretativos sobre a minha pesquisa e sobre os caminhos 01 e 02.

Somente a partir desses três momentos que me foi possível refletir a respeito da construção do objeto de pesquisa a ser discutido. As perguntas de

pesquisa já apresentadas possuem em comum a preocupação com a valorização da alteridade. Dessa forma, todo o material coletado nesses momentos corroborou para a geração de dados que respondessem a essa demanda das perguntas.

Propus encadear a reflexão a partir do eixo da alteridade na seguinte sequência³³:

- i. Concernente à organização da escola e as redes estabelecidas, o que me possibilitou a tentativa de compreensão da escola, por meio da configuração de uma rede, possibilitando uma tentativa de interpretação complexa desta instituição;
- ii. Concernente à aprendizagem, o que me possibilitou discutir a relação professor/aluno e, a partir disso, a concepção de aprendizagem;
- iii. Concernente ao trabalho com a língua materna que esta escola apresenta, diante da dinâmica polivalente e da “quebra” da priorização da formação específica do professor do Fundamental II. Isso me possibilitou discutir a questão da alteridade relacionada à concepção de diálogo com o conhecimento e com o próprio conceito de aprender.

Diante dessa configuração, esperou-se chegar, como afirma Silva (1999), a uma coerência da pesquisa qualitativa que consiste na construção de *uma* realidade e não *da* realidade de um contexto pesquisado. Construir *uma* realidade significa assumir um discurso sobre ela e, a partir dela, relacionar com o que se considera relevante frente ao objetivo de análise proposto.

Uma vez estipulados os caminhos, foi possível, nesse tempo de construção dos mesmos, estabelecer temas e categorias de discussão a partir do método indutivo, isto é, construir uma reflexão a partir dos registros, alinhados às perguntas de pesquisa.

³³ A ordem aqui deve ser considerada, já que a tentativa é construir uma interpretação que leve em conta a noção de complexidade de Morin (2002) e, elucidados por Signorini (2006) quando esta autora remete, neste movimento complexo, à identificação do “tecido” que está sendo feito e a função dele na cadeia do fluxo, deixando claro o caráter de processo quando se trata da investigação qualitativa interpretativista e complexa.

Um eixo encontrado para desenvolver as análises foi a configuração de espaço-tempo relacionado com o discurso da liberdade de que a escola se vale. Esta categoria tornou-se significativa porque, primeiramente, nos três momentos de contato com discursos referentes à escola, foi recorrente a necessidade de uma pausa no tempo e no espaço tal como o concebemos quando estamos diante de uma situação nova, tanto no texto escrito, como no visual e no oral, o momento de familiarização que exigiu uma pausa nas minhas pré-concepções referentes às diversos critérios de compreensão de uma instituição escolar e, também, um momento de abertura para a compreensão de um novo espaço, um novo organismo vivo que vem reconfigurando o tempo e o espaço das diversas pessoas envolvidas com ele.

De modo geral, um professor, ao assumir a dinâmica da escola, dialoga com sua formação a respeito do ensino, com a sua própria proposta de ensino quando se encontra com este novo e com o seu papel enquanto educador polivalente. Um aluno reconfigura seu espaço-tempo a partir da necessidade de se enxergar como aluno no coletivo, sem seriação, e com as exigências avaliativas governamentais para ser considerado apto para continuar a participar do processo de escolarização no Ensino Médio e na faculdade. Além disso, a própria instituição mantenedora, a Secretaria da Educação de São Paulo, abriu uma brecha no que considera como o caminho viável de organização de espaço-tempo para a educação no Ensino Fundamental I e II frente à proposta da escola, diante das negociações burocráticas tais como Contrato de Autonomia e Projeto Político Pedagógico que dialogam com as propostas centrais desse órgão.

Estipulado o meu lugar discursivo para a análise dos registros que julguei relevantes gerar nesta tese (pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, linha de pesquisa Estudos do Letramento no Departamento de Linguística Aplicada que desenvolve uma pesquisa interpretativista qualitativa e, ainda, que agrega as reflexões dos Novos Estudos do Letramento para nortear a investigação sobre o trabalho que se realiza com a Língua Portuguesa na EMEF Amorim Lima), evidencio, a seguir, a concepção

teórica por meio da qual direciono as interpretações sobre os resultados da pesquisa.

Refiro-me, aqui, à leitura das obras de Bakhtin e seu Círculo de estudos feita por Wanderley Geraldi no Brasil. Esta leitura, apesar de não estar sistematizada em nenhuma obra específica de Geraldi, considero que ela se volta não para a aplicabilidade dos conceitos na interpretação dos registros, mas se caracteriza como uma tentativa de considerar as especificidades de quem produz determinados discursos, seja em textos escolares ou não³⁴.

Denomino esta postura de mais humana pelo fato de ter sempre no escopo de análise a necessidade de considerar os “movimentos de subjetividade” nos discursos analisados, isto é, traz para as análises não só as condições sócio-históricas de produção, mas também as do próprio sujeito que enuncia. Dessa forma, houve grande preocupação na vida acadêmica deste pesquisador em realizar macro compreensões dos movimentos relacionados à língua e a política, mas tendo como pano de fundo que vivemos em espaços heterogêneos de atuação, fato que nos faz remeter às singularidades identificadas em cada dado a ser analisado.

O primeiro ponto a ser considerado nesta leitura é que a obra de Bakhtin e seu Círculo não propôs uma metodologia de análise acadêmica, mas sim uma postura de observação e compreensão do que se propõe em uma pesquisa. Para este grupo de estudos o universo científico corresponde a uma esfera³⁵ da sociedade na qual produzimos enunciados por meio de gêneros do discurso mais voltados a situações oficiais de comunicação, configurando, dessa maneira, um espaço discursivo de circulação de informações materializadas em interações mais formais, portanto mais estáveis.

Uma vez configurado o contexto de circulação da esfera acadêmica é possível inferir, dentro da perspectiva que no Brasil passou a ser chamada de

³⁴ Apesar de Geraldi concentrar seus trabalhos de pós-graduação no âmbito educacional, em suas aulas ele trazia muitos exemplos de discursos fora da esfera escolar como a literatura, o cinema, o cotidiano e a política.

³⁵ Esfera corresponde aos domínios ideológicos existentes em uma configuração social (BAKHTIN, 1979).

bakhtiniana, que os acabamentos³⁶ conferidos aos enunciados nos gêneros discursivos que circulam nesta esfera são mais estáveis do que em outras esferas como, por exemplo, na jornalística.

Outro ponto é o fato de os estudos bakhtinianos serem pautados no conceito de interação verbal, conceito este sustentado por outros dois: *responsabilidade e responsividade*. A forma que Bakhtin (1929) vai defender estes conceitos é a partir da reflexão de que não é possível compreender um enunciado no estágio inicial de seu desenvolvimento (“na alma”) e mesmo se isso fosse possível nada mudaria porque “a atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 1929, p. 114).

Nesse sentido, a interação verbal, realizada por meio das enunciações é, para este autor, “a grande substância da língua” (BAKHTIN, 1929, p. 123). Configurado seu caráter social e, por sua vez, ideológico, quem enuncia faz parte de uma rede social de interações e, justamente pela existência delas e a impossibilidade de ignorá-las, há que se considerar também a **responsabilidade** pela interação verbal de modo que enunciar é existir no discurso, não sendo possível, nesta concepção, uma enunciação descomprometida com esta responsabilidade por que ela revela, não sendo uma ação da enunciação, mas sim um ato ético³⁷ (BAKHTIN, 1993).

Esta responsabilidade pela interação verbal é dividida entre quem enuncia e para quem é produzido o enunciado, daí o caráter responsivo (Responsividade) das interações. Nos estudos bakhtinianos, na situação de produção da interação verbal, quem define a configuração do enunciado em um gênero é o outro (alteridade) e não quem enuncia, já que:

³⁶ O conceito de acabamento é abordado quando Bakhtin discute as características do enunciado, para ele a unidade mais significativa das interações humanas. Para ele, um acabamento estabelece o limite a um enunciado e é necessário, mesmo sendo provisório (BAKHTIN, 1979).

³⁷ Utilizo a expressão “ato ético” para me referir às responsabilidades que Bakhtin aponta termos no mundo ético, isto é, o mundo da vida prática, diferente do mundo estético, por exemplo.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas desta ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. (BAKHTIN, 1929, p. 125).

Dessa forma, quando enunciamos respondemos à nossa alteridade seja ela pessoa ou instituição. Por isso destaco, em minhas reflexões sobre a Amorim Lima, as respostas que esta escola oferece aos diversos âmbitos da sociedade que dialoga, isto é, produzindo enunciados responsivos. No caso dos enunciados de algumas crianças da escola, os quais selecionei como registros a serem analisados nesta tese, também considerei que os alunos responderam conforme esta perspectiva.

No caso dos gêneros do discurso, uso este conceito aqui nesta tese somente para me remeter às atividades de interação (BAKHTIN, 1979) por meio da escrita e agrupá-las para depois analisá-las considerando o conceito de práticas de letramento.

Nos estudos bakhtinianos, os gêneros são meios de organização e materialização dos enunciados com características mais ou menos formais. A seleção do gênero que auxiliará na obtenção do êxito na interação verbal faz parte da escolha de quem enuncia, visando sempre responder a uma possível necessidade do outro. No caso da Amorim Lima, os gêneros que selecionei para análise já estão previamente selecionados pela escola e os alunos recorrem a eles quando realizam suas tarefas. A título de sistematização, as etapas metodológicas foram:

- i. Apresentação da escola EMEF Amorim Lima;
- ii. Descrição da dinâmica de funcionamento da escola;
- iii. Divulgação do material didático que utilizam e a forma como é realizada esta utilização;
- iv. Discussão de da forma como se configura o papel do professor e como este profissional atua;
- v. Análise do trabalho realizado com a Língua Materna.

Resultados e principais análises dos registros gerados pela pesquisa de campo/estudo de caso

Nesta seção, pretendo discutir concepções sobre língua materna enquanto instrumento de apreensão dos conteúdos selecionados aos alunos e, também, como objeto de ensino nesse contexto escolar.

Considerando que, ao responder ao institucional e ao público, vale-se do uso da escrita formal para registrar os cumprimentos das tarefas e apresentar as justificativas para o desenvolvimento do trabalho realizado, enquanto confere à linguagem oral formal complemento do que realmente considera relevante à aprendizagem, as reflexões apresentadas aqui terão como eixo central as práticas de letramento planejadas pela escola como formas de acompanhamento e orientação dos alunos para que estes contemplem as demandas necessárias para serem considerados aptos para as etapas seguintes.

Para Bakhtin (1979), a constituição das alteridades concretas acontece a partir da realização de enunciados concretos. Dessa maneira, consegue-se integrar língua e vida, pelo fato de haver, a própria produção do enunciado, a identificação de individualidade do falante que enuncia. Este autor ainda detalha, em suas reflexões, a existência de gêneros que possibilitam visualizar mais essa individualidade e outros menos.

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades dos documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção etc. Aqui podem-se refletir não só os aspectos mais superficiais, quase biológicos da individualidade (e ainda assim predominantemente na realização oral dos enunciados desses tipos padronizados). (BAKHTIN, 1979, p. 265)

Trago esta reflexão como auxílio para elucidar que, nos registros escritos formais que a escola mais dá espaço à produção escrita dos alunos –

questões do livro didático, portfólios, fichas de finalização e relatórios – estão bem mais próximos dos gêneros que Bakhtin trata como pouco flexíveis ao aparecimento da individualidade.

Além da questão institucional e pública atreladas à proposta de escolha desses gêneros escritos, existe a preocupação, no processo de implementação das alterações na escola, em proporcionar o que a escola chama como maior contato com a leitura, solicitando, assim, atividades que exigem a consulta em textos inseridos nos livros didáticos.

Uma das professoras formadas em Letras e atuante no Ensino Fundamental II, E., destaca, na entrevista gravada, o “benefício”³⁸ que a escola traz aos alunos quando, por meio dos roteiros, leem o livro didático. Segundo reflexão dela, atuando na Amorim Lima desde 2005, ano da implementação das modificações aos alunos de todas as idades, o acesso à leitura é muito maior, “principalmente a leitura teórica, proporcionada pelo livro didático”. Para ela, essa é uma grande conquista, mas, de agora em diante, é necessário que se pense em uma atuação diferenciada para a escrita, destacando que os alunos têm dificuldade de organizar seus próprios pensamentos no papel.

E. ainda destaca que a escola está coerente, em relação à proposta de liberdade de olhar para a Língua Portuguesa, com os processos que envolvem a compreensão e o uso dela: ler, pensar e escrever, comandos estes necessários aos alunos para a realização dos roteiros de trabalho.

M.I., outra professora formada em Letras, também atuante no Fundamental II, defende que, em se tratando de rigor no trato da oralidade e da escrita, não há diferenças entre a Amorim Lima e as outras escolas, pois a preocupação é, inclusive, dos professores com formação em outras áreas.

As falas das duas professoras consideram a reflexão feita por Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos porque apontam a língua materna não só como um objeto a ser ensinado; assim, reforçam que a língua é a ponte de construção

³⁸ Aspas colocadas por mim.

de sentidos tanto organizacionais e comportamentais quanto de contato com conteúdos dos livros didáticos.

Uma vez elo de ligação, não é o foco da escola propor, para a faixa etária dos alunos que a compõem (7 aos 14 anos, aproximadamente), uma metarreflexão sobre a língua materna, mas sim a forma prática de uso da língua portuguesa que faz sentido naquele espaço e naquele tempo. G. T., o organizador dos roteiros, defende que, na Amorim Lima, os alunos têm um texto, ou seja, eles têm o que dizer, para quem dizer e o porquê de dizer o que precisam dizer. Nesse sentido é que se materializa a proposta da prioridade para o uso da língua e não a reflexão teórica sobre a mesma. Entretanto, ao fazer parte do cotidiano da escola, pude perceber que o “texto” que os alunos possuem, aquele no sentido de ter uma função social e se pretende interagir tem lugar para ser enunciado. Este lugar pertence às interações orais e não escritas.

A título de esclarecimento e de percurso escolhido a percorrer na interpretação que construí a respeito dos usos da língua e suas implicações no contexto escolar da Amorim Lima, elaborei, enquanto representação inicial ou ponto de partida, uma tabela com as principais situações de comunicação existentes nesta escola, considerando os conhecimentos escolares selecionados como relevantes para a aprendizagem, o uso da linguagem e as especificidades de quem enuncia e de quem é colocado na interlocução, quando se seleciona um gênero discursivo para enunciar, isto é, situações principais de comunicação entre escola e alunos no intuito de trabalhar com a Língua Materna.

Dessa maneira, a Tabela 01 mostrará a seguir, a partir das principais atividades de leitura e escrita existentes na escola, aspectos específicos no contexto da Amorim Lima.

Para caracterizar as ações referentes ao uso da leitura e da escrita que selecionei para discutir a relação com a alteridade, levei a cabo, também, o suporte ou lugar de aparecimento dessas atividades; as ações requeridas nestas atividades, ou seja, alteridade permitida e considerada satisfatória; uma breve descrição das tarefas, isto é, algumas especificidades de formato; relações

possíveis, ou seja, semelhanças que possui com outros gêneros; os temas principais abordados nessas atividades e, por fim, se neles predomina a oralidade ou a escrita, informação esta que será considerada nas análises posteriores.

Segue, então, a tabela que proporciona um parâmetro de comparação e situação de existência desses gêneros discursivos destacados:

Tabela 01: Situações de uso da Língua Materna identificadas na pesquisa de campo dos alunos do Ensino Fundamental II na EMEF Amorim Lima – período da manhã

Atividade	Suporte /Lugar	Ações requeridas	Descrição	Relações sociais possíveis fora da escola	Temas	Oral ou escrito (predominância)
Roteiro	Impresso /Caderno-Livro didático	Comandos e execução de respostas no caderno	Tabela com objetivos e indicação das páginas do livro didático que devem ser consultadas para atingi-los.	Assemelha-se a planos de pesquisa estruturados. Planejamento de trabalho	1. Identidade e alteridades; 2. Nosso país; 3. Matemática; 4. Nosso planeta; 5. Nosso mundo; 6. Saúde	Escrito
Princípios de convivência	Parede da escola	Comandos	Lista de normas de convivência, expressa e reorganizada por professores, alunos e funcionários	Regras de convivência coletivas	Ética na convivência escolar	Escrito
Ficha de Finalização	Impresso	Perguntas a serem respondidas	Perguntas e respostas a partir de textos e imagens	Assemelha-se a um relatório de conteúdos	Retomada dos temas estipulados pelo roteiro	Escrito
Oficina de língua portuguesa	Sala de aula	Solicitação de tarefas	Exposição de um conteúdo e realização de tarefas	É escolar, ou seja, com difícil associação externa à escola	Conteúdos relativos à especialidade da Língua Portuguesa	Oral e escrito
Relatório quinzenal	Impresso	Registros a serem conferidos	Tabelas para planejamento quinzenal futuro, incluindo relatórios diários de estudos	Assemelha-se a um cronograma de atividades	Organização autônoma	Escrito
Reunião com a diretora	Sala da direção	Questionamentos a serem respondidos	Discurso de reforço da importância da diferença da escola	Assemelha-se a reuniões de motivação e sensibilização.	Papel da escola	Oral
Tutoria	Sala de aula	Contextualização da tutora sobre o andamento das tarefas dos seus tutoriados	Compartilhamento em grupo de como estão sendo realizadas as atividades solicitadas pela escola	É escolar, ou seja, com difícil associação externa à escola	Organização do trabalho, questões pessoais	Oral

Heath (1983), ao estudar as comunidades de Roadville, Trackton e a correspondente ao Mainstream, defende que a maneira como as crianças aprendem a utilizar a linguagem depende da forma como cada comunidade configura a estrutura familiar, define os papéis que os membros da comunidade

assumem e se desfaz do conceito de infância no sentido de partir para a socialização da crianças.

Essa flexibilidade foi percebida por Heath quando compara as três comunidades estudadas, enfatizando-a no sentido da comunidade para a escola, na tentativa de compreender os desempenhos diferentes dos alunos na instituição. No meu estudo, é possível aproveitar este raciocínio, porém para um movimento interpretativo diferente pelo fato de me deslocar para a compreensão do desempenho na escola a partir do que este lugar de ensino elege como significativo a ser aprendido sobre a leitura e a escrita.

Da mesma forma que é possível, assim como fez Heath, investigar os eventos de letramento da comunidade e depois comparar com as eleitas pela escola, também se torna admissível, como é o caso deste trabalho, investigar as práticas que a escola seleciona como importantes e a que grupo/comunidade elas favoreceriam, conforme a maneira, o modo como é estipulado o processo de socialização das crianças.

Após seus estudos, Heath considerou ser importante, quando se pretende compreender a forma como as comunidades determinam como se deve socializar suas crianças, três pontos gerais: 1) Os modelos de uso da linguagem reforçam modelos culturais de organização do espaço e do tempo, além das formas de resolução dos problemas, organização dos grupos sociais e organização do lazer; 2) O processo de socialização pela linguagem vai além da aprendizagem das estruturas da língua pelo fato de envolver mais fatores do que a explicação do sucesso escolar; e 3) os modelos de interação entre os usos da linguagem oral e escrita são variados e complexos, ultrapassando, assim, a dicotomia oral X escrito.

Na síntese apresentada na tabela, embora os interlocutores sejam os mesmos, as formas de comunicação entre eles diferenciam-se conforme a variação das tarefas realizadas. Devido ao fato de serem atividades comuns no cotidiano desta escola, posso dizer que a primeira coluna representa as práticas de letramento identificadas neste ambiente escolar que delineiam as interações

entre aluno, professor, escola e conteúdo, compondo, assim, a **comunidade escolar** Amorim Lima.

O compartilhamento de e o pertencimento aos roteiros, aos princípios de convivência, às fichas de finalização, às oficinas de língua portuguesa, aos cadernos, às reuniões com a diretora e à tutoria correspondem a formas de uso da linguagem que envolvem diretamente a escrita, estruturam a dinâmica da cultura escolar nesta instituição, podendo contribuir, assim, para o funcionamento de um **sistema** que configura a estabilidade e um padrão comunicativo que reforça tanto o papel da escola como oferecedora dos recursos necessários para preparar o aluno a lidar com o ambiente fora dela quanto da valorização da escrita como elemento que norteia os “melhores” usos que se fazem da linguagem.

No caso da realidade da capital paulista, pra além do tamanho, da heterogeneidade e da desigualdade social constitutivos da cidade, esta comunidade escolar acredita ser prioridade selecionar práticas de letramento que valorizam a concepção de letramento voltada a ações que reforçam o que já é conhecido e institucionalizado em relação à escrita e às práticas escolares, mostrando que, dessa forma, no contexto e no discurso apresentado pela escola desde 2004 sobre liberdade, quando se trata de letramento não é possível identificar significativa diferenciação entre o que a escola oferece como padrões interacionais de atividades que envolvem a escrita, identificados na primeira coluna da tabela, e uma concepção de uso da mesma que garanta a autonomia e, com ela, a possibilidade de, na escola, garantir a valorização das diferenças individuais como espaços de liberdade quando realizam estas práticas de letramento.

Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo viabilizando o discurso da liberdade, a Amorim Lima decide, enquanto comunidade, estabelecer valores de pertencimento no que se refere ao uso da escrita bem conhecido pela realidade

das escolas municipais e das cidades letradas³⁹ como o caso de São Paulo: a escrita formal como o melhor recurso do cumprimento das funções burocráticas exigidas a um cidadão que cumpre seus deveres. Atribuído por Rama (1985) o nome de “desenhistas de modelos culturais”, as cidades tal como a conhecemos na modernidade podem ser consideradas cidades das letras porque, a partir da supervalorização da escrita para garantir a perenidade das relações institucionais, “compunha o anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais”, garantindo, assim, a formação de “um país modelo de funcionalismo e burocracia.” (p. 43)

Para este autor, isso só pôde acontecer porque “foi a capacidade que demonstraram para se institucionalizar a partir de suas funções específicas (donos de letra) procurando tornar-se um poder autônomo, dentro das instituições do poder a que pertenceram: Audiências, Capítulos, Seminários, Colégios, Universidades.” (pág. 47)

Considerando o fato da transformação mais reforçada pelos integrantes da escola, a quase inexistência da aula expositiva, no caso das reflexões sobre diferenciações referentes às práticas de letramento, é possível dizer, na linha interpretativa proposta nesta tese, que as atividades da primeira coluna da tabela foram delineadas mais para adequação ao universo burocratizado das cidades letradas do que para configurar uma nova forma de configuração de espaços de liberdade presente na Amorim Lima.

Atender à cidade letrada significa, a meu ver, responder diretamente às exigências do que se espera em relação a letramento nas agências governamentais responsáveis pelo controle e organização do ensino de leitura e escrita das escolas. No caso do Brasil, estes órgãos municipais, estaduais e nacionais esperam inserir nosso país em uma posição do ranking mundial comparada a países considerados desenvolvidos sócio-economicamente. Isso

³⁹ Refiro-me aqui diretamente ao termo que Rama (1985) utiliza para interpretar a organização das cidades no mundo letrado na qual as instituições de poder localizam-se em espaços estratégicos como representação de autoridade e prestígio não somente político-econômico mas também ideológico.

significa que o objetivo não é identificar as práticas de letramento de uma comunidade e entender como a relação com a leitura e a escrita se dá a partir das especificidades do grupo, mas sim estipular e eleger formas de modos para se treinar este formato de letramento baseada nas avaliações de rendimento mundiais para que os índices aumentem, configurando claramente o modelo de letramento autônomo cunhado por Street (1995).

Frente a esta realidade, cabe-me entender então a articulação que a escola faz entre discurso e prática para então configurar o seu papel ora de almejar um aluno livre a autônomo ora de eleger práticas de letramento burocratizadas para atender às exigências externas.

O panorama realizado por Mizukami (1986) sobre as abordagens de ensino me auxilia na caracterização mais teórica sobre o comportamento da Amorim Lima. Esta autora identifica, a partir dos critérios de características gerais, concepção de homem, concepção de mundo, concepção de sociedade e cultura, concepção de conhecimento, concepção de educação, concepção de escola, concepção de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, a metodologia e a avaliação 5 tipos de abordagens de ensino: (1) Tradicional, (2) Comportamentalista, (3) Humanista, (4) Cognitivista, (5) Sociocultural.

Em relação a estas abordagens, não enquadraria a Amorim Lima diretamente em nenhuma delas porque para cada critério ela remeteria a uma abordagem, como organizei no quadro abaixo:

Crítérios	Abordagem de ensino identificada na Amorim Lima
Características gerais	Humanista, por priorizar em seu discurso o crescimento do aluno para ser uma pessoa integrada ao seu contexto.
Concepção de homem	Comportamentalista, pelo fato de o homem ser considerado produto de um processo evolutivo.
Concepção de mundo	Humanista, pelo fato de o aluno ter o papel central na criação do conhecimento.
Concepção de sociedade e cultura	Sócio-Cultural, pelo fato de priorizar, no

	discurso sobre a escola, a necessidade de a humanidade não ser alienada, mas livre para lidar com o mundo objetivo.
Concepção de conhecimento	Comportamentalista, porque esta abordagem prevê o conhecimento por meio da experiência de vivência em um processo.
Concepção de educação	Comportamentalista, pelo fato de ser função da educação a transmissão de valores éticos, culturais e comportamentais.
Concepção de escola	Comportamentalista, pelo fato de se conceber uma escola que seleciona uma forma de comportamento e controla os alunos conforme o comportamento que pretende adotar.
Concepção de ensino-aprendizagem	Tradicional, pelo fato de a escola estipular modelos a serem seguidos.
Relação professor-aluno	Comportamentalista, por caber ao professor o sistema de controle da aprendizagem selecionada.
Metodologia	Comportamentalista, por reforçar o relacionamento professor-aluno no sentido na aplicação das estratégias de ensino.
Avaliação	Comportamentalista, pelo fato de se comprometer a constatar se o aluno aprendeu o que se propôs a estudar.

Quadro 05: Caracterização da EMEF Amorim Lima baseado no panorama apresentado por Mizukami (1986).

Para complementar esta reflexão há, nas colunas dois (suporte/lugar), três (ações requeridas) e quatro (descrição) da tabela 01, atitudes e comportamentos para esta comunidade pautados na efetivação e no reforço das exigências consideradas relevantes para uma “boa” relação com a língua materna na escola. Atos dos tipos preencher e responder seguindo a orientação tanto do livro didático quanto do roteiro e da fala do professor quando tira dúvidas dos alunos podem indicar que as práticas de letramento que reforçam esses atos contribuem para garantir, além da dinâmica escolar burocratizada e a valorização

da escrita formal exigida nas burocratizações, a estabilidade do padrão que a escola selecionou como importante aos alunos. Mais uma vez, no que se refere à autonomia e à valorização da identidade, essas práticas de letramento não correspondem ao discurso de liberdade veiculado pela escola.

Voltando a análise para a segunda coluna, é nítida a preferência para as atividades em grupos. Esta informação, se associada às observações registradas na quinta coluna (relações sociais possíveis), elucida-se mais a estreita relação existente na escola entre práticas de letramento e situações sociais estruturadas fora da escola. A partir desses dados, um agrupamento deste tipo pode ser considerado:

Tabela 02: Reorganização das informações trazidas pelas colunas 2 e 5 da Tabela 01.

Atividades semelhantes nas práticas sociais identificadas na EMEF Amorim Lima	Razão do agrupamento	Individual/ Grupo	Controle do reforço das atividades
- elaboração de planos de estudo/trabalho;	Referente à preparação para a atuação profissional	Grupo	A v a l i a ç ã o
- estipulação de planejamento para a execução das tarefas;			
- realização de uma agenda para descrição das tarefas;			
- preenchimento de metas a serem atingidas			
- aula;	Referente à construção de uma base de conteúdos necessários ao cumprimento nas metas estabelecidas	Individual/Grupo	
- estudo;			
- prática da escrita de respostas;			
- discurso de acolhimento	Referente ao reforço do procedimento socialmente aceito para atingir as metas estabelecidas	Individual/Grupo	
- orientação			

Este mapeamento descrito pela Tabela 02 evidencia o cenário das práticas de letramento compartilhadas na Amorim Lima. Além de reforçar a importância da escrita para a ascensão profissional, econômica e social (e por isso

ela será instrumento de avaliação de diversas formas tanto pela escola quanto pelos outros lugares sociais responsáveis por viabilizar condições oficiais de trabalho), ela se torna também critério de análise do quadro socialmente constituído a partir dos objetivos estabelecidos a ela quando se considera o objetivo do processo de escolarização nesta instituição.

Ensinar a lidar com a língua materna por meio de práticas de letramento que planejem, estimulem o estudo direcionado a partir do planejamento e convençam de que desta forma provavelmente virá uma avaliação positiva pode ser considerado um caminho possível e legítimo no sentido de estabelecer uma razão para o trato com a língua, não priorizando, assim, as reflexões metalinguísticas. Entretanto, inserido no contexto da escola, tornar-se oficialmente a principal forma de uso da língua materna pode inviabilizar a percepção das múltiplas formas de construir sentidos por meio das diversas possibilidades de uso que ela pode ter.

Se o ponto a ser discutido for o conteúdo a ser trabalhado, pode-se dizer que ele não muda. O que muda é a voz de quem o disponibiliza: o professor, no caso das escolas que chamei aqui de tradicionais e o livro didático, no caso da Amorim Lima. É possível, também de forma genérica, até ampliar estas reflexões para a questão dos objetivos a partir desta comparação destacada. Considerando que os alunos devem cumprir as tarefas estipuladas pela escola, nas tradicionais ele aprende a corresponder à heterogeneidade de solicitações demandadas pelos diversos professores ao passo que, na Amorim Lima, os alunos, principalmente no que se refere aos padrões comunicativos considerados importantes na escola, ele deve atender a uma dinâmica principal e unidirecional tal como mostra a Tabela 02.

Identificada como tímida, em minha pesquisa de campo, a produção escrita ou redação quase não foi praticada neste período. Nas entrevistas cedidas pelas duas professoras com formação em Língua Portuguesa que trabalhavam no Ensino Fundamental II no período da manhã, ambas reforçaram a preocupação com esta prática, mas reconhecem que precisam, junto com a equipe, pensar nas

melhores maneiras de ressaltá-la frente às modificações organizacionais feitas pela escola desde 2004. Essa postura em relação à produção escrita revela que, considerando a reconfiguração espaço-temporal escolhida pela equipe escolar, não há espaço institucionalizado para tal prática e, para que este espaço se efetive, há que se considerar alterações mais significativas na dinâmica das interações que visam o trabalho com a Língua Materna.

Na pesquisa de campo, identifiquei dois momentos de solicitação de produção textual, ambos com a mesma professora (E.): 1) em uma tutoria, no dia 22/04/2010, em que, depois de orientar os próximos 15 dias de estudos de todos os alunos do grupo ao qual tutoriava, mencionou uma reportagem que mostrava ter sido encontrada uma cápsula do tempo embaixo da construção de uma igreja em São Luís do Paraitinga quando a igreja desabou. A professora aproveitou a reportagem para solicitar aos alunos que escrevessem uma carta para ser lida em novembro do mesmo ano de 2010 e 2) em uma oficina de língua portuguesa aos alunos do nono ano, no dia 27/04/2010, quando ela propôs a produção de um TCC (para praticar a linguagem científica) como produto final de uma pesquisa na internet. O período de minha pesquisa de campo coincidiu com o momento inicial da pesquisa que os alunos fariam na internet, portanto, não tive acesso ao texto final.

No caso da sexta coluna da Tabela 01, é possível identificar, na relação com as práticas de letramento elencadas como importantes na escola, a predominância das que envolvem diretamente a escrita. Essa constatação, além de ser coerente com a proposta da escola de responder ao institucional de forma significativa, as atividades escritas garantem a ordenação e a retomada do material já realizado por cada aluno diante de um ambiente predominantemente coletivo.

Outro aspecto relevante sobre esta sexta coluna é o que chamo de dupla identidade da escola. Enquanto esta cultura do registro escrito **no papel** se torna documento para a escola e materializa certa modificação da organização do espaço e do tempo escolar, o armazenamento dos dados oficiais sobre

informações pessoais, notas e frequência dos alunos no **ambiente virtual** do banco de dados das escolas municipais de São Paulo é realizado pela parte administrativa da escola como se a Amorim Lima estivesse estruturada por seriação e composta por aulas com tempo definido, como se avaliasse da mesma maneira que antes de 2005.

A partir dessas reflexões propostas sobre as práticas de letramento identificadas na Amorim Lima evidenciam-se as seguintes funções para o trabalho com a Língua Materna:

- I. Língua Materna enquanto planejamento (Relatório Quinzenal);
- II. Língua Materna enquanto registro visível do cumprimento da tarefa escolar (Roteiro, Caderno, Ficha de Finalização e Oficinas de Língua Portuguesa);
- III. Língua Materna enquanto interação coletiva (Estudo em grupos no salão);
- IV. Língua Materna enquanto concretização ideológica (Fácil acesso à direção da escola).

Para cada uma dessas funções, considere uma metodologia de análise dos registros escritos para que a análise pudesse ser comparativa a ponto de suscitar o diálogo existente entre negociação política, aprendizagem e uso da língua presentes na Amorim Lima.

Devido a isso, a forma de análise se baseia em Bakhtin (1979) quando trata das particularidades de um enunciado tais como a. conclusibilidade provisória; b. elaboração de um projeto de discurso e c. seleção de um gênero discursivo. Estes três critérios poderão auxiliar a compreensão, no nível do enunciado, do que pode ser ainda considerado quando se agrega nas análises sobre as práticas de letramento o que a língua pode suscitar.

É importante ressaltar que, em se tratando de enunciado, mesmo que a análise parta das funções da Língua Materna em geral na escola, ela partirá dos registros gerados pelo trabalho de campo. Isso implica em trazer nuances mais

específicas de análise dos pontos levantados a partir do material de alguns alunos que permitiram a cópia do que produziam na escola.

Encontram-se, a seguir, as análises possíveis:

*Língua Materna enquanto planejamento: Relatório Quinzenal*⁴⁰

Orientado pelos tutores, os alunos planejam seus estudos quinzenais e, a partir deste planejamento, realizam, diariamente, no próprio relatório, um registro diário dos conteúdos estudados. Quem escolhe o roteiro a ser estudado é o aluno. Cabe ao tutor registrar o escolhido e, posteriormente, solicitar ao aluno informações a respeito da tarefa selecionada.

Na primeira página deste documento, registram-se os objetivos do grupo de tutoria e, posteriormente, os roteiros a serem cumpridos. Da segunda página em diante, as descrições diárias são escritas.

De caráter semiestruturado, pode-se dizer que este relatório possui dois principais acabamentos provisórios: quando ele é elaborado para ser entregue ao aluno como exigência a ser cumprida e quando ele é completado pelo aluno, ou seja, a tarefa já cumprida.

Esta diferenciação é significativa porque, em termos de elaboração de um projeto de discurso, na situação 01 (relatório não completo pelo aluno), a semiestruturação deste documento tem abertura para um principal tipo de resposta: seu devido preenchimento; na situação 02 (relatório completado pelo aluno), o projeto de dizer de volta a quem o está respondendo, isto é, o aluno, que, a partir das leituras dos objetivos do roteiro e da forma como escreve, materializará um discurso que intermedeie todas essas exigências.

No que se refere à configuração do gênero, na situação 01 ela se aproxima muito mais dos conhecidos como escolares justamente por se estruturar como um documento a ser respondido. No caso da situação 02, como ele será respondido conforme o que o aluno seleciona para tal exigência, a parte escolar

⁴⁰ Conferir exemplo de relatório quinzenal no Quadro 03 desta tese.

do mesmo acaba sendo mais uma dentre as subjetividades que aparecerão na escrita do aluno. Abaixo se encontram alguns exemplos do cumprimento da tarefa de completar o relatório:

22/04/2010

Hoje eu recordei como fazer uma carta, que é assim

Em cima – data e local pula uma linha

Saudação e destinatário pula uma linha

Escreve-se a carta – depois

Despedida e remetente e do lado fim

Assinatura

Enunciado 01: Texto de fechamento das tarefas cumpridas na tutoria da profa. E., escrito no Relatório Quinzenal do aluno, no espaço destinado ao final do dia 22/04/2010.

23/04/2010

Hoje é o melhor dia da semana porque não temos roteiro e como sempre não aprendi exatamente nada só reaprendi o que é arredondamento que é uma maneira tipo 89 aí nós arredondamos para 90.

Enunciado 02: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno no dia 23/04/2010⁴¹ registrado no Relatório Quinzenal.

26/04/2010

Hoje eu reaprendi o que é uma estimativa que é um número x ou $+$ ou $-$ ou $/$ e fazemos um cálculo na cabeça e damos uma resposta perto.

Enunciado 03: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno⁴² no dia 26/04/2010, registrados no Relatório Quinzenal.

⁴¹ OBSERVAÇÃO: Conforme o horário dos alunos com faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental II às sextas-feiras havia tutoria, oficinas de matemática ou língua portuguesa e Educação Física. Devido a isso, não havia na escola horário dedicado ao cumprimento de roteiros no Salão de Estudos.

⁴² As descrições diárias referentes aos enunciados 01, 02 e 03 pertencem a um mesmo aluno do sexto ano.

Nos três enunciados acima, além de o aluno registrar o conteúdo que estudou no dia, a forma do registro se dá por meio da definição do conteúdo de estudos. Consideradas corretos pela tutora, estes registros, enquanto enunciados, obtiveram êxito no que se refere ao interlocutor o qual ele se dirige. Uma vez finalizados provisoriamente, estes enunciados compõem o relatório quinzenal nos moldes que a escola demanda.

Em relação a este aluno, as descrições realizadas assemelham-se a um diário escolar dos estudos. No caso do Enunciado 01, o registro foi feito logo após a orientação da tutora E. quando retomava o que seria uma carta. Nele, o aluno detalhou mais o procedimento de elaboração da estrutura da carta, diferente do que produziu, de forma mais sintética, nos Enunciados 02 e 03, tendo como referência o livro didático, ou seja, o material escrito.

O direcionamento das respostas se volta mais diretamente à avaliação que o tutor faz sobre a realização dos roteiros quando recolhe os relatórios quinzenais e os compara com os roteiros realizados no caderno.

São nos relatórios quinzenais que podem ser encontradas as sistematizações das informações captadas pelos alunos quando realizam os roteiros. Para a escola, essa organização se dá por meio das definições. Interessante que o aluno, ao cumprir a tarefa de definir, às vezes se dá a liberdade de apontar exemplos e/ou registros que expressam as sensações as quais lidou quando precisou escrever no relatório.

Podemos depreender, por meio dos três enunciados, algo que percebi ser recorrente nos outros relatórios quinzenais também de outros alunos: a estrutura da contemplação da tarefa: Hoje + definição do conteúdo.

O “hoje”, abaixo da data, corresponde à exigência do registro diário e a “definição” corresponde à forma valorizada pela escola de demonstrar o que foi aprendido. Elaborado para ser uma fonte de registro, o relatório quinzenal, então, é a forma encontrada para que o aluno treine a ação de definir um conteúdo estudado. Ele encontra recursos para elaborar essas definições quando estuda e completa um roteiro de estudos. A fonte para o cumprimento da tarefa é o livro

didático e, no que se refere às habilidades para tal, são utilizadas pelo aluno, no mínimo, a leitura e a seleção das informações a serem inseridas no espaço deste documento. Caso o aluno ache necessário, pode solicitar orientação dos professores disponíveis no salão, no momento em que ele escreve o plano.

Ainda levando em consideração os três enunciados acima, por mais que sigam uma unidade por conta da recorrência de “hoje+definição”, a compilação de gêneros utilizada para cada um desses enunciados acaba garantindo a heterogeneidade constitutiva da escrita deste aluno.

No caso no Enunciado 01 existem recursos de escrita que remetem à tipologia instrucional na descrição da tutoria. Além disso, por mais que seja um espaço de relato dos acontecimentos carrega um teor altamente escolar em sua própria estrutura explicativa. No caso do Enunciado 02, de teor opinativo, justifica-se a razão da avaliação positiva do aluno do fato de não haver atividade de cumprimento do roteiro. Além desta apreciação valorativa, há o reforço de uma situação que ele mesmo avalia como comum (não aprender nada) pelo uso de “como sempre”. Dizer que se reaprendeu algo, para ele, não significa necessariamente aprender se este aluno concebe aprendizagem como sinônimo de conhecimento novo a ser identificado. Já em relação ao Enunciado 03, agora sem o reforço da avaliação subjetiva, retoma-se a ideia do reaprender, confirmando neste relatório quinzenal, a estratégia da repetição selecionada pela escola de rever conceitos já trabalhados em outros momentos.

Outra forma encontrada de preenchimento do registro diário do Relatório Quinzenal foi a escrita de breves relatos, sem definições:

Hoje eu preenchi meu plano de estudo e estudei e aprendi sobre a agropecuária norte-americana. E eu treinei corrida com a professora Ana Lúcia para o campeonato.

Enunciado 04⁴³: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno no dia 15/04/2010, registrados no Relatório Quinzenal.

Hoje eu aprendi sobre as indústrias da América do Norte, descobri que elas são fantásticas e fazem parte das mais avançadas do planeta. Na aula de inglês eu copieei um texto de um diálogo diário de dois estudantes, não aprendi nada.

Enunciado 05: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno no dia 16/04/2010, registrados no Relatório Quinzenal.

Hoje na primeira aula eu fiz roteiro, aprendi sobre a industrialização no México. Na matemática eu aprendi equação biquadrada, na educação física eu joguei basquete.

Enunciado 05: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno no dia 19/04/2010, registrados no Relatório Quinzenal.

Hoje na primeira aula eu pesquisei no Google sobre algumas tribos, para meu TCC. Depois eu fui para a aula de matemática e aprendi a fazer contas com funções. Na educação física eu joguei basquete.

Enunciado 06: Texto de fechamento das tarefas cumpridas pelo aluno no dia 20/04/2010, registrados no Relatório Quinzenal.

Esta característica de maior proximidade do relato dos eventos realizados no dia, com a presença ou não de expressões mais subjetivas, é mais encontrada nos relatórios quinzenais de alunos correspondentes ao nono ano do que nos de sexto.

Estas formas de descrever as atividades do dia podem revelar um deslocamento da interação com este gênero (relatório), partindo de um contato com ele por meio de respostas mais próximas do que o roteiro e o livro didático exigem para, posteriormente, com o passar dos anos e das experiências de

⁴³ Os enunciados 04, 05 e 06 foram produzidos pela mesma aluna do nono ano em um Relatório Quinzenal no qual ela se propôs a estudar os roteiros América do Norte (objetivos 14 a 24), América do Sul (objetivos 1 a 26) e Brasil (objetivos 1 ao 20).

preenchimento destes relatórios, centrar no que realmente a escola avaliará no cumprimento dessas tarefas: registrar o que foi feito e não necessariamente apontar os conteúdos estudados.

Este “comportamento escrito” referente à apropriação deste gênero com teor mais narrativo (centrado em pontuar as ações diárias) do que instrucional (trazendo uma paráfrase ou cópia das definições dos conteúdos) apresentado com mais evidência nos alunos que se encontram no último ano no Ensino Fundamental II pode mostrar que o lugar de forma de comunicação a qual pretende apontar um panorama da atuação do aluno na quinzena a que ele se refere.

O projeto de discurso materializado neste documento preenchido pelo alunoprescinde, então, uma conclusibilidade que se encerra no nível do relato. Isso é comprovado pela avaliação positiva da professora sobre os enunciados 04 a 06:

30/04/10

Muito bem preenchido este plano, é uma aluna de ótima formação [...]

Profa. M.I.

Enunciado 07: Mensagem escrita pela professora M.I., tutora responsável pela aluna que apresentou o Relatório Quinzenal, na seção “Observações do professor(a) tutor(a)” deste documento.

Para reforçar o caráter subjetivo “aprendido” pela aluna quando preenche de forma satisfatória o relatório, na seção “Autoavaliação do trabalho na quinzena”, a aluna produz o seguinte enunciado:

Nessa quinzena eu aprendi muita coisa em todas as aulas, deu para adiantar muita coisa também.

Meu relacionamento com os professores está bom, me dou bem com todos. Tenho tido uma boa frequência nas aulas, sempre tive aliás, não cabulo nada.

Acho que eu estou indo bem, estou me ocupando com várias atividades, tanto dentro na escola quanto fora dela. Acho que vai dar tudo certo no final do ano, vai dar tempo de terminar tudo, se Deus quiser.

N. R. S.

Enunciado 08: Autoavaliação produzida pela aluna no Relatório Quinzenal referente aos períodos de 08/04/2010 a 21/04/2010.

Em termos de articulação de discursos para a produção desta autoavaliação, a aluna coteja vozes discursivas relacionadas aos Princípios de Convivência registrados nas paredes da escola (quando retoma a forma como se relaciona com os professores, com os colegas e não “cabula” aulas), às exigências da escola (quando menciona que pôde ficar em dia com as tarefas) e às expectativas positivas relacionadas ao cumprimento dos prazos na escola (quando mostra que tem esperanças de tudo ser devidamente finalizado).

Torna-se relevante destacar que o fato de ser possível uma interpretação que identifique um deslocamento das formas de enunciação no gênero Relatório Quinzenal, do mais predominantemente conteudista e instrucional para o mais subjetivo e de relato não significa que há, na escola, um esforço no sentido de desenvolver e dar lugar, em termos de uso da Língua Materna, à expressão das subjetividades dos alunos já que o objetivo é avaliar o cumprimento dos registros realizados na quinzena.

Entretanto, acaba sendo curioso este deslocamento no sentido de poder se configurar como um lugar de investigação processual de formas de interação com o gênero que, ao mesmo tempo em que se planeja o trabalho escolar de um período de 15 dias, registra-se seu cumprimento de variadas formas, mais ou menos distantes dos próprios conteúdos do livro didático norteadores de todo o trabalho realizado pelos alunos na escola.

Além disso, escolher dar conclusibilidade a este gênero por meio de relato de atividades também não significa que ele deixou de ser uma prática de letramento burocrática e escolarizada de modo que o foco de avaliação, como já

foi mencionado, não é como foi preenchido o relatório, mas se foi preenchido conforme combinado com a tutora responsável.

A busca por este “como” se deu a produção deste gênero pelo aluno acaba sendo pertinente para esta tese porque pode representar que no processo de escolarização referente ao Ensino Fundamental II há tentativas de cada vez maior adequação e pertencimento à comunidade da Amorim Lima no sentido de contribuir para que a dinâmica desta escola funcione para todos os envolvidos. Aos alunos, cabe cumprir as tarefas solicitadas; aos professores, cabe orientar as atividades e verificar a realização das mesmas; à escola, cabe selecionar, conforme as funções que atribui para si, conteúdos e modos de viabilização das ideologias necessários para que se configure a comunidade escolar tal como se propõe.

Diante dessas considerações é possível perceber que, no que diz respeito ao Relatório Quinzenal e de seu papel enquanto uso da língua materna como planejamento, este documento reafirma a dinâmica da escolarização e consiste em uma prática de letramento que contribui para manter o trato com a Língua Portuguesa convencional, diferente do esperado considerando todo o esforço de liberdade que a escola pretende proporcionar.

*Língua Materna enquanto registro visível do cumprimento da tarefa escolar:
Roteiro, Caderno, Ficha de Finalização de roteiro e Oficina de Língua Portuguesa*

a) Roteiro

Depois de planejado o que será estudado nos Relatórios Quinzenais, os alunos realizam os estudos por meio dos roteiros que selecionaram. Cada roteiro possui um conjunto de objetivos a serem contemplados e respondidos no caderno. Nesse sentido, roteiro e caderno se complementam. São os lugares em que a materialização das interações com os conteúdos consultados no Livro Didático a partir dos comandos (objetivos) dos roteiros são registradas. Para compreender melhor o cenário dos roteiros a serem cumpridos no Ensino Fundamental II segue a tabela a seguir:

Tabela 03: Lista dos roteiros selecionados pela EMEF Amorim Lima a serem cumpridos no Ensino Fundamental II

Assunto Geral (ponto de partida)	Divisão dos roteiros por idade relacionada ao ano escolar			
	Sexto Ano	Sétimo Ano	Oitavo Ano	Nono Ano
Matemática	- Quatro operações - Forma e Medidas - Fração e porcentagem - Gráficos - Potência e Raízes - Sistema numeral decimal	- Equações e Inequações - Frações - Gráficos - Medidas - Números decimais - Percepção Matemática - Porcentagem	- Cálculo - Números - Potência e Raízes	- Equações - Funções - Probabilidade - Radicais - Triângulos
Saúde	- Biblioteca	- Pesquisador - Reprodução - Sistema Imunológico	- Alimento - Desigualdades - Esqueleto	- Átomos - Esportistas - Jornalistas - Trabalhadores
Nosso mundo	- Cartografia - Escribas - Internet - Risos e lágrimas	- Navegações	- América Central - América do Norte - América do Sul - Oceania e regiões polares	- Revoluções
Nosso planeta	- Água - Arqueólogos - Astrônomo - Camada de ozônio - Geólogos e paleontólogos - Terra	- Canções - Notícias	- Evolução	- Big Bang - Poetas
Nosso país	- Cidades - Jornais	- Colônia - Região Centro-Oeste - Região Nordeste - Região Norte - Região Sudeste - Região Sul - Trabalho	- Brasil - Mitos	- Chargistas - Políticos
Identidade e Alteridade	- Família - Lendas - Memória	- Identidade cultural - Percepção - Teatro	- Debatedores - Entrevistadores - Genoma	- Leitores - Telespectadores

O roteiro é o “carro-chefe” da escola. Na compreensão da Amorim Lima, a função dele é contextualizar e tematizar as tarefas propostas pelo livro didático, encadeando, assim, uma sequenciação dos conteúdos que proporciona uma unidade na aprendizagem dos mesmos.

O roteiro **Leitores**, por exemplo, pertencente ao tema Identidade e Alteridade possui, assim como todos os outros roteiros, objetivos (tarefas) a serem cumpridos. Dependendo do roteiro, há mais ou menos objetivos⁴⁴. É justamente devido aos objetivos que um roteiro pode ser mais ou menos demorado a ser finalizado. Isso é considerado quando se organiza o Relatório Quinzenal na tutoria.

Devido às observações realizadas por mim no Salão de Estudos por conta da pesquisa de campo, pude presenciar as orientações dadas pelos professores, participar dos momentos de sanar as dúvidas dos alunos e também ler o caderno deles e, a partir dessa experiência, também pude constatar que as produções escritas que os alunos utilizavam para executar os roteiros eram estruturadas no formato de respostas escolares.

Mesmo que os comandos dados nos objetivos sejam, por exemplo, “estudar as características de um texto” (Roteiro Leitores), “ler carta de leitores” (Roteiro Chargistas), “investigar o manifesto programa de um partido político brasileiro” (Roteiro Políticos), dentre outros, o tipo de execução destas tarefas, devido às perguntas do livro didático referentes a cada um destes objetivos, configura-se como respostas convencionais a questionários, não variando conforme o comando.

Por se consolidar por meio dessa característica, a função atrelada ao caderno pelo direcionamento do roteiro é o treinamento da elaboração de respostas e, a partir delas, reescrever os conteúdos a serem identificados nelas, parafraseando, assim, os conhecimentos veiculados pelo livro didático. Os

⁴⁴ No caso do roteiro “Identidade e Alteridade”, há 09 objetivos a serem cumpridos: 1. Ler diferentes textos sobre o tema criatividade. Port 8, p. 10-12(Ex. 1-3)/2. Estudar as características de um texto narrativo. Port 8, p. 13-14(ex.1-5)/3. Estudar as características de um texto descritivo. Port 8, p. 16(ex.1-5)/4. Estudar as características de um texto argumentativo. Port 8, p. 17-18(ex.1-6)/5. Estudar as características de um texto explicativo. Port 8, p. 18-21(todos os exercícios)/6. Estudar as características de um texto conversacional. Port 8, p. 22./7. Ler o artigo de divulgação científica O que diz a letra, da revista Superinteressante. Port 8, p. 23-26./8. Pesquisar textos de diferentes gêneros do discurso em jornais. Port 8, p. 26-28(todos os exercícios)/9. Ler o texto *Redação com estilo*, que circulou na internet por e-mail. 10. Analisar anúncios publicados em jornal. Port 8, p. 29-30(ex.1-4). Port 8, p. 30-31.(Fonte: <http://antigo.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Leitores>).

roteiros, assim, esquematizam o acesso ao livro didático assumindo o papel de instrutor do conhecimento a que o aluno terá acesso.

Em termos organizacionais, torna-se possível identificar a presença de 02 documentos (Roteiro e Caderno) cujo lugar social da comunidade da Amorim Lima remete ao lugar do conteúdo, diretamente relacionado com os processos cognitivos de aprendizagem quando se leva em conta a compreensão de algo. Dessa maneira, quem explica a maioria dos conteúdos aos alunos é o livro; o que será explicado corresponderá ao delineamento projetado pelos roteiros e o “resultado” dessas interações será registrado no caderno.

Este caminho mencionado no parágrafo anterior corresponde ao que a escola chama de autonomia de estudos. Entretanto, considero, nesse caso, ser aceitável pensar em autonomia em relação à dependência do professor para ter acesso ao conhecimento; em outros âmbitos, a autonomia já é desconstruída pelo próprio recorte que o livro didático faz do conteúdo trabalhado e das indagações feitas ao aluno quando propõe que este retome o que foi tratado.

Retomando a relação de complementaridade entre o Roteiro e o Caderno, por mais que o roteiro sirva de intermédio para o contato com o livro didático, o movimento Roteiro-Caderno funciona também como um processo de didatização de um conteúdo já didatizado pelo livro didático. Esta linha de raciocínio contribui ainda mais para reforçar o principal ponto de exigência da escola em relação aos alunos: assumir o pertencimento e realizar as tarefas exigidas para tal pertencimento.

No caso da verificação da realização das tarefas do roteiro no caderno, assim como nos Relatórios Quinzenais, não se avalia o “como” ele é preenchido, a prioridade é completar todos os objetivos do roteiro e não se ele o fez satisfatoriamente conforme a resposta solicitada pelos exercícios do livro didático. O tutor responsável, ao olhar os cadernos de seus tutoriados, foca as observações no que falta ser respondido e replaneja as próximas tarefas quinzenais inserindo o que faltou na quinzena anterior. Esta combinação é efetivada nas reuniões de tutoria.

Outra comparação que pode ser elucidada é a já realizada na seção entre produções dos sextos e nonos anos. Neste caso, é interessante perceber que do sexto para o nono ano o “treino” da escrita das respostas aos roteiros vai se configurando de tal forma que o aluno acaba moldando seu projeto de dizer conforme o esperado. Nesse sentido, aprender boas respostas para as perguntas encontradas nos objetivos do roteiro significa, do sexto para o nono ano, formular uma resposta utilizando padrões de escrita que envolvem, do sexto para o nono ano, a estabilização de uma resposta como no esquema abaixo:

Cópia do objetivo do roteiro Número da resposta – recuperação de uma parte da pergunta – resposta

Esquema 02: Padrão de resposta aos objetivos do roteiro encontrado nos cadernos dos alunos cujas idades correspondem ao nono ano.

No sexto ano, este esquema ainda está sendo construído, portanto, torna-se mais difícil de ser encontrado. O mais comum aparece da forma como no exemplo abaixo:

Obj: 7 Analizar os livros didático que você usa no salão de pesquisa (capa contra . A ilustração da capa . Não emprestei na biblioteca, o livro é meu . Encina coisa que existem na natureza . Pelo nome, e contracapa . Darling Kiidersley . Não há
--

Enunciado 09: Exemplo de um registro, no caderno, do cumprimento de uma parte do Roteiro Biblioteca, referente à idade do sexto ano, pertencente ao tema Saúde.

Neste enunciado, a prioridade é identificar o conteúdo “correto” do que é perguntado e não necessariamente a organização do texto da resposta. Esta forma de responder pode evidenciar que os alunos do sexto ano já conhecem as práticas de letramento importantes da escola e, devido a isso, tentam atingir o máximo possível uma avaliação positiva como a identificação das informações da pergunta. Mesmo que essa apropriação processual não seja avaliada pelos professores quando verificam os cadernos, ela acontece, tanto que não é possível desconsiderar nesta tese.

Por outro lado, nos cadernos dos alunos de idade correspondente ao nono ano é encontrado, de forma recorrente, o tipo de resposta abaixo:

Objetivo 10 ler o texto mito e realidade da liberdade de imprensa, de Carlos Heitor Cony

Página; 207-209

Livro: Português

- 01.) No texto “mito e realidade de imprensa” o que predomina é a opinião.
- 02.) A duas quimeras que o autor discute no texto são as que defendem a liberdade de imprensa e o compromisso com a verdade.
- 03.) Ao afirmar que a liberdade de imprensa é um mito, o autor está falando mal dela e isso se torna uma liberdade de imprensa.
- 04.) A função da narrativa que o autor faz no texto é para que os leitores sintam pena dos jornalistas.
- 05.) O jornalista que faz fofoca sempre fica com fama de vilão pelo fato de

invadir a privacidade de outra pessoa.

Enunciado 10: Exemplo de um registro, no caderno, do cumprimento de uma parte do Roteiro Jornalistas, referente a um aluno de idade de cursar o nono ano, pertencente ao tema Saúde

Este tipo de resposta, mais encontrada nos cadernos alunos do nono ano, revela uma noção organizacional mais próxima dos padrões da escrita. Além da organização, as retomadas e as relações de ideias por meio de preposições e conjunções garante que houve maior apropriação das estruturas escritas, principalmente as que remetem ao letramento escolar. No período de minha pesquisa de campo, não houve nenhuma oficina sobre essas questões de linguagem, o que me leva a considerar a hipótese de que esta “preparação” para a aquisição da escrita mais formal se dá pela orientação oral dos educadores reforçada a cada interação nas tutorias e nos outros tipos de direcionamento oral sobre as tarefas realizadas pelos alunos. No próprio Salão de Estudos alunos de diversas idades sentam juntos para realizar os roteiros e isso também pode ser uma forma de reforçar a consolidação dos padrões de escrita.

A cada finalização de um roteiro, o aluno deve, também no caderno, escrever um portfólio, texto que consiste em uma descrição de como foi, para o aluno, realizar o roteiro. Segue, abaixo, um exemplo de portfólio:

Nossa esse roteiro é o Lendas é rápido e um pouco difícil porque tem que escrever muito inventar uma lenda de como surgiu o primeiro vaga lume a partir de informações científicas e depois ler um texto e reescrever tirando as repetições que numa lenda o escritor tenta não repetir muito a mesma palavra, só que a palavra tem que ter uma que possa substituir ela.

Enunciado 11: Portfólio escrito pelo aluno no caderno sobre a realização do Roteiro Lendas, sexto ano, pertencente ao tema Identidade e Alteridade.

O fato de eu realizar a pesquisa de campo no início do ano letivo de 2010 fez-me perceber que os alunos do sexto ano elaboram os portfólios ao final

de cada roteiro. Já os alunos do nono ano optam por escrever os portfólios no final do semestre, quando a tutora marca com os alunos de verificá-los. Durante minha pesquisa na escola, não encontrei nenhum portfólio do nono ano.

Fazendo parte do mesmo suporte, o caderno, as respostas e os portfólios são instrumentos de avaliação em que se objetiva mais o treino da escrita do que a verificação minuciosa dos conteúdos das respostas. Essas duas demandas – responder e comentar expressivamente – configuram o lugar que a escola destina ao caderno, ou seja, treinar a escrita, diferentemente do Relatório quinzenal cujo objetivo é treinar a sintetizar a informação por meio das definições.

Dentre o conjunto de roteiros que compõem o quadro referente ao Ensino Fundamental II, alguns possuem subtemas mais direcionados para a execução de tarefas em que a disciplina de Língua Portuguesa tem maior atuação, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 04: Distribuição dos roteiros mais diretamente pertencentes à área da Língua Portuguesa

Nome do Roteiro	Número de objetivos (tarefas) por roteiro	Foco principal	Ano escolar a que se refere	Tema ao qual pertence o roteiro
Biblioteca	15	Utilização da biblioteca	Sexto	Saúde
Pesquisador	09	Ações do pesquisador	Sétimo	
Jornalistas	13	Gênero		
Escritas	15	Função da escrita	Sexto	Nosso mundo
Risos e lágrimas	24	Recursos de linguagem		
Canções	19	Linguagem poética	Sétimo	Nosso planeta
Notícias	17	Gênero		
Poetas	13	Tipos de poemas/ estilos	Nono	
Jornais	21	Linguagem jornalística	Sexto	Nosso país
Mitos	15+ leitura complementar	Gênero/Recontagem de mitos	Oitavo	
Chargistas	10	Gênero	Nono	
Políticos	16	Gênero (discurso político)		

Lendas	11	Gênero	Sexto	Identidade e alteridade
Teatro	17	Gênero		
Debatedores	10	Argumentação	Oitavo	
Entrevistadores	14	Gênero		
Leitores	09	Identificação de tipologias	Nono	
Telespectadores	17	Gênero		

A coluna na qual descrevo o foco principal de cada roteiro mostra o predomínio da escrita como referência tanto para a construção dos comandos nos roteiros quanto como objeto a ser ensinado, com destaque principal para o contato e a elaboração de respostas centradas nos gêneros textuais. Assim, mesmo que não haja uma aula expositiva que centralize as interações nos gêneros textuais este papel é feito pelo roteiro e pelo livro didático. Conforme o funcionamento desta dinâmica escolar, então, o contato e o reforço da escrita padrão é mais explícito e direto do que se fosse intermediado pelo professor.

As práticas de letramento elegidas pela escola articuladas com as produções individuais dos alunos apresentadas nesta tese e os focos identificados para a reflexão sobre a Língua Materna nos roteiros descritos na Tabela 04 são indícios de que a ênfase dada pela escola ao conceito de letramento volta-se mais para um produto (ser letrado conforme se dá a apropriação das práticas) a ser atingido pelo aluno conforme as orientações oferecidas pela escola.

Dessa forma, é possível dizer que o processo considerado para a preparação e a possibilidade de atingir este “letramento autônomo” (daí é possível trazer a ideia da autonomia defendida pela escola) se traduz em um treinamento para atingir tal meta e não um caminho para a compreensão da condição de si enquanto sujeito que utiliza a linguagem a partir da consciência de que pertence a um mundo letrado.

b) Ficha de Finalização e Oficina de Língua Portuguesa

Como já havia dito anteriormente, o espaço oficial destinado à reflexão sobre a própria língua é reduzido devido ao fato de não ser a prioridade da escola tal recorte do trabalho com a Língua Materna e de a maior parte das atividades de estudos se realizar no Salão, atividades que consistem na realização dos roteiros.

Por outro lado, encontrei duas práticas de letramento por meio das quais é possível identificar algum tempo dedicado às questões gramaticais: as *oficinas de português* e as *fichas de finalização de roteiros*.

As fichas de finalização⁴⁵ funcionam como registros escritos de identificação de conteúdos relacionados à interpretação de textos, questões gramaticais e de gêneros textuais. Elas são parecidas com o que se conhece como prova, mas o aluno não a realiza em uma situação de prova. Ou ele leva para casa ou a faz lá no salão de estudos. O diferencial desta ficha é que ela é elaborada para todos os alunos que terminam determinado roteiro. Ela funciona, então, como um medidor de rendimento a todos os alunos que o finalizam.

Para cada roteiro é pensado um tipo de Ficha de Finalização. Devido a isso, não há um padrão no formato, mas normalmente é constituído de questões parecidas com as encontradas nos livros didáticos. Esta ficha é corrigida pelo tutor como se fosse uma prova. É como se fosse o lugar de correção que representasse a correção de todos os objetivos de um roteiro realizado no caderno. A ela, não é atribuída uma nota específica, mas, no momento da entrega da correção ao aluno, o tutor conversa com ele e diz se ele compreendeu devidamente o roteiro.

Das 18 fichas de finalização cedidas a mim pela escola na pesquisa de campo, pertencentes a roteiros distintos, 03 apresentam questões específicas de linguagem. São elas:

4- Procure nas notícias três palavras cujo sinônimo você conhece e escreva abaixo as palavras e seus sinônimos.

⁴⁵ Conferir no Quadro 04 o exemplo de uma Ficha de Finalização.

(Ficha de Finalização sobre Roteiro Notícias)

II- As frases abaixo foram retiradas de um texto de instruções de como criar uma homepage a partir do Word. Reescreva-as passando os verbos da forma Imperativa Afirmativa para as duas outras formas verbais pedidas:

Clique a opção Páginas da WEB.

Verbo no infinitivo:

Verbo no presente do indicativo com a partícula **se**:

...

(Ficha de Finalização sobre Roteiro Internet)

3. Coloque um X nas alternativas corretas:

- () Verso é um conjunto de ideias
- () Verso é cada linha do texto poético
- () Estrofe é cada conjunto de versos
- () Estrofe é o trecho mais longo da canção

5. Rima nada mais é que **a consciência total ou parcial dos sons iniciais, mediais ou finais de determinadas palavras**. Eis sua classificação:

- a. emparelhadas – rimam dois versos seguidos
- b. alternadas ou cruzadas – o primeiro com o terceiro: o segundo com o quarto
- c. opostas – primeiro com o quarto; segundo com o terceiro
- d. mistas – outros tipos de combinação

Que nome recebe a rima da questão quatro?

(Ficha de Finalização sobre Roteiro Canções)

Enunciado 12: Questões de reflexão sobre a língua encontradas em 03 Fichas de Finalização compiladas na pesquisa de campo.

Estas questões apontadas revelam mais um lugar de registro dos conteúdos tratados pelo livro didático por meio dos comandos dos roteiros. De caráter mais estrutural trazem, mesmo com pouca recorrência, a voz da parte metalinguística existente no livro. Por fazer parte da ficha, prática de letramento institucionalizada para se avaliar o conteúdo, mostra que é um critério importante a ser considerado.

Durante o período da pesquisa de campo, não tive acesso a Fichas de Finalização completadas pelos alunos por dois motivos: como não há prazos para elas serem realizadas, os alunos costumam entrega-las mais no final do segundo semestre para que, no final do ano, garantam que elas sejam entregues ao professor e ele feche a nota considerando isso; o segundo motivo é que nas reuniões de tutoria que participei os tutores (professores) não entregaram nenhuma ficha aos alunos e alguns até cobravam as fichas referentes ao ano anterior.

Isso pode revelar que, apesar de ser uma situação de avaliação de conteúdo, diferente das outras avaliações de somente o cumprimento dos comandos, ela terá maior peso no fechamento do ano letivo e não necessariamente nos encontros de tutoria quinzenais, nos salões e nas outras atividades. Ainda assim, são práticas que compõem a dinâmica da escola, sendo mais uma extensão das tarefas escolares do tipo pergunta-resposta.

Para compreender um pouco mais a respeito das fichas, é possível associá-las conforme o foco do roteiro descrito na Tabela 04. Se for o gênero, as perguntas a serem respondidas serão direcionadas para a identificação das características dele (conforme é identificado nas Fichas de Finalização referentes aos roteiros Notícias, Chargistas, Entrevistadores, Mitos, Telespectadores, Lendas, Jornais) ao passo que se o foco for a identificação de tipologias textuais, as perguntas serão direcionadas para esta meta (conforme é identificado nas

Fichas de Finalização referentes aos roteiros Poetas, Canções, Jornais, Leitores e Debatedores)⁴⁶.

Como parte integrante destes escopos das fichas, perguntas de interpretação de textos do tipo identificação de conteúdo, assim como aparece no livro didático, auxiliam na composição estrutural desta prática de letramento. Devido a isso, todas as fichas possuem pelo menos um texto a ser lido pelo aluno.

Além das Fichas de Finalização, existem também as Oficinas de Português. No período da manhã, tempo que realizei o estudo de caso, duas professoras de português as ministravam. Para o Ensino Fundamental II, as oficinas eram divididas em 03 grupos: o primeiro era composto por alunos de sexto e sétimo anos, o segundo por alunos de oitavo e o terceiro por alunos de nono. M.I. ministrava as oficinas dos dois primeiros grupos enquanto E. ministrava para os de nono ano. Como a sala das oficinas corresponde a uma sala de aula pequena, os alunos foram divididos em grupos de 20 alunos mais ou menos.

As Oficinas podem ser mais bem compreendidas a partir do seguinte esquema:

Professor	Conteúdo abordado na Oficina	Ações solicitadas aos alunos
M.I.	<ul style="list-style-type: none"> - verbos; - diferenciação entre língua falada e língua escrita; - recontagem de histórias - brincadeiras de identificação de figuras e palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - copiar o texto e as perguntas da lousa e respondê-las; - colar no caderno as brincadeiras xerocadas; - completar as brincadeiras; - escrever no caderno o que aprendeu nas brincadeiras - escrever no caderno a história recontada; - copiar no caderno definições do dicionário referentes às palavras grifadas no texto ; - agrupar palavras conforme a classe gramatical.
E.	- editorial	- copiar da lousa as definições de editorial, artigo de opinião,

⁴⁶ As outras Fichas de Finalização compiladas na pesquisa de campo que não foram mencionadas neste parágrafo são: Cidades, Gráficos, Números Inteiros, Brasil, Plantas Verdes, Identidade e Internet. Como os roteiros referentes a estas fichas direcionavam os estudos para outras disciplinas como Ciências, Matemática, Geografia e História, não foram diretamente o foco de minhas reflexões.

	<ul style="list-style-type: none"> - artigo de opinião - elementos da argumentação (tese e argumentos) - TCC 	<ul style="list-style-type: none"> articulista, tese e argumentos; - ler texto de apoio que explica o que é um texto argumentativo; - pesquisar na internet o que é um TCC, qual um assunto que poderia gerar um TCC e quais as possíveis perguntas de pesquisa poderiam ser elencadas para a elaboração do TCC sobre o assunto escolhido, pesquisar sobre o tema na internet.
--	---	---

Esquema 03: Recorte descritivo das Oficinas de Português que aconteceram no período da manhã durante a pesquisa de campo realizada para esta tese, no ano de 2010.

O esquema 03 pode auxiliar a compreensão da decisão da escola de retirar um grupo de alunos para possibilitar a centralização das discussões em pontos específicos da língua materna. Configurada como um espaço destinado a questões mais estruturais da língua e acompanhado de um professor especialista na área, as orientações eram muito próximas das do livro didático: compreender a instrução e atendê-la.

Devido a isso, o deslocamento de espaço (do salão para uma sala de aula) e a especificação de temas a serem abordados não garantem a mudança de foco para a língua materna por parte dos alunos porque as ações que eles realizam nesta prática de letramento são iguais as realizadas em outros espaços de estudo da escola.

A presença dos professores enquanto direcionadores dos temas a serem estudados acaba sendo a única “novidade” nesta prática. O que observei foi o fato de, dependendo da dinâmica da oficina, os alunos respondem de formas diferentes: quando precisam responder às tarefas como se estivessem no salão de estudos, o clima da “aula” é tranquilo; quando precisam prestar atenção em um momento de exposição do tema pelo professor, não dão muita atenção.

Nesse sentido, as Oficinas acabam reforçando as práticas de letramento da escola tal como discutidas anteriormente nesta tese, restringindo, assim, a configuração de um espaço diferenciado do que os alunos já conhecem

na escola, impedindo, com isso, a criação de um lugar não só físico mas também discursivo diferente para o uso da língua em consonância com as mudanças espaço-temporais que a escola concretizou.

Língua Materna enquanto interação coletiva: realização dos roteiros no Salão de Estudos

Nessa dinâmica do coletivo, assim que é chamado, o professor se contextualiza da dúvida do aluno e procura ajudá-lo a saná-la no sentido de adequar a orientação de acordo com o objetivo do roteiro.

Esta forma de interação contextualização-orientação específica é a mais recorrente na escola, justamente porque os alunos passam a maior parte do tempo no salão trabalhando nos roteiros.

Em termos de interação conforme as observações que fiz na pesquisa de campo encontra-se o seguinte movimento:

- a. O aluno levanta a mão no Salão;
- b. O professor que está mais perto e disponível vai até o aluno;
- c. O aluno explica o roteiro que está realizando, o objetivo que está respondendo, o livro didático que está consultando e, depois, a dúvida que tem;
- d. O professor lê com o aluno a tarefa a ser respondida e procura, no próprio livro, orientá-lo em que lugar e como ele pode encontrar a resposta.

Esquema 04: Dinâmica da interação professor-aluno no Salão de Estudos

No caso desta forma de utilizar a Língua Materna, mesmo que os professores orientem pontualmente alunos de forma individual, predomina a interação pela coletividade por dois motivos: 1) Os alunos de idades semelhantes

e diferentes sentam juntos em grupos grandes para realizar seus diferentes roteiros e 2) Na maior parte do tempo, os professores caminham pelo salão observando o comportamento dos alunos e, caso julguem necessário, aproximam-se dos grupos de alunos para retomar com eles os princípios de convivência estipulados na escola até serem requisitados para auxiliar os alunos em um roteiro específico.

No período que observei o Salão de Estudos pude perceber que esta dinâmica, por mais caótica que pareça em um primeiro momento, funciona. Os alunos completam os roteiros, conversam entre si compartilhando informações, principalmente se sentam junto com colegas que já cumpriram o roteiro que está sendo estudado. Quando possuem dúvidas eles realmente solicitam ajuda dos professores e acatam a orientação na maioria das vezes.

Depois de muito planejamento e orientação em outros lugares da escola, considero o salão como o espaço de concretização das tarefas solicitadas e dos comportamentos esperados em meio à heterogeneidade de vozes ideológicas e valores culturais. No salão toda a diversidade aparece, daí o fato de parecer caótico mas, ao mesmo tempo, as práticas de letramento são “traduzidas”, aceitas e materializadas pelos alunos, seja pela ajuda dos colegas ou pela dos professores.

Considerando esta linha de raciocínio, é possível afirmar que o salão é o lugar em que se possibilita maior apropriação da dinâmica da escola e, conseqüentemente, dos padrões de comunicação aceitos e valorizados pela escola. Assim, no espaço onde se evidencia significativamente a heterogeneidade, há ao mesmo tempo o controle por meio dos recursos escolares que existem na Amorim Lima.

Neste lugar encontram evidências de que os alunos cumprem os roteiros, perguntam aos professores, compartilham com os colegas informações sobre os roteiros e acontecimentos pessoais, interagem com o público que visita a escola, consultam dicionários, recebem a visita da Secretaria Municipal da

Educação, enfim, é o lugar coletivo necessário para que se prove o funcionamento dos diversos aspectos da escola e configura-se como o contato mais próximo que existe entre ela e a comunidade externa.

Representando o lugar de visibilidade social da escola destacando principalmente as modificações no espaço físico deste lugar (derrubada das paredes e junção de 03 ou 04 salas de aula antigas), o exercício das interações e do uso da língua no coletivo, controlados pelos professores, simula um espaço de convivência em sociedade por meio de regras que, depois de estabelecidas, devem ser cumpridas.

Dessa maneira, mais uma vez se efetiva o espaço de pertencimento mediante boas avaliações referentes à realização das tarefas dos roteiros e dos comportamentos esperados para a consolidação deste coletivo. Instaure-se, assim como nas possibilidades de uso da língua como obediência e como algo individual, um padrão comportamental da disciplina e da subordinação.

Estipuladas as formas de interação positivas e as práticas de letramento reconhecidas como importantes no espaço do Salão como objetos de controle, os projetos de dizer dos alunos e dos professores referentes a elas se evidenciarão de modo a mostrar este espaço de visibilidade e diálogo direto com a comunidade externa como um lugar social reconhecido de aprendizagem e contato com os conhecimentos considerados necessários a serem tratados na esfera escolar.

Língua Materna enquanto concretização ideológica: Fácil acesso à direção da escola

Dos dois meses de visitas à escola, não houve sequer um dia que não fosse algum aluno na sala da diretora para conversar com ela a respeito do trabalho desenvolvido na escola e, com destaque para a dúvida de que, depois de completado o Fundamental II, quais seriam as dificuldades que encontrariam em

outra escola uma vez que dificilmente realizariam o Ensino Médio no formato da Amorim Lima.

A diretora, por meio de um discurso de acolhimento, esclarece o quanto a autonomia de estudos que adquirem na escola contribui para que os alunos consigam estudar em qualquer escola, ainda mais no Ensino Médio em que os conteúdos, fragmentados, precisam ser compreendidos e relacionados por meio de muitos estudos.

Esta forma de lidar com os questionamentos dos alunos acaba acentuando a dinâmica da escola de forma branda e hospitaleira, diferente, por exemplo, das formas de punição explícitas e autoritárias quando se encontra no ambiente escolar questionamento sobre seu funcionamento.

Ao invés de castigos, suspensões e advertências a este tipo de comportamento dos alunos, há abraços, palavras doces e forte argumentação de reforço do diferencial da escola no sentido de associar os espaços de interação da Amorim Lima com espaços de exercício da cidadania.

De fato, os alunos acessam mais a direção e os professores nos momentos de tutoria e conversas informais sobre o funcionamento da escola, evidenciando que a voz desses alunos aparece e é necessária inclusive para se abrir um espaço de afirmação dos valores escolares. Entretanto, essas vozes de questionamento e resistência são bem-vindas até o momento em que se promove a padronização das formas de interação importantes na escola. Quando as vozes ecoam no sentido de constranger ou inviabilizar a dinâmica escolar, elas não são mais ouvidas já que a prioridade, para além do aparecimento da heterogeneidade e da autonomia de pensamento, é mostrar a importância da escola e a valorização das formas de comunicação letradas.

Eis aqui nesta forma de diálogo de acolhimento ideológico outro diferencial da Amorim Lima além das alterações no espaço físico da escola: o estabelecimento de outro “clima” de convivência no qual a afetividade e a abertura para a atuação dos pais dos alunos são as principais características.

A mudança de “clima” não necessariamente garante a mudança dos valores mais livres à escrita e às práticas de letramento burocráticas e conteudista que a escola selecionou como formas de comunicação relevantes para uma boa aprendizagem. Assim, estreitam-se relações pessoais e familiares mas essas subjetividades não possuem, pelo menos no plano dos registros escritos, possibilidade de outros contatos formais com a Língua Materna.

Resumindo: língua materna restrita ao mundo do papel

Para esclarecer a síntese das reflexões que tratei nesta seção da tese trago como ponto de partida uma diferenciação feita por Soares (2002) quando analisa o texto no papel e o hipertexto:

A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela; termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (SOARES, 2002, p. 08)

Para este meu trabalho, esta diferenciação é significativa não porque quero refletir a respeito da escassez de trabalho com hipertextos na Amorim Lima, mas para evidenciar, a partir do que Soares caracteriza como texto no papel como ele é produtivo em termos concretos e em termos simbólicos para a dinâmica desta escola.

Tanto a ordem quanto a estruturação pré-definida atreladas ao texto no papel são características importantes para as práticas de letramento na Amorim Lima porque representam quais os lugares discursivos que podem ser assumidos pelos alunos nessas interações. Conforme a organização dos registros apresentados nesta tese esses lugares remetem a uma ética de pertencimento por

meio da obediência no desempenho das tarefas escritas e comportamentais exigidas pela escola.

Esta sujeição aos papéis a serem assumidos pelos alunos na escola é apontada como o principal direcionamento a uma avaliação positiva sobre eles e, conseqüentemente, ao aval de que realmente podem ser aptos para continuarem seus processos de escolarização nos níveis seguintes.

No caso da Língua Materna, a ascensão aos níveis posteriores se dá por meio da aquisição do texto escrito formal e burocratizado, configurando uma ideia de progresso da linguagem por meio da realização consecutiva dos roteiros de sexto a nono anos, das tutorias, das fichas de finalização concretizados no caderno.

Este caminho atribuído ao sucesso escolar corresponde ao que Oliveira (2011) analisa como pertencente à concepção de letramento denominado pelos Novos Estudos do Letramento como autônomo. Para esta autora, esta concepção enfatiza o texto escrito, prioriza o pensamento analítico, independe de fatores contextuais de produção porque “o conhecimento trabalhado no contexto escolar transmite as ideologias da sociedade dominante, fazendo com que os indivíduos envolvidos nesse processo não desenvolvam senso crítico e, por sua vez, não contestem essas ideologias.” (OLIVEIRA, 2011, p. 46)

Atarefados em planejar sob inspeção e cumprir o planejado, os alunos não possuem espaço físico e discursivo para interpretar que podem ser considerados uma representação da estrutura social desigual brasileira tal como se configura hoje.

Torres (2010) aponta que a concepção autônoma de letramento “se relaciona diretamente ao progresso e à flexibilidade social” (p. 218) pelo fato de admitir somente uma forma de letramento como caminho cognitivo e social como viáveis no progresso da escrita e da sociedade.

O mundo no papel pode representar tanto o caráter antigo da opção por eleger um modelo de letramento pela Amorim Lima quanto pelo fato de o papel ser uma “unidade estrutural” burocraticamente delimitadora e relevante para o controle

da dinâmica escolar. Diante dessas considerações não ter paredes definidoras não garante o delineamento e a força de atuação da existência do papel.

Para Bakhtin (1979),

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam), é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (p. 265).

No que se refere às práticas de letramento escolares que acontecem na Amorim Lima, os papéis que os alunos e professores assumem configuram as formas de socialização valorizadas nesta escola. Do sexto para o nono ano, organizar por meio da boa resposta o caderno significa adequar-se à dinâmica de estudos proporcionada por ela. Nesse sentido, mais uma vez, na escrita, o meio de socialização vai também se constituindo.

Os enunciados concretos tratados na Amorim Lima, inseridos na contextualização das práticas de letramento analisadas nesta tese, revelam, reforçam o lugar privilegiado da escrita e tomam as interações orais como acolhedoramente controladoras do tipo de escolarização selecionada pela escola.

Considerações sobre ensino, aprendizagem e interação na Amorim Lima

Esta seção pretende descrever, neste recente período de reconfiguração do tempo e espaço de sete anos (2004-2011), pontos a serem refletidos a respeito das concepções de ensino, aprendizagem e interação nesta escola a partir da identificação de questões referente a essa organização e de que forma ela se mostra.

Considerando as reflexões sugeridas por Bakhtin (1979) no que se refere aos gêneros do discurso enquanto atividade humana inserida em uma esfera de comunicação, o que elenquei para responder ao questionamento diz

mais respeito a compreender e ter contato com os gêneros que circulam na esfera escolar do que de uma aprendizagem que suscita uma construção de um conhecimento a partir de uma investigação ou indagação sobre algo existente no mundo.

Mesmo com nuances diferentes, “entrar no gênero” escolar não deixa de ser uma aprendizagem, uma vez que possibilita a compreensão e o compartilhamento do que chamamos de escolarizado. Nesse “aprender” assimilam-se valores, modos de interação e práticas de linguagem comuns a esta esfera e, com isso, a possibilidade de inserção e bom desempenho aumenta. Assim, é relevante considerar que se aprende a jogar o jogo de sentidos solicitados nas interações escolares.

Na Amorim Lima, o “jogar o jogo” envolve, em grande parte da vivência escolar, a relação com o coletivo. Em relação à organização material da dinâmica de trabalho, são realizados trabalhos em grupos, encontros quinzenais para a tutoria estruturados em grupos de 20 a 30 alunos por orientador (professor), oficinas de português e matemática realizadas em grupos de 15 a 20 alunos, e, ainda, há o espaço máximo de coletividade: os salões. No que se refere à concepção do trabalho docente e discente, reforça-se a ideia de conjunto, caracterizada, no caso de ambos, pela diversidade de papéis que assumem no grupo e, especificamente no caso do professor, pelo contexto da polivalência⁴⁷.

O coletivo, portanto, é colocado em destaque quando se trata da organização e funcionamento internos da escola. Isso significa dizer que o lugar de visibilidade é o grupo. Enuncia-se em nome do grupo, da escola.

Geraldi (2010) discute essa dinâmica representativa da esfera escolar e elenca dois conceitos, visibilidade e invisibilidade, para esclarecer as estratégias que se configuram como meios de ação diante de tanto controle e punição. Para

⁴⁷ Aqui já começo a focalizar mais a realidade do Ensino Fundamental II, centro de discussão desta pesquisa. Sabemos que, nesta etapa da escolarização, os professores considerados aptos para lecionar a essa faixa etária de alunos são justamente os professores especialistas, ou seja, os que se graduam em uma área específica do conhecimento. Na Amorim Lima, esses professores também são contratados, mas, principalmente na atuação no salão, possuem o mesmo papel: esclarecer dúvidas dos alunos a respeito de qualquer roteiro que este contemplar.

ele, nas suas devidas dimensões, tanto o professor quanto uma escola enfrentam, quando se deparam com situações em que devem tomar atitudes diante do projeto de educação de um país, situações de visibilidade e invisibilidade.

Quando se quer realizar um trabalho educacional diferente do que se costuma esperar, o professor ou a instituição torna-se visível na esfera educacional e, conseqüentemente, alvo direto de verificação/avaliação do trabalho realizado.

Por outro lado, quando se mostra uma adequação à proposta de educação esperada, a instituição ou o professor torna-se invisível perante o sistema e, a partir desta invisibilidade, assegura seu trabalho por se distanciar significativamente dos alvos do cumprimento autoridade. Assim, para Geraldi, as táticas e estratégias de mudança, quando não se concorda com o projeto de educação colocado em prática em um país, podem ser mais eficazes quando se age na invisibilidade. Como a visibilidade é inevitável em contextos diferenciais, é preferível que ela seja assumida na coletividade pelo fato de, na condição de instituição, possui mais formas de lidar com o controle do que um indivíduo.

Ao relacionarmos esta reflexão com o discurso de liberdade da EMEF Amorim Lima, podemos perceber que, diante da proposta da escola, que a torna visivelmente destacada das demais (desde sua estrutura física), uma volta à invisibilidade tornou-se necessária para que não se causasse um enfrentamento direto com os mecanismos oficiais que a mantêm existindo.

Este espaço-tempo coletivo visível foi caracterizado pelo assessor de roteiros e colaborador na escola, G. T., como um momento em que, depois da abdicação das lousas e das salas de aula, “os professores se olharam”⁴⁸. O momento dos olhares significou, para a equipe, a materialização daquilo que Bakhtin chama de “não álibi para a existência”, isto é, nesse contexto de constituição de um porvir, as pessoas envolvidas deveriam assumir a ocasião e se organizarem na viabilização deste projeto de futuro.

⁴⁸ Esta informação foi cedida na entrevista que realizei com ele na sede da escola.

Os “entreolhares responsáveis” geraram novas perspectivas de visualização do espaço-tempo e, a partir dela, as ações direcionaram-se. Posso considerar que aqui emergiu, a partir do deslocamento do eu e da presença material da alteridade, projeções para as alteridades constitutivas mais próximas e mais reais (em curto prazo) de viabilização do projeto, não somente em longo prazo. Aqui se configurou uma prática de transformação do particular para o geral. Neste projeto de futuro, o coletivo foi via de materialização das idéias, ganhando força e, assim, possibilidade de permanência.

Em se tratando da constituição da escola por meio da liberdade, a visibilidade do coletivo garantiu a invisibilidade das ações individuais, fazendo com que as singularidades de professores e alunos fossem evocadas nos espaço-tempo privados tais como momentos em que ambos interagissem no esclarecimento de uma dúvida de roteiro, o momento do cumprimento do roteiro no caderno, o momento em que o professor orienta os alunos na tutoria, o momento do resgate da aula expositiva nas oficinas etc.

Essas atividades privadas e “protegidas” na invisibilidade indiciam que, dependendo do aspecto que se dispõe como visível, assegura um espaço de liberdade específico:

- a) Para mostrar como a escola realmente concebe a construção do conhecimento;
- b) Para mostrar como a escola compreende o que é aprender;
- c) Para mostrar como a escola se coloca em relação ao trabalho e o papel do professor.

A seguir, detalho cada um deles:

Construção do conhecimento: invisibilidade por meio do zelo ao conhecimento proposto no projeto educacional oficial

A EMEF Amorim Lima defende, no discurso sobre a liberdade, que conhecer é pesquisar. O próprio trabalho de implantação da derrubada dos muros e de uma organização interna diferente foi resultado de muita pesquisa e orientação. Essa realidade da pesquisa é incentivada no próprio cumprimento do roteiro, mesmo que já esteja previsto o que e onde pesquisar nas solicitações de tarefa existentes no roteiro.

A estratégia interessante para efetivar o comportamento de pesquisa dos alunos é justamente correlacionada a duas práticas tipicamente escolares: responder às perguntas do livro da página selecionada pelo roteiro e o uso do livro didático (política pública) como fonte de pesquisa.

A decisão de, a partir da visibilidade da admissão de um discurso da liberdade, optar pelo mesmo material didático que a prefeitura fornece às escolas que a EMEF Amorim Lima se diferencia, corrobora com a promoção do contato com o que é “escolarmente” característico e, junto a isso, faz com que os alunos entrem em contato com a prática da investigação. Se ele não a exercitar, o roteiro não é cumprido.

Nesse trabalho de investigação, notei também, na experiência que vivenciei no Salão do Fundamental II, a consulta feita pelos alunos aos colegas que já cumpriram os roteiros que aqueles pretendem cumprir. Nessa consulta, calcula-se, na semana, que livros levar à escola para desenvolver os roteiros e qual roteiro escolher diante do que já foi cumprido e o que ainda precisa ser realizado no ano letivo.

No período em que participei do Salão, não encontrei nenhum aluno copiando roteiro do outro colega, mesmo que estivessem trabalhando no mesmo. O que percebi foi grande diálogo e orientação por parte dos colegas. Muitas vezes os alunos, ao invés de solicitar a presença de um professor para tirar dúvidas, pergunta a outro aluno mesmo.

Isso revela que, para além de se familiarizarem com a dinâmica interna da escola, os alunos apresentam um comportamento de aprendizagem relacionado à pesquisa e como lidar com ela no seu cotidiano.

Aprendizagem: invisibilidade por meio do aprender a aprender

A Amorim Lima assume a postura de associar aprendizagem à interação, identificação de uma necessidade e indagação. Arquitetonicamente estruturada para oferecer condições de ensino, como já foi discutido no capítulo anterior, aprender a aprender torna-se uma estratégia providencial para ser possível o alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola:

Ascendermos todos - alunos, educadores, pais e comunidade _ a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima. (Projeto Político Pedagógico - Dos valores que fundamentam o projeto)

Ao mesmo tempo em que aprendem a aprender o que precisa ser aprendido na dinâmica escolar, os alunos participam de estudos do meio, assistem e atuam em peças de teatro na escola, participam de oficinas de capoeira, têm contato com escritores falando a respeito de suas obras, na própria escola, realizam projetos extras de pesquisa sugeridos pelos roteiros, participam de oficinas musicais na escola e, devido à parceria com a ONG Educação Cidadã⁴⁹, diversas outras formas de interação e relação com o conhecimento são estimuladas.

⁴⁹ “A Educação Cidadã é uma iniciativa educacional complementar ao ensino regular. Seu foco está voltado para a sustentabilidade de experiências inovadoras da prática pedagógica de ensino fundamental. Com isso buscamos valores como estímulo de raciocínio independente do estudante e a implantação de uma educação de qualidade que promova as melhores condições de desenvolvimento do indivíduo para sua inserção solidária no meio sócio-ambiental. A ONG Educação Cidadã não tem nenhum vínculo específico com a EMEF Desembargador Amorim Lima, e apoia essa e outras iniciativas educacionais.” Fonte: <http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Ong+Educa%C3%A7%C3%A3o+cidad%C3%A3>.

Existir o “aprender a aprender” equilibra as relações escolares tal como são conhecidas e, ao mesmo tempo, diante da dinâmica de trabalho na escola, abrem-se brechas para o deslocamento da concepção “aprender para viver” para a “vivemos aprendendo”⁵⁰.

Esse deslocamento é visto quando se percebe, na convivência com os alunos e professores, que, além das oficinas e dos roteiros, não há mais o que se prever acontecer, a cada dia, na escola. No Salão, lugar em que os alunos passam a maior parte do tempo, não tem como prever o que será perguntado aos professores porque não se sabe exatamente qual parte do roteiro os alunos estão cumprindo em um determinado dia. Na tutoria, as reuniões acontecem justamente para que o professor-tutor seja informado do que se passou com os alunos nos últimos quinze dias, ou seja, também não há como pré-determinar o que será tratado. Diferentemente do clima discursivo do cumprimento e da justificativa, o ambiente revela que, conforme os acontecimentos, direcionamentos serão fornecidos.

Nessa descontinuidade, os professores vão assumindo outros papéis e configurando outras dinâmicas ao seu trabalho.

Trabalho e papel docente: invisibilidade por meio da escolha de um recurso didático comum – os roteiros

A Amorim Lima se coloca no lugar discursivo de que ensinar é compartilhar conhecimentos a cada momento de interação com o aluno. Nesta escola, o trabalho de ensino não está diretamente ligado à avaliação de verificação de conteúdo. Pela própria organização das tarefas em roteiros e pela distribuição de mais ou menos trinta alunos por professor-tutor para cumprir roteiros diversos, tendo a tutoria duração de uma hora, a cada 15 dias, corrigir todas as solicitações dos roteiros no caderno de cada aluno torna-se inviável.

⁵⁰ Termos propostos por Geraldi (2010).

Dessa forma, a verificação do cumprimento do roteiro e a gestão das próximas tarefas a serem executadas já correspondem a uma forma de verificação coerente do trabalho realizado pelos alunos, principalmente porque esta tarefa é uma checagem de cumprimento, e não necessariamente espaço de aprendizagem da forma que a escola realmente concebe.

Embora o cumprimento dos roteiros seja o espaço visível de viabilização de um conteúdo escolar, esses roteiros interligam as iterações entre professores e alunos, isso é, ele é o instrumento por meio do qual a escola promove o contato entre objetivo do trabalho docente e do discente.

Além da ponte proporcionada pelos roteiros para a concretização das singularidades dos sujeitos, garantidas pela invisibilidade delas na visibilidade do coletivo, o contexto da polivalência reorganiza também o papel assumido pelos professores na dinâmica escolar.

O trabalho docente, nesta escola, quando relacionado aos alunos, é, fundamentalmente, de orientação. A polivalência evita que esses professores focalizem seu trabalho de orientação nos conteúdos escolares (resultados de investigações em que são divulgados somente os produtos do conhecimento como prontos e acabados), na formação que tiveram (licenciaturas voltadas a técnicas de aulas expositivas e de alguma área específica do conhecimento) e, ainda, ou na abstração de um cenário ideal de escola a se responder (escola organizada em séries, uma aula para cada disciplina, por exemplo).

Afirmar que o trabalho dos professores consiste no “orientar” está longe de remeter a uma compreensão tranquila a respeito dos espaços de ação docente. Morin (2003), citando Freud, aponta

Freud afirmava que existiam três funções impossíveis de definir; educar, governar e psicanalisar. Todas elas são mais que funções ou profissões. O caráter funcional do ensino leva a reduzir um docente a um funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir um docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ter apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida [...] Exige o

que não se encontra indicado em nenhum manual, mas que Platão já afirmara como condição indispensável de todo ensino: o Eros, que é, simultaneamente, o desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar o gozo ligado ao poder, em benefício do gozo ligado ao dom. (p. 98)

Admitindo a dificuldade de delimitar o trabalho docente, percebo, na prática da orientação realizada pelos professores da Amorim Lima, espaço de ação maior para a constituição de um “novo” em relação ao papel do professor na escola do que Geraldi (2010) identifica, na maioria das práticas docentes, a presença da capatazia justamente pelo fato de ele não ser mais “escravo” do tempo e do espaço da sala de aula e da duração da aula e, ainda, do ritmo de produção dos alunos.

Os estudos sobre ergonomia do trabalho auxiliam na compreensão desse movimento de prescrição (do que se espera na atuação de um professor) e a realização (do que é possível realizar quando se leciona). Para Souza-e-Silva (2004), a atividade do trabalho docente implica, além das prescrições, dois parâmetros: “a atividade seria, então, o teatro permanente de um movimento em direções opostas: estilização dos gêneros e variação em si” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 99). Dessa forma, a análise de um trabalho docente deve considerar o que realmente foi realizado no jogo de adequação a esta atividade e das singularidades do professor.

Em razão do objetivo de compreender a reorganização de espaço-tempo relacionada ao trabalho docente, não tive, como centro das reflexões sobre a escola, estudar um professor específico. As discussões apresentadas aqui se direcionam à possibilidade de, inserido em um contexto escolar diferente, o professor poder conseguir desenvolver diferenciadas formas de atuar e de ressignificar seu papel profissional e intelectual quando interage com os alunos.

Tanto no salão quanto na Oficina e na Tutoria fica evidente a presença dos discursos orais formais no trabalho de orientação. Se pensarmos em termos de gêneros discursivos orais formais, podemos, a título de esclarecimento,

associar as orientações no salão com o instrucional voltado ao escolar, as das oficinas com os pertencentes a uma palestra ou comunicação oral (isto é, expositivo) e, na tutoria, com os “de acolhimento” e reflexão individual e grupal (isto é, autorreflexivo), muito próximos dos psicoterapêuticos.

Proponho essa aproximação das atividades que os alunos participam com os gêneros orais formais que circulam na sociedade para compreender melhor as formas de orientação que os professores selecionam ao lidar com os alunos e, conseqüentemente, tornar mais claro o trabalho docente nesta escola.

Se considerarmos a relação proposta por Souza-e-Silva (2004) para o ensino enquanto trabalho (o fato de o professor lidar com a tríade prescrição/realização/estilo), no caso da Amorim Lima, essa relação é constituída fortemente pela comunicação oral formal entre professores e alunos.

Esta atuação docente no contato com os alunos, por meio da instrução, exposição e autorreflexão, responde a uma visão de ensino na qual, no mundo ético, ou seja, mundo da realidade das interações sociais, ensina-se para possibilitar uma reflexão da própria ação e da aprendizagem; no mundo cognitivo, ou seja, da construção do conhecimento, ensina-se para, a partir da palavra alheia, tomar contato com esta e, posteriormente, assumi-la como palavra própria. Esses dois grandes objetivos do trabalho docente na Amorim Lima possibilita uma compreensão, também no mundo estético, ou seja, a representação de visões de mundo por meio das singularidades identificadas nas autorreflexões.

Para Morin (2003),

“o desenvolvimento supõe a ampliação das autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias, desde as participações locais até as participações planetárias. Mais liberdade e mais comunidade, mais ego e menos egoísmo” (p. 103)

Considerado os princípios que a escola pretende que os alunos entendam ser coerente com uma vida em sociedade em que haja respeito e solidariedade (“elaboração cultural, autonomia moral e intelectual”), creio ser isso,

veiculados pelos discursos orais formais, o que, nas suas individualidades, os professores realmente ensinam na Amorim Lima.

Um fato que identifiquei nas conversas diárias com os professores, foi a relação possível de se estabelecer entre a faixa etária do professor e a flexibilidade de aceitação dessa dinâmica diferente da escola. Percebi que os professores mais jovens têm mais resistência a se abrirem para a proposta da escola do que os mais velhos. Pelo fato de a escola ser bem localizada⁵¹, os professores aprovados no concurso municipal que adquirem boa colocação na lista, logo a escolhem também pela facilidade de transporte. Entretanto, isso não significa que conhecem a escola nem que possuem abertura para trabalhar nela. Ela exige uma reconfiguração de espaço-tempo interna do professor.

Os contatos iniciais com o ambiente da Amorim Lima geram mesmo uma insegurança. O que mais aparece quando ainda está se consolidando os papéis a serem assumidos é a existência de um grande grupão de alunos em um salão, na maior parte do tempo, muito barulhento. Parece que não há ordem nem disciplina. Por causa disso, identifiquei que os professores mais jovens preocupavam-se mais em tentar manter a ordem (principalmente o silêncio) do que em orientar a elaboração dos roteiros.

Em um contexto que considero antagônico, porém complementar, ao mesmo tempo em que há, nas situações orais formais, a materialização de um ensino voltado à autonomia e às subjetividades, existe, por meio da escrita, isto é, por meio da escolha do que pode ser perene, o registro das exigências institucionais e públicas.

Os alunos produzem registros diários do que foi estudado, relatórios quinzenais, respostas às perguntas dos roteiros no caderno, fichas de finalização e autoavaliação. Em alguns momentos, nas oficinas, os alunos produzem textos, conforme uma determinada proposta de redação. Dessa maneira, na escrita, encontram-se, na própria produção dos alunos, relações com gêneros discursivos mais próximos do burocrático.

⁵¹ Rua Professor Vicente Peixoto, 50 - Vila Indiana - São Paulo-SP.

É no interior deste embate que se deve pensar em aprendizagem quando se diz respeito à Amorim Lima. Posso até dizer que, para melhor detalhamento do que se espera que um aluno desta escola aprenda, a via dessa resposta nem tangencia a relação com a avaliação e desempenho dos alunos, mas se adentra profundamente nas interações orais formais, ou porque não precisa ser registrado, ou porque não é para ser registrado ou, simplesmente, isso nem é uma verdadeira questão.

Nesse sentido, a diferença de especificidades entre oral e escrito faz significativas distinções nas formas de ação educativa na Amorim Lima. Ao mesmo tempo em que a escrita contribui para a constituição de uma visibilidade coletiva, a oralidade é o meio de controle das invisibilidades necessárias.

Letramento autônomo em um “discurso de liberdade”

Diante das possibilidades de estudos nos quais os Novos Estudos do Letramento tornaram-se parâmetro para compreender as práticas de letramento valorizadas na EMEF Amorim Lima e, também, sob o olhar da Linguística Aplicada, as conclusões desta tese serão apresentadas sob três aspectos: 01) Referente ao objetivo desta pesquisa, 02) Referente às perguntas iniciais que motivaram a realização das investigações e 03) Referente à tentativa de possibilitar um espaço de discussão para o problema que apontei no mestrado para o aluno que não encontrou um lugar na escola que estudava para construir seu lugar de enunciação nos textos que produziu e nas atividades que realizou nas aulas de Língua Portuguesa.

Concernente aos objetivos principais da pesquisa (verificar, a partir da identificação das práticas de letramento, como se caracteriza o trabalho com a Língua Materna e analisar se este trabalho acompanha o discurso da liberdade assumido pela escola), pela maneira como as práticas estão configuradas no nível do planejamento controlado de acesso aos conteúdos e do cumprimento das tarefas a partir de uma escrita formal e burocrática, é possível afirmar que essas práticas não acompanham o discurso da liberdade.

Torna-se relevante destacar aqui que esta constatação revela significativo distanciamento entre a postura que a escola assumiu para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desde a decisão da efetivação da liberdade e o trabalho realizado com a Língua Materna. Em um relato escrito por Maria Aparecida Perez (Cida Perez), Secretária Municipal de Educação da cidade de São Paulo no período de 2001 a 2004, em razão de minha solicitação para complementar meus estudos sobre a escola, ela destaca a decisiva postura da diretora da Amorim Lima, A. E. Siqueira, para viabilizar a liberdade nesta escola desde a formação dos grupos de discussão formados na gestão da então prefeita

Marta Suplicy para refletirem e montarem propostas de mudança em diversos campos.

A. E., assim como Cida Perez, fazia parte do grupo que discutia educação o qual elaborou um documento intitulado Projeto Butantã Século XXI em que estipulavam como compreendiam a situação das escolas deste bairro e o que propunham. Neste documento, o grupo entende que, uma vez consolidada a democratização do ensino básico, é necessário que as escolas invistam em sua própria identidade. Após a elaboração deste projeto, as escolas do bairro começaram investigar tipos de estruturação que valorizavam o contexto das escolas.

No caso da Amorim Lima, depois das assessorias e do contato com José Pacheco, a equipe administrativa centrou seus esforços para viabilizar a estrutura tal como conhecemos hoje. Conforme relato de Cida Perez, a proposta da escola não foi bem-vinda nem pela Secretaria da Educação, nem pelo Sindicato dos Professores e, ainda, nem pelos pais e alunos. Ela ressalta que acompanhou as discussões e pode afirmar que foi um momento difícil para a escola.

Considerando esta contextualização e este distanciamento detectado em minha pesquisa, é viável levar em consideração o fato de que este “espírito” de luta pela liberdade e a assunção desta proposta não se perdeu na escola e, em termos de historicização e retomada deste comportamento de luta nas atividades de uso da linguagem atuais nesta instituição, ela pode ter encontrado lugar nas formas de interação orais formais como as assembleias, por exemplo.

Em relação às perguntas de pesquisa desta tese, as respostas serão concluídas na ordem:

- a. *Em que sentido a Amorim Lima materializa a liberdade? Conforme geração dos registros e a forma de interpretação dos mesmos, a liberdade se concretiza em dois âmbitos: na reorganização espaço-temporal priorizando as interações coletivas e na forma de tratamento dos questionamentos dos alunos, a partir do discurso de acolhimento;*

- b. *Como se dá a proposta de lidar com as diferenças no ambiente escolar?* O discurso do acolhimento trata também de abarcar a heterogeneidade de alunos que a escola possui. Ao mesmo tempo em que as acolhe, toma como norte, nas práticas de letramento que elege, orientação unidirecional e burocrático para justamente propor o contrário: igualar por meio dos padrões de comunicação formais e escritos;
- c. *Por que o trabalho predominantemente coletivo?* Para garantir, em um jogo de visibilidades e invisibilidades sociais possíveis, a reafirmação da dinâmica escolar;
- d. *Como é tratado o trabalho com a Língua Materna?* O tratamento, justamente pelo fato de investir muito no planejamento de tarefas para garantir o cumprimento desejado das mesmas, é tratado de forma autoritária porque elege um único caminho de “crescimento” por meio da linguagem escrita, caminho este marcado pela burocracia do mundo no papel;
- e. *O que uma análise mais detalhada das práticas de letramento pode mostrar sobre a Amorim Lima e sua proposta de liberdade?* Este tipo de análise foi norteador de todas as reflexões realizadas na tese e por isso tornou-se imprescindível para revelar que proporcionar alterações no trabalho com a Língua Materna envolve mobilizar crenças e mitos sobre a escrita que vão além das modificações físicas de uma escola. Essas convicções sociais sobre a leitura, escrita e oralidade se consolidaram em meio ao preconceito linguístico por conta de uma concepção elitista de erudição como domínio das regras da língua. Além disso, essas crenças não se consolidaram somente no senso comum, ao contrário, elas foram concepções base para a compreensão do que seria importante ensinar quando se tratava de língua portuguesa. Propor espaços de liberdade para estas concepções de uso da língua significa assumir outra luta: a de propor um trabalho contextualizado e situado com a Língua Materna.

A partir da síntese das respostas oferecidas por esta tese aos questionamentos iniciais apresentados, é possível depreender, a partir das caracterizações “diferente” e “inovadora” atribuídas pela mídia à Amorim Lima, que se referiam somente a alguns aspectos que, por meio do discurso jornalístico tipicamente exagerado, remetiam à escola como um todo. Por outro lado, é possível comprovar no relato de Cida Perez a necessidade que a escola teve no momento de transição de tornar público tudo que realizava para construir uma relação de confiança com a comunidade escolar e os órgãos a quem a escola respondia.

Este movimento de divulgação das ações escolares para as comunidades fora da escola garantiu para a Amorim Lima uma forma de a sociedade enxergá-la não como mais uma escola pública; quando se remete a ela, vem atrelada à sua imagem a ideia da liberdade enquanto construção conjunta entre escola, prefeitura, pais e alunos.

No que diz respeito à motivação da realização desta tese a partir de um pequeno diálogo com minha dissertação (para buscar um caminho que auxiliasse no encontro de uma alternativa para o aluno analisado no mestrado ter um espaço garantido em sua própria relação com a Língua Materna), deduzo que mesmo sabendo de seu sucesso nas interações coletivas por seu espírito de liderança e de amizade, esta escola não tiraria a culpa e a autodesvalorização que sente por não ter vivenciado, mesmo sem ter culpa alguma, práticas de letramento mais associadas à escrita formal.

Por ser a primeira tese que propõe investigar a Amorim Lima a partir do ponto da Língua Materna, houve a necessidade, mesmo que se tenha realizado um trabalho de contextualização situada da escola, de fazer algumas generalizações. Entretanto, elas são necessárias para o próprio andamento das pesquisas cujo enfoque centralizará nas práticas de letramento desta escola por ser um ponto de partida a partir de um trabalho de campo. Inclusive, alguns pontos já destacados nesta pesquisa podem ser desenvolvidos em pesquisas posteriores como, por exemplo, uma análise processual da aquisição da escrita escolar do

sexto para o nono ano e o papel das interações orais formais para a consolidação ideológica da Amorim Lima.

Outra pesquisa que pode ser realizada a partir das considerações desta tese é a que visa discutir a presença de alunos com necessidades especiais em uma escola pública. A Amorim Lima possui muitos alunos especiais. Como eles não conseguem cumprir o tempo das atividades e muitas vezes não conseguem escrever e nem se comunicar, eles ficam quase todo o horário escolar no pátio da escola com os inspetores, com a diretora ou com os funcionários da secretaria da escola.

Assim, frente às conclusões apresentadas juntamente com as limitações trazidas nesta seção, afirmo que esta tese contribui para a compreensão de mais um trabalho situado a partir das teorias do letramento ideológico.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentei uma forma de caracterização da EMEF Amorim Lima a partir das práticas de letramento existentes nesta escola e constatei que, apesar de a escola assumir uma postura e um discurso de liberdade, o trabalho realizado com a Língua Materna corresponde a uma concepção antiga e tradicional, porém com uma nova roupagem.

Finalizada a pesquisa, algumas ideias podem ser trazidas à tona no que se refere à escola estudada e sua contextualização considerando a realidade da estrutura desigual de classes no Brasil.

O fato de ser identificada na Amorim Lima certa incompatibilidade entre a proposta de reorganização da escola de forma diferente do que era e de certa forma manter as ideologias homogeneizadoras em relação à legitimidade da língua formal (português culto) e padrões burocráticos de interação em Língua Materna não significa que a escola esteja fazendo certo ou errado e nem sendo boa ou má.

O que está em jogo nessa identificação é o fato de a escola, enquanto organismo vivo por ser composta de pessoas e ser um lugar de circulação de muitos saberes no campo ético, estético e cognitivo, assim como a sociedade, traz na sua própria constituição contradições e disjunções. Essa possibilidade de compreender a escola sob aspectos contrastantes é justamente o que garante a atribuição de uma identidade a ela.

Entretanto, o fato de os estudos sobre linguagem que consideram as implicações sociais mostrarem que as concepções sobre a língua estão atreladas à proposta de constituição de lugares sociais aos indivíduos por meio da compreensão, acesso e mobilidade de uso da língua nas formas de interação existentes pode tornar a seleção de determinadas práticas de letramento por uma escola cara aos seus alunos já que os espaços sociais garantidos por elas podem reforçar a própria estrutura de classes sociais como no caso da realidade

brasileira. Por outro lado, a Amorim Lima mostra que as escolas realmente podem se reorganizar para priorizar liberdades de seleção de formas de lidar com as práticas mais “libertadoras” em termos de uso da língua.

A democratização do ensino brasileiro, ocorrida a partir dos anos oitenta, colocou às escolas públicas o desafio de construir um sentido para a escolarização diante de toda a heterogeneidade de subjetividades e práticas de uso da leitura e escrita existentes nesta nova realidade. Além desta situação posta à escola, que até então tinha como público as elites que construía caminhos profissionais diferentes dos outros indivíduos que tinham que vender a força de trabalho, a democratização se deu somente no nível do acesso à escola e não na sociedade.

No caso do Brasil, as desigualdades se acentuam cada vez mais e, por conta disso, espaços de liberdade de uso da língua, atualmente a escola pública, pode abrir àqueles que, mesmo lotando as salas de aula, não os encontrarão nas relações sociais? Iniro este questionamento a título de reflexão, pois ele pode ser respondida de formas diferentes conforme o escopo a ser considerado para tratá-lo.

Dessa forma, a partir deste cenário, em 2000-2001 a aposta da diretora da Amorim Lima foi, com as reuniões suscitadas a partir dos interesses políticos de uma gestão diferente para a cidade de São Paulo (PT-Marta Suplicy) se considerarmos a permanência do PSDB nos cargos de São Paulo, discutir como, no contexto em questão a escola poderia se constituir frente à necessidade de mudança já mostrada pelos professores que a compunham.

A decisão mantida por ela, apoiada tanto pela equipe escolar quanto pelo grupo de educação que fez parte das reuniões que propôs o Projeto Butantã Século XXI, foi de investir na construção de uma identidade social para a Amorim Lima a partir da realidade da comunidade de alunos e professores que compunha esta escola. Esta aposta na diferenciação da Amorim e aderidas pelas outras escolas no Butantã ampararam-se em uma associação chamada Rede de Autonomia para garantir o reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação

de São Paulo e, a partir dessa rede, pode realizar as transformações que esta comunidade escolar achou necessárias.

A aposta na construção de uma identidade para a Amorim Lima acabou, então, consolidando seu reconhecimento social e lhe possibilitou que esta escola conseguisse atrelar forças para consolidar uma autogestão. Este cenário atual da Amorim Lima poderia, uma vez conseguido este lugar, assumir outras lutas e, dentre elas, a luta pelo uso da língua enquanto espaço consciente de exercício da liberdade.

É importante ressaltar, então, que por mais que haja desafios a serem vencidos, só a proposta de construir um caminho por meio da coletividade é uma tentativa de responder a uma demanda outra diante de tantas pressões para a unificação do ensino.

Referências

- ALMEIDA, Martinho e CRUZ, Jaciara. **Planejamento estratégico para instituições governamentais**. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/eadonline/grupodepesquisa/publica%C3%A7%C3%B5es/martinho/32.pdf>. Acesso em: 04/10/2012.
- ARIÈS, Phillip e DUBY, Georges (eds.). **History of private life**. Tradução da edição original de 1985-1987. 5 vols. Cambridge, Harvard University Press, 1987-1991.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002
- BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1929.
- _____ (1979) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Toward a Philosophy of the Act**. (1920-1924). Trad e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press. 1993.
- BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGED Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2004.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** 2nd ed. Blackwell Publishing: Australia, 2007

BONDIA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia crítica do campo científico.** Conferência e debate organizados pelo grupo Sciences en Questions, Paris, INRA, 11 de março de 1997. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997, 79.

CASTANHEIRA, Maria Lucia et. al. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação,** 2007, 20(2), pp. 7-38.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade:** um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental. 2007. 293p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org). **Introdução à psicologia escolar.** 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GADOTTI, Moacir. (2005) **A questão da educação formal/não-formal.** Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em 04/10/2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & produção.** Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (ed.) **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomás Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAMED, Marcel Iucef, **A escola em seu duplo – a aquisição das ferramentas do teatro pela educação para a construção de uma escola democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 2006.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**. New York: Cambridge Universal Press, 1983.

JEFFREY, Debora Cristina. **A democratização do ensino público**: das iniciativas à promoção de novas oportunidades educacionais. Disponível em: http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jan_Jul_05/PDF/texto.debora.pdf. Acesso em: 04/10/2012.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 04/10/2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOCELIN, Daniel. (2010) **Bourdieu propõe a concepção de agente para superar a noção de sujeito**. Disponível em: <http://fatosociologico.blogspot.com.br/2010/07/bourdieu-propoe-concepcao-de-agente.html>. Acesso em 04/10/2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____

- (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortês, 2002
- _____. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. M. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. 2011.
- PACHECO, José. **Escritos curriculares**. Porto: Porto Editora, 2005.
- PENYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea; [coordenação de tradução Valdemir Miotello]**. – São Paulo: Contexto, 2008. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SABBA, Claudia Georgia. **A busca pela aprendizagem além dos limites escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2010.

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. (2002) **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 04/10/2012.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

STREET, Brian. **Social literacies**: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Elizabeth dos Santos Tavares. **Descentralização da educação no Estado de São Paulo: gestão das diretorias de ensino**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ced.pucsp.br%2Fconteudo%2Fprojetos_eventos%2Ftextos_2004%2Fword%2Fdoc039.doc&ei=iwGVUIaqJ4yE8QSyjlGQDw&usg=AFQjCNHfBnhdAXHTGx0TKcs3e5m8osTSBw. Acesso em: 04/10/2012.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz (2010) **O Relato Autobiográfico como Elemento Potencializador das Representações do Professor em Formação**. Disponível em: http://www.revistacamoniiana.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Maria_Emilia_Torres.pdf. Acesso em: 04/10/2012.