

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ARCAICO E O MODERNO NA ESCOLA BRASILEIRA:
UM ENFOQUE DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

CELINA CASSAL JOSETTI

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ARCAICO E O MODERNO NA ESCOLA BRASILEIRA:
*UM ENFOQUE DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL***

CELINA CASSAL JOSETTI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação na área de concentração *Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*, eixo: *Alfabetização e Letramento*.

Brasília, 21 de maio de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O arcaico e o moderno na escola brasileira:
um enfoque da sociolinguística educacional

CELINA CASSAL JOSETTI

Orientadora : Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (UnB)

Banca: Prof. Dr. Gilberto Lacerda (UnB)
Prof^a Dr^a Cléria Botelho da Costa (UnB)
Prof^a Dr^a Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)
Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães de Sousa (FTB)
Prof^a Dr^a Rachel do Valle Dettoni (UnB)

DEDICATÓRIA

*Para Maria Paz, Teo e Lia,
poemas que fiz
e passarei, felizmente,
toda a vida,
lendo e recitando.*

AGRADECIMENTOS

Abro este espaço para agradecer àqueles que contribuíram decisivamente em minha formação acadêmica. Sem eles, seria impossível chegar até aqui. Agradeço primeiramente à **universidade brasileira pública e gratuita (UnB)**, na pessoa de seus devotados educadores, quais sejam, Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo cuja generosidade, competência profissional e interlocução motivam todos seus alunos a dedicar-se cada vez mais a abraçar com paixão a causa da escola brasileira, visto que depois da publicação de “Educação em língua materna” e de “Nós chegemos”, a escola não pode ser mais a mesma. Minha formação se deve igualmente - e de longa data - aos seguintes *professores-pilares*: Profa. Eliana Pimentel Riquet, Prof. Dr. Ulf Gregor Baranow, Prof^a Dr^a Lúcia Lobato (*in memoriam*), Prof^a Dr^a Hilda Orquídea Hartmann Lontra, Prof^a Dr^a Rita de Cassi, Prof^a Dr^a Vilma Reche Corrêa, Prof^a Dr^a Lucília Garcez, Prof^a Dr^a Cléria* Botêlho da Costa, Prof^a Dr^a Rachel do Vale Dettoni, Prof. Dr. Gilberto Lacerda, Profa. Dra. Regina Gracindo, Prof. Dr. Estêvão de Rezende Martins, Prof^a Dr^a Wivian Weller e Prof^a Dr^a Maria Luiza Monteiro Sales Corôa, que me ofereceram formação humana e qualificação profissional. Agradeço aos professores que aceitaram compor a banca de defesa, a saber: Prof^a Dr^a Cléria Botêlho da Costa, Prof^a Dr^a Iveuta de Abreu Lopes, Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães de Sousa, Prof^a Dr^a Rachel do Valle Dettoni e Prof. Dr. Gilberto Lacerda.

Agradeço à Juliane, Ana Paula, Leivijane, Aline e Andréa pelo carinho e atenção que têm me dispensado no esclarecimento de todos procedimentos que dão suporte ao meu trabalho: matrículas, cartas de apresentação a autoridades, orientações quanto ao regimento do Programa da Pós, tudo sempre emoldurado por um sorriso franco e generoso que é a marca dessa notável equipe da Faculdade de Educação da UnB. Agradeço à direção de minha ex-escola querida, o Centro Educacional 04 de Sobradinho, na pessoa do Diretor e da Vice-diretora, eleitos pela comunidade de Sobradinho II e também pelo meu coração: Wagner Macário e Maria da Paz Bezerra Paes Leme, eis o grande apoio de que dispus ao longo de dois anos decisivos deste trabalho conciliado com a docência na Secretaria de Educação (a matrícula em disciplinas na FE/UnB e a pesquisa de campo). Agradeço aos novos amigos que fiz na SRAH e aos meus queridos alunos. Agradeço aos colegas queridos do Centro Educacional 04 de Sobradinho.

*Devido à riqueza das interações ao longo de um curso ministrado pela Profa. Cléria no Depto. de História, nasceram as primeiras páginas da presente pesquisa ainda quando a pesquisadora era aluna do mestrado.

Agradeço a todos sujeitos-colaboradores da pesquisa de campo (ex-alunos da escola pública do passado e atuais estudantes da escola pública do presente), bem como às autoridades que permitiram minha entrada na escola escolhida, são eles: Subsecretária de Educação do Estado de Goiás, sua assessora, Direção, Vice-direção e Coordenadoras Pedagógicas da **escola alfa** .

Agradeço ao **apoio logístico** de Maria Paz Josetti Fuenzalida, Alexandra Queiroz Moraes, Prof. Marcelo Araújo de Sales Aguiar, Prof. Honoré e de Lia Josetti Fuenzalida. Agradeço aos **queridos novos amigos** que fiz na Pós: Altair, Cida Rossi, Carmyra, Miliane, Maria da Guia, Patrícia, Virgílio, Rosi Valéri, e Nanci, bem como a todos com quem compartilhei as aulas dos cursos oferecidos pela Faculdade de Educação. Agradeço aos **amigos de outros carnavais** pelo generoso afeto, vinho & música em todas festas e também pela inestimável amizade terapêutica - aqueles ouvidos sempre atentos - encorajando-me em todas minhas ações. Esses atores são tantos que só a ordem alfabética pode colocar um *prumo na emoção* de registrar seus nomes neste trabalho, são eles: Ademir, Adriana Chan Vianna, Agamenon, Alessandro, Alexandre, Álvaro, Ana Angélica, André de Oliveira, André Gótico, Andréa Wickert, Angelina, Auxiliadora, Belaura, Carlos Magno, Catarina, Celinho, Cida, Cris, Denise Cordeiro, Dinha, Edriane, Eliane, Eliene, Elô, Esmeralda, Evaldo, Gabi, Gardênia, Gislene, Glauber, Hausley, Helenice, Hermínio, Igor, Janete, Janilce, Janine S., Júlia, Kátia, Lídia Tkacth, Luana, Marcelo Tadeu, Marcílio, Marcos, Maria Clara, Marise, Micheline, Natália, Nenuxa, Olgamir, Patrícia, Paulinho da Petrobrás, Paulo Vicente, Paulo Gabriel, Rachel, Raquel Nélide, Ray, Rebeca (mãe do Paulinho), Rosângela, Rose Constantino, Salvio, Saulo Cruz, Simone, Soleny, Susana, Tatiana e Veralice.

Agradeço à **minha torcida favorita**, isto é, minha família, por administrar minhas emoções, tensões, ausências e negligências nesse turbulento período de pesquisa: Tereza, Agnaldo, Maria Paz, Teo, Lia, Zuleika, Aryna, Esther, Nazareth, Rosa e Gilsélia.

Cabe também agradecer ao inestimável apoio da **Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação-EAPE**, setor da **Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal**, por dois motivos: o afastamento remunerado para estudos com base na Lei 8.112/90, que me foi concedido no período de **10/03/2008** a **10/12/2008**; e também pela acolhida profissional, cujas responsáveis são as Diretoras Michelle de Almeida Costa Araújo e Adriana Blandim de Andrade Freitas.

O novo não me choca mais

Nada de novo sob o sol

Apenas o mesmo

Ovo de sempre

Choca

O mesmo novo

Paulo Leminski

Resumo

Na escola brasileira hoje, entre muitos problemas, observa-se um impasse: ora verificamos a busca frenética da modernização pela inserção de artefatos tecnológicos na sala de aula, ora flagramos professores balizando suas práticas pedagógicas em paradigmas obsoletos. Por outro lado - e de longa data - pesquisas na área da sociolinguística educacional empenham-se em melhorar o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores/letradores, bem como daqueles que consolidam tal processo: os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental. No entanto, poucos desses subsídios parecem ser colhidos pela escola na contemporaneidade, o que se verifica nitidamente nas avaliações da qualidade de nossa escola ao ser confrontada com a de outras nações.

Esta tese é resultado de uma pesquisa de natureza etnográfica, sociolinguisticamente orientada, cujo objetivo primeiro foi apenas compreender a dificuldade de a escola brasileira propiciar condições de alfabetização/letramento aos seus alunos ao longo do século XX. Trouxemos, pois, uma modesta reflexão interdisciplinar para somar-se tangencialmente à compreensão do projeto de modernidade republicana cujo êxito sempre esteve associado à universalização da escola popular, notadamente do *ensinar a ler e a escrever*. A alfabetização, pois, em nossa perspectiva de estudo, é compreendida como um dos signos mais expressivos da modernidade republicana, enfim, um ente a ser problematizado. Nesse sentido, empreendemos uma revisão da literatura historiográfica acerca do tema no período republicano, articulando essa pesquisa, que é predominantemente de base documental, a memoriais de ex-alunos alfabetizados/letrados em escolas públicas cariocas nas décadas de 30, 40, 50 e 60. Tais vozes são representativas para uma compreensão do problema de pesquisa, uma vez que colocam em relevo as marcas do que categorizamos como *gerações jesuítica, iluminista, escolanovista e tecnicista* ainda hoje presentes nas rotinas escolares e que exercem uma força contrária à chegada da *geração sociointeracionista*, o que pudemos compreender à luz da noção mannheimiana de *geração*, bem como do enfoque da sociolinguística educacional.

Para consolidar nossas postulações, verificamos em doze meses de observação participante em uma escola situada em um município do entorno do Distrito Federal, a persistência de tais práticas obsoletas e contraproducentes, o que antagoniza nitidamente com as propostas pedagógicas sedimentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e dificulta a consolidação do processo de alfabetização/letramento de seus alunos.

Abstract

Brazilian schools observe, among many problems, an impasse nowadays: one moment we find a frantic search for modernization by the insertion of technological artefacts into the classrooms, the next we catch out teachers basing their pedagogical practices in obsolete paradigms. On the other hand, researches in the educational sociolinguistic field have been making efforts to improve the pedagogical work of primary teachers for a long time, as well as of those who consolidate such procedures: the Portuguese teachers of these primary schools. However little of this subsidy seems to be used by the schools nowadays, what is clearly verified on the quality exams of Brazilian schools compared to other nations.

This thesis resulted from a research of ethnographic nature, sociolinguistically oriented, whose first objective was to comprehend difficulties Brazilian schools had in providing conditions to literacy during the 20th century. We brought, then, a modest interdisciplinary reflection to sum up tangentially with the comprehension of the republican modernity project whose success has always been connected to the universalization of the popular school and, notably, of reading and writing teaching. School literacy is comprehended in our study perspective as one of the most expressive signs of the republican modernity, therefore a problem to be considered. In this sense, we undertake a review of the historiographic literature about the theme in the republican period, articulating this research, which is predominantly documental based, with memorials of ex students who were taught how to read and write in public schools in Rio de Janeiro in the 30's, 40's, 50's and 60's. Such voices are representative for the understanding of a research problem, once they underline the marks of what we categorise as jesuitical, illuminist, new school and technicist generations. Such marks are still present in the schools' routine and they go against the arrival of the sociointeractionist generation, that we could comprehend with the concept of generation by Karl Mannheim as well as the educational sociolinguistic focus.

Our postulations were made in twelve months of participative observation in a school of a municipality in the surroundings of the Brazilian Federal District. In order to consolidate these postulations, we verified the persistence of such obsolete practices that both antagonise the pedagogical proposal on the National Curriculum Parameters and make difficult the consolidation of the literacy process of Brazilian students.

Resumé

Aujourd'hui, à l'école Brésilienne, parmi plusieurs problèmes, s'observe un impasse: à la suite d'une recherche frénétique de la modernisation par les transferts de technologie, nous observons des professeurs balisant leurs pratiques pédagogiques de manière obsolètes d'une part et d'autre manière et de longue date des recherches dans le domaine de la sociolinguistique educationnelle s'efforçant à améliorer le travail des professeurs qui consolident le processus alphabétisation/lecturisation, c'est à dire, les professeurs de langue portugaise.

Cette thèse est le résultat d'une recherche ethnographique, sociolinguistiquement orientée dont l'objectif premier est comprendre à peine la difficulté de l'école Brésilienne de s'approprier des conditions alphabétisation/lecturization au cours du XXème siècle qui, sous notre perspective d'études se sous-entend comme un des signes les plus expressifs de la modernité républicaine. Dans ce sens, nous empruntons une révision de la littérature historiographique autour du thème de l'époque républicaine, articulant cette recherche qui est prédominamment le centre d'intérêt des mémoires des ex-élèves des écoles publiques de Rio de Janeiro des décennies 30, 40, 50 et 60. Telles voies sont représentatives pour une compréhension du problème de la recherche, une fois placé en relief, selon la notion de génération de Karl Mannheim, les marques des **générations jésuitiques, illuninistes, scolanovistes** et **technicistes**, encore présents à l'école et exerçant une force contraire à l'arrivée de la **génération sociointeractioniste**.

Pour consolider nos postulacions, nous avons vérifié aux cours de douze mois d'observation participative dans une école située dans une municipalité de alentours du District Federal, la persistance des telles pratiques obsolètes, ce qui s'antagonise avec les propos pédagogiques envisagés aux Paramètres Curriculaires Nacionaux et rend très difficile la consolidation processus alphabétisation/lecturisation aux classes de langue portugaise.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 mapa 1 para localização do município de Planaltina de Goiás
- Figura 2 gráfico que revela a relação entre grau de instrução/população nos municípios do entorno do Distrito Federal
- Figura 3 gráfico que revela a relação entre grau de instrução/regiões do entorno do Distrito Federal
- Figura 4 gráfico que revela a renda domiciliar dos municípios que compõem as regiões do entorno do Distrito Federal
- Figura 5 gráfico que revela as atividades da população do entorno por regiões
- Figura 6 mapa 2 para localização do município de Planaltina de Goiás
- Figura 7 mapa 3 para localização do município de Planaltina de Goiás
- Figura 8 estrada GO-118
- Figura 9 via de acesso ao centro da cidade de Planaltina de Goiás
- Figura 10 estacionamento no centro da cidade de Planaltina de Goiás
- Figura 11 padaria no centro da cidade de Planaltina de Goiás
- Figura 12 igreja matriz
- Figura 13 Prefeitura de Planaltina de Goiás
- Figura 14 Secretaria Municipal de Educação
- Figura 15 prédio que abriga a Subsecretaria Estadual de Educação

- Figura 16 pesquisadora diante do muro da escola etnografada
- Figura 17 equipamentos usados na coleta dos dados
- Figura 18 sala de aula etnografada: visão frontal do quadro
- Figura 19 sala de aula etnografada: visão lateral do quadro
- Figura 20 pesquisadora na sala dos professores
- Figura 21 pesquisadora no pátio da escola (ao fundo: galpão destinado ao refeitório, biblioteca e eventual sala de aula)
- Figura 22 mimeógrafo e computador
- Figura 23 resultado escola alfa na Prova Brasil 2005 - frente
- Figura 24 resultado da escola alfa na Prova Brasil 2005 - verso
- Figura 25 prova de recuperação (Prof^a Glória/2006)
- Figura 26 atividade de português (Prof^a Vitória/2007)
- Figura 27 capa de trabalho de português (Prof^a Mariana/2007)
- Figura 28 atividade de português corrigida (Prof^a Mariana/2007)
- Figura 29 trabalho de português (Prof^a Mariana/2007)
- Figura 30 trabalho de português (Prof^a Mariana/2007)
- Figura 31 trabalho de português (Prof^a Mariana/2007)
- Figura 32 avaliação de português (Prof^a Vitória/2007)

- Figura 33 avaliação de português (Profª Mariana/2007)
- Figura 34 avaliação de português (Profª Mariana/2007)
- Figura 35 avaliação de leitura (Profª Mariana/2007)
- Figura 36 capa do livro de Joel Rufino
- Figura 37 fachada do prédio dos Correios de Planaltina de Goiás
- Figura 38 cartas na bancada dos Correios de Planaltina de Goiás
- Figura 39 oficina de poesia: alunos
- Figura 40 *Carta de Amor* - xilogravura de J. Borges com adaptações para fins estritamente pedagógicos
- Figura 41 aluno preenche ficha de apreciação do livro lido
- Figura 42 portfólios sobre a mesa da sala dos professores
- Figura 43 montagem dos portfólios: grupo de trabalho
- Figura 44 Escola Bartolomeu Mitre
- Figura 45 foto de D. Zuleika Lima de Miranda em 1939
- Figura 46 memorial de D. Zuleika Lima de Miranda - frente
- Figura 47 memorial de D. Zuleika Lima de Miranda – verso
- Figura 48 foto de D. Esther Caennazzo em 1939
- Figura 49 foto de D. Aryna Pires aos 80 anos

- Figura 50 “*Ponto Final*” - desenho de André de Oliveira
- Figura 51 professor do Império X professora da República
- Figura 52 cartum de Quino com produção de texto de aluno
- Figura 53 *Jornal Memória da Escola*
- Figura 54 Primeiro instrumento de intervenção - frente
- Figura 55 Primeiro instrumento de intervenção – verso
- Figura 56 foto de D. Janete (à esquerda) com D. Janilce (à direita), sua irmã.
- Figura 57 foto de D. Suíça
- Figura 58 foto de D. Neide

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO* DE DADOS COLETADOS

PIS: 21	número após os dois pontos indica a visita ao campo (21 ^a . visita) : protocolo interacional selecionado (cenários interacionais transcritos para análise)
(07/07/07)	números entre parênteses no final do protocolo indicam a data da observação no campo Exemplo: PIS:14(07/07/07)
escola α (alfa)	nome fictício da escola
Celina	pesquisadora
Glória, Vitória, Mariana e Susana	professoras de Língua Portuguesa
A1, A2, A3...	alunos**
(01)	números entre parênteses indicam a linha transcrita
<u>Sublinhado</u>	indica ênfase
MAIÚSCULAS	indicam um tom de voz elevado
(...)	trechos que foram saltados
“aspas”	enunciados em aspas indicam que o falante está lendo
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora inseridos no protocolo interacional

*Adaptação das convenções usadas em *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor* da Prof^a Dr^a Rachel do Vale Dettoni. Seu trabalho, bem como a grata experiência de a pesquisadora ter sido sua aluna de Sociolinguística são importantes balizas do presente trabalho. Além das convenções adaptadas, foram somadas outras codificações criadas pela pesquisadora.

** Optou-se por uma estratégia de distanciamento para representar os alunos, pois o que se quer colocar em evidência são as práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa e não os sujeitos-colaboradores (alunos).

(XXX)	enunciados incompreensíveis
+	pausa breve
++	pausa mais longa
[A3/Vitória	indica falas sobrepostas do aluno A3 e da professora Vitória
{ A	indica falas simultâneas → por exemplo: os alunos respondem ao mesmo tempo
[Vitória/A3	indica falas sobrepostas → por exemplo: a fala de Vitória se sobrepõe à fala de A3

SUMÁRIO

<i>Antigamente...</i>	20
1. Estrutura da pesquisa	25
1.1 O problema de pesquisa	
1.2 Questões de pesquisa	
1.3 Asserção geral	
1.4 Objetivo geral	
1.5 Subasserções	
1.6 Objetivos específicos	
1.7 Matrizes conceituais	
2. Considerações acerca das particularidades da escola brasileira	31
2.1 A pertinência da noção de <i>geração</i> em Mannheim	
2.1.1 A geração jesuítica	
2.1.2 A geração iluminista	
2.1.3 A geração escolanovista	
2.1.4 A geração tecnicista	
2.2 Vozes de ex-alunos da escola republicana carioca	
3. Balizas linguísticas	80
3.1 A jovem ciência da linguagem	
3.2 A sociolinguística educacional	
3.3 A geração sociointeracionista e os Parâmetros Curriculares Nacionais	
4. Uma escola brasileira hoje	101
4.1 O município	
4.2 A Subsecretaria de Educação	
4.3 A escola selecionada	
4.4 A direção	
4.5 A coordenação pedagógica	
4.6 As professoras de Língua Portuguesa	
4.7 A turma	
4.8 A coleta de dados	
4.9 Protocolos Interacionais Selecionados (PIS)	

- 4.10 A mediação pedagógica
- 4.11 Síntese das ações no campo
- 4.12 Tempo empreendido no campo

Considerações finais	195
Referências bibliográficas	201
Apêndices	213
Anexos	255

Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da força e não caíam de cavalo magro. Algumas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. Antigamente, certos tipos faziam negócios e ficavam a ver navios; outros eram pegados com a boca na botija, contavam tudo tintim por tintim e iam comer o pão que o diabo amassou, lá onde Judas perdeu as botas.(...) Mas tudo isso era antigamente, isto é, outrora.

Carlos Drummond de Andrade

Considerações iniciais

Antigamente...

Palavras não morrem. A vitalidade dos significados de outrora pode residir por séculos em suas raízes e eclodir em outras palavras, em novos contextos... Alguns fragmentos quase que insignificantes para um olhar menos atento podem agregar-se a novas palavras, como o exemplo clássico da forma arcaica e estigmatizada no português “despois” cuja origem procede da reunião das preposições *de ex post* que permanecem ainda no espanhol atual “después” como bem esclarece Bagno (2004). Por outro lado, ao longo do tempo, palavras podem ser mais ou menos faladas e/ou escritas, como verificamos na bela página de Carlos Drummond de Andrade escolhida para dar o tom desse trabalho de pesquisa.

Uma reflexão sobre o arcaico e o moderno depois de tudo que já se desconstruiu sobre a concepção de tempo linear e também sobre as oposições binárias estruturalistas pode parecer ingênua. Ocorre que, analogamente ao emprego daquelas palavras no texto drummondiano, nossa escola - sem nenhum predicado estético como verificamos naquele belo texto de epígrafe desse segmento - insiste em submeter seus alunos a práticas pedagógicas que tiveram significado em um momento histórico que as requeria - como ocorreu com o projeto jesuítico de educação materializado no *Ratio atque Instituto Studiorum* ou como demandava aquela específica sociedade do século XIX com o modelo de uma escola tradicional – todavia nossa escola continua, na contemporaneidade, por vezes, quase que impermeável às propostas renovadoras em nome de uma tradição hoje ineficiente.

Isso se revela, por exemplo, quando nossa educação é avaliada e confrontada com a de outros países. Indicadores do MEC (INEP/2000) mostram que, dentre os países do Mercosul, o Brasil (13,6%) e a Bolívia (13,8%) são aqueles com as maiores taxas de analfabetismo. Somem-se a esse quadro os resultados do INAF, isto é, o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional. Segundo tal pesquisa realizada em 2005 apenas 26% da população brasileira tem domínio pleno das habilidades de

leitura, em outras palavras, consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar as fontes.

Sabemos que a compreensão das mazelas da escola brasileira percorre territórios e teorias das mais variadas procedências: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia e história oferecem-nos subsídios sobre o tema. As estatísticas que colocam em evidência esses antigos problemas ainda são preocupantes na contemporaneidade:

A distribuição das pessoas que não sabem ler e escrever pelas diversas regiões do País mostra que existe uma elevada concentração desta população nas grandes cidades brasileiras.(...) Entre os cem municípios com maior número de analfabetos estão 24 capitais. A cidade de São Paulo apresenta o maior número de pessoas que não sabem ler e escrever: 383 mil. Em seguida está o Rio de Janeiro, com 199 mil. (INEP, 2008)

As demandas atuais das sociedades letradas são distintas daquelas de um Brasil Colonial, de um Brasil Imperial ou mesmo daquele do início da República. Portanto, a escola deveria adequar-se a tais demandas. Para Erickson¹: “Alfabetização não é apenas o aprendizado da leitura e escrita de um determinado idioma, mas a aplicação desse conhecimento para intenções específicas em contextos específicos de uso.”(ERICKSON,1984, p.529)

Nesse sentido, consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) oferecem balizas sólidas para uma prática pedagógica que atenda às necessidades contemporâneas do mundo letrado em que vivemos. No entanto, a escola de hoje resiste ao moderno e se apegava tenazmente ao arcaico, ora entendido como materialização da obsolescência, do anacronismo, enfim, de uma prática que perdeu a efetividade. Concordamos, pois, com Foucambert (1998) quando afirma que a educação é um domínio onde o passado tem futuro.

Como nossa pesquisa tenta explicar o fracasso da escola brasileira no que diz respeito à dificuldade de consolidação das práticas alfabetização/letramento precisamente nas aulas de língua materna do que os PCNs chamam de 3º ciclo do

¹Literacy is not simply learning how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use.

ensino fundamental, caberia verificar se esse é um problema apenas brasileiro. Tal fracasso também pode ser visto como lugar comum no mundo contemporâneo, a chamada “crise da escola”, não seria, pois, um problema exclusivo da escola brasileira, no entanto, cabe salientar que o que outros países enfrentam, como sublinha Foucambert (1994), na verdade, é (1) **o iletrismo** que difere do analfabetismo – o primeiro refere-se à falta de familiaridade com o mundo da escrita e o segundo decorre da ausência de escolarização, para nós, ausência do cumprimento de uma prerrogativa republicana: a educação popular - bem como (2) **as dificuldades de aprendizagem** de minorias étnicas, preocupação que se verifica nas pesquisas iniciais da sociolinguística, segundo Gumperz (1989), uma frente de pesquisa que já nasce engajada com problemas educacionais. Erickson (2008)² é um crítico contundente das políticas públicas norteamericanas que ele reputa como “convenientes, convencionais e baratas cujos testes privilegiam a decodificação em detrimento da compreensão”. Além disso, ele aponta outra limitação de tais testes que funcionam como uma *fotografia instantânea* e que não dão conta de avaliar como os professores realmente ensinam.

A opção por propor uma compreensão de um antigo problema - como é o de uma escola que não consegue oferecer educação de qualidade ao seu povo - tais noções – **arcaico**, ora entendido como obsoleto e, por outro lado, **moderno**, entendido como paradigma que substitui eficientemente o que se tornou obsoleto – ainda podem ser bastante úteis para nossa análise. Apenas para ilustrar, Mortatti sublinha que a querela ocidental entre antigos e modernos é secular:

Embora conflitos (ocidentais) entre antigos e modernos tivessem existido desde a Antiguidade, o adjetivo *moderno* – de que deriva o substantivo abstrato *modernidade* – nasce no século V, com a queda do Império Romano, vindo a aparecer como o neologismo *moderno* (modo) no século VI (...) A primeira grande polêmica entre antigos e modernos viria a ocorrer, em relação à poesia latina, no século XVII: a segunda, entre românticos e clássicos, entre fins do século XVII e início do XVIII. (MORTATTI, 1999, p. 304)

A opção metodológica de colocar em evidência rotinas escolares de uma classe de Língua Portuguesa para se postular uma compreensão do malogro da

² Excertos da conferência de abertura proferida por Frederick Erickson no ENALEF (22/05/2008) na UFPB.

escola pública contemporânea em alfabetizar/letrar seus alunos, bem como ouvir ex-alunos da escola pública do primeiro quartel do século XX deve-se ao fato de as políticas públicas educacionais referenciar suas propostas recorrentemente em modelos externos, sem dar olhos e ouvidos ao que ocorre pragmaticamente na sala de aula. Aliás, verifica-se que há muito mais estudos historiográficos balizados em análises de documentos oficiais (leis e decretos) que propriamente dedicados à realidade palpável: a dinâmica de interação entre o aluno e o professor.

Suponhamos que um pesquisador, num futuro próximo, quisesse discorrer sobre aquela escola da virada do século XX para o XXI e tomasse como *corpus* a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somada aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Será que sua visão de escola brasileira estaria completa? Caminharemos, pois, para revelar, segundo a metáfora de Erickson (1992) o que há dentro da “caixa preta” do cotidiano da sala de aula e, quem sabe, oferecer subsídios menos limitados que restrito estudo de documentos oficiais.

Segundo esse notável sociolinguista e pedagogo estadunidense³:

Um dos principais objetivos da etnografia na pesquisa educacional é revelar o que está por dentro das “caixas pretas” da vida comum no cenário educacional, identificando e documentando os processos pelos quais são produzidos resultados educacionais. Esses processos consistem em ações de rotina e na criação de sentido pelos participantes no cenário educacional, por eles serem habituais e locais talvez passem despercebidos por praticantes e também pesquisadores. (ERICKSON, 1992, p. 7)

Tal escolha metodológica também justifica-se por ela comportar a **dimensão interdisciplinar** de que necessitamos para postular nossa compreensão sobre o problema em questão. Segundo Schiffrin⁴

³One of the main purposes of ethnography in education research is to reveal what is inside the “black boxes” of ordinary life in education settings by identifying and documenting the processes by which educational outcomes are produced. Those processes consist of the routine actions and sense-making of participants in educational settings, which because they are habitual and local may go un – noticed by practitioners and researchers alike. The close study of interaction through ethnographically oriented analysis of audiovisual records is a potentially useful component of an ethnography but a complement to it.

A sociolinguística interacional é uma perspectiva teórica e metodológica sobre o uso da linguagem baseada na lingüística, na sociologia e na antropologia. Por causa destas raízes disciplinares, a sociolinguística compartilha as preocupações das três áreas com a linguagem, sociedade e cultura. (SCHIFFRIN, 1996, p. 3)

Aliás, Erickson (2008), em conferência no ENALEF, sintetiza bem essa vertente pedagógica transformadora e crítica pela expressão **compreensão ecumênica**, já que ela concilia e resgata ao mesmo tempo pedagogos e linguistas no esforço de interferir na melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, as questões elencadas nesse momento introdutório interpelam a pesquisadora e alimentam a reflexão que ora apresentamos. Organizamos, pois, o trabalho que submetemos à banca da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata da descrição da estrutura da pesquisa (problema, questões, asserções, objetivos, metodologia empregada e categorias postuladas para a análise dos dados coletados); os três capítulos seguintes dedicam-se à revisão da literatura teórico-metodológica indicada sobre o tema, bem como à análise de parte do material coletado na pesquisa empírica, verificando se a hipótese inicial se confirma ou é refutada. Nas últimas considerações, trazemos o balanço da pesquisa como um todo e avaliamos, a partir desse escopo, o aporte de conhecimento produzido sobre o tema para a área da Educação Brasileira.

⁴Interactional sociolinguistics is a theoretical and methodological perspective on language use that is based in linguistics, sociology, and anthropology. Because of these disciplinary roots, it shares the concerns of all three fields with language, society, and culture.

Estrutura da pesquisa

1.1 O problema de pesquisa

Na escola brasileira hoje, observa-se um impasse: ora verificamos a busca frenética da modernização das práticas pedagógicas pela inserção de artefatos tecnológicos na sala de aula, ora flagramos professores balizando suas práticas educativas nos vestígios do tripé jesuítico da cópia/paráfrase/reprodução. Pesquisas na área da sociolinguística educacional empenham-se em melhorar o trabalho pedagógico, mas poucos desses subsídios são colhidos pela escola, precisamente, pelos professores que deveriam consolidar o processo de alfabetização/letramento: os professores de Língua Portuguesa do 6º e 7º ano de escolarização. Neste sentido, indagamos em nossa pesquisa por que tal processo não tem êxito na contemporaneidade.

1.2 Questões de pesquisa

- (A) Por que tantas contribuições dos estudos da linguagem são menos conhecidas na sociedade que as crenças formuladas nas gramáticas normativas há séculos?
- (B) Qual seria a contribuição específica da sociolinguística educacional na compreensão do problema histórico da consolidação do processo de alfabetização/letramento no Brasil?
- (C) Como é o cotidiano do trabalho pedagógico em uma escola pública que gravita em torno da capital que é o emblema da modernidade brasileira? Será que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais chegou até lá?
- (D) Que práticas de letramento são evidenciadas em uma classe de 6ª série⁵ de uma escola de periferia da capital que representa a modernidade? Por que essa fase de escolaridade é representativa em nosso estudo?
- (E) Por que antigamente o aluno aprendia na escola pública e hoje isso não ocorre satisfatoriamente?

⁵ A sala de aula etnografada foi o 7º ano de escolarização, antiga 6ª série.

1.3 Asserção Geral

A descrição de práticas pedagógicas em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade de uma escola pública contemporânea, situada no entorno do Distrito Federal, bem como a *escuta* de vozes de ex-alunos da escola pública do primeiro quartel do século XX, à luz da sociolinguística educacional e da noção mannheimeana de *geração*, instaurarão o necessário diálogo entre o presente e o passado para postular-se uma compreensão da viabilidade do projeto de modernidade republicano aliado ao processo de alfabetização/letramento.

1.4 Objetivo Geral

Descrever as práticas pedagógicas em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano de escolaridade de uma escola pública contemporânea, situada no entorno do Distrito Federal, bem como *ouvir* as vozes de ex-alunos da escola pública do primeiro quartel do século XX, à luz da sociolinguística educacional e da noção mannheimeana de *geração*, poderão instaurar o necessário diálogo entre o presente e o passado para postular-se uma compreensão da viabilidade do projeto de modernidade republicano aliado ao processo de alfabetização/letramento na escola brasileira contemporânea.

1.5 Subasserções

(a) A compreensão dos projetos educacionais jesuítcos, iluminista, escolanovista, tecnicista e sociointeracionista explicará as práticas presentes em nossa escola na contemporaneidade.

(b) A proposta de resgatar a história da educação no século XX pela memória de seus ex-estudantes (Rio de Janeiro) propiciará uma nova compreensão sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, bem como acerca de políticas educacionais republicanas.

(c) A realização de uma etnografia colaborativa, sociolinguisticamente orientada, numa escola situada em torno da capital que é símbolo de modernidade, contribuirá para a elucidação das questões de pesquisa relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tais como as dificuldades de implementação da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

(d) A intervenção pedagógica na classe etnografada propõe estratégias de leitura e escrita que podem corrigir certas culturas estratificadas na escola, dada a reflexividade da pesquisa qualitativa.

1.6 Objetivos específicos

(a) Investigar historicamente a presença dos projetos educacionais jesuítico, iluminista, escolanovista, tecnicista e sociointeracionista presentes na escola brasileira dos séculos XX e XXI.

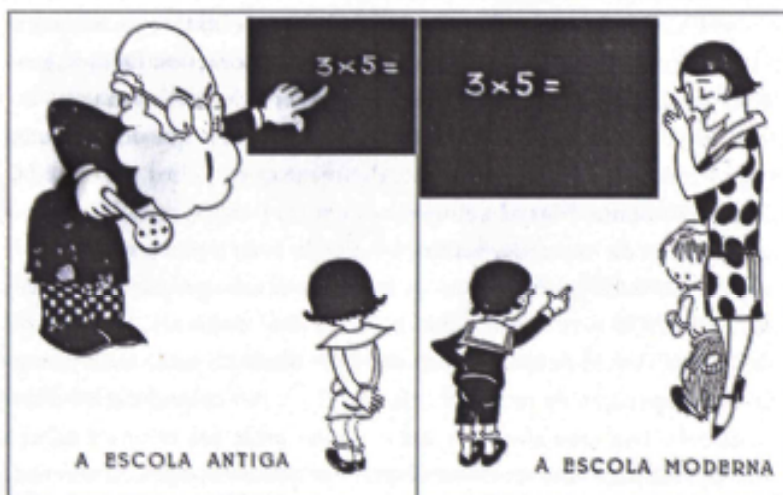
(b) Reconstruir uma memória da escola brasileira dos anos 30, 40, 50, 60 e 70 a partir da coleta de dados categorizados em relatos produzidos por indivíduos alfabetizados/letrados naquelas décadas na ex-capital do país (Rio de Janeiro), nascidos entre as décadas de 20 a 60.

(c) Examinar os pressupostos históricos dos projetos de (i) alfabetização e (ii) letramento de acordo com as categorias analíticas propostas.

1.7 Matrizes conceituais

Geração	Práticas pedagógicas	Interação aluno/professor	Contexto histórico
(i) Jesuítica	Cópia, memorização, disciplina, atividades repetitivas, ensino da metalinguagem gramatical, avaliação pontual a curto prazo, ensino confessional	Centrada no professor, arbitrária, prescritiva (disseminação de valores religiosos), seletiva e classificatória	Pensamento da Contra-Reforma (século XVI)/ Companhia de Jesus → momento das Grandes Navegações → Jesuítas no Brasil → educação para os filhos dos colonos
(ii) Iluminista	Cópia, memorização, disciplina, atividades repetitivas, ensino da metalinguagem gramatical, avaliação pontual a curto prazo, ensino laico	Centrada no professor, prescritiva (projeto civilizatório laico) e conteudista	Pensamento dos enciclopedistas franceses/ Iluminismo (século XVIII) → Momento da queda da monarquia → Estados Modernos → projeto de modernidade republicano e educação popular
(iii) Escolanovista	Oficina, prática para a comunidade e para a sociedade com atividades de um currículo articulado com as vivências do aluno, avaliação pelo progresso individual do aluno, ingresso sem nenhum teste por idade, ensino laico e escola integral	Centrada no aluno, reflexiva, crítica, voltada para a vida → ensino de tempo integral: um turno para as escolas-classe e o outro para escolas-parque	Pensamento naturalista de Rousseau pela releitura e prática de John Dewey (EUA) → defendido no Brasil por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo → Reação ao projeto de educação do grupo católico → contra o grupo hegemônico da escola tradicional no período do Estado Novo →

(iv) <i>Tecnicista</i>	Memorização, educação bancária, avaliação pontual a curto prazo, ensino laico	Centrada nos meios → produção de escores (testes de múltipla escolha) → quantidade de alunos atendidos sem qualidade (“turno da fome”, escolas de zinco, proletarização do trabalho docente)	Pensamento da teoria da administração → despolitização da educação → momento da Ditadura de 64 → massificação do ensino público com perda da qualidade → educação para as massas
(v) <i>Sociointeracionista</i>	Diálogo, avaliação processual e formativa, ensino laico	Centrada na relação aluno/professor → reflexiva, crítica, investigativa, mediada por estruturas de participação flexíveis → pedagogia culturalmente sensível → qualidade da aprendizagem	Pensamento vygotkiano aliado às postulações da sociolinguística educacional → no Brasil, políticas públicas com lastro de uma renovadora compreensão do ensino da língua portuguesa → ruptura com a concepção prescritiva → a partir do final da década de 80 do século XX no contexto da consolidação da democracia brasileira → universalização da matrícula → educação para ação nas sociedades letradas.



A escola antiga x A escola moderna. *Revista do Ensino*, ano III, n. 23, out. 1927. Centro de Documentação – FaE-UFMG.

⁶(Figura 51)

*Sou mulher como outra qualquer.
Venho do século passado
**E trago comigo
todas as idades**
(...)
Venho do século passado.
Pertencço a uma geração ponte
Entre a libertação
Dos escravos e o trabalhador livre.
Entre a monarquia caída
E a República
Que se instalava.
(...)
**Tive uma velha
mestra**
Que já havia ensinado uma geração
Antes da minha.
Os métodos de ensino eram antiquados e aprendi as letras
Em livros superados de que ninguém mais fala.*

Cora Coralina

⁶Citado por VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Considerações acerca das particularidades da escola brasileira

A sociedade brasileira hoje configura-se em um amálgama no qual encontramos desde os vestígios de relações da mais ancestral opressão, como são as denúncias de escravidão ainda praticadas em fazendas, bem como as mais ousadas e inovadoras manifestações culturais - a Bienal de São Paulo sempre testemunha isso. A relação língua/sociedade também evidencia impasses e interpela a pesquisadora. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005):

Das sociedades ditas tradicionais, conserva o Brasil pelo menos duas características: a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma-padrão. Apresenta, todavia, a característica da fluidez e permeabilidade típica das sociedades modernas, que resulta numa situação de um gradiente de variedades linguísticas, muito diferente da dialeção discreta e compartimentada das sociedades de castas. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 22)

Oferecer condições para que o aluno tenha acesso à modalidade culta da Língua Portuguesa é uma das prerrogativas da escola. A compreensão dessa dificuldade passa necessariamente por uma compreensão da relação entre a escola e a sociedade. Segundo Bourdieu (1998) dentre os obstáculos culturais, aqueles relacionados à língua falada no meio familiar são os mais graves, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o que nos leva a propor que uma compreensão renovada do fenômeno da linguagem poderia dar conta de uma prática pedagógica mais consequente em sala de aula, interferindo no quadro desolador que conhecemos de longa data.

Os mitos disseminados por vozes hegemônicas são antigos na escola brasileira e a tarefa de desvendá-los atual e nada fácil. De um lado, há aqueles que segregam variedades não prestigiadas da língua portuguesa ou que ignoram⁷ o contributo de uma

⁷Em 2003, houve um acalorado debate, no auditório *Dois Candangos* (FE/UnB), entre a Profª Drª Enilde Faulstich (LIV/UnB) e o Deputado Federal Aldo Rebelo. O parlamentar, então, defendia um Projeto de Lei sobre a preservação do idioma. Na fala do deputado era patente seu desconhecimento de noções elementares da linguística.

compreensão científica no que concerne ao fenômeno da linguagem; de outro, devotados pesquisadores empenham-se, há décadas, na produção de conhecimento acerca da linguagem, elucidando com seus estudos questões históricas. Há mais de duas décadas, Bortoni-Ricardo (1984) já sublinhava um desses aspectos:

A idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de conseqüências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz para resolvê-los. (BORTONI-RICARDO, 1984, p. 9)[grifo nosso]

A escola brasileira, entendida como parte desse complexo corpo social, também é marcada por muitas tensões, pois também se encarrega de reproduzir antigos mitos ou implementar uma modernidade às vezes só de equipamentos. Verificam-se em muitas escolas, a presença de antenas parabólicas e laboratórios digitais subutilizados⁸. Ora verificamos a busca frenética da modernização pela inserção de artefatos tecnológicos na sala de aula - uma modernidade conservadora porque não questiona, em sua prática pedagógica, as estruturas sociais que perpetuam preconceitos e desigualdades – ora flagramos professores balizando suas práticas educativas no obsoleto tripé jesuítico: cópia/paráfrase/reprodução, como já observara Ezequiel Theodoro da Silva (1995). Essa escola universaliza-se ao longo do século XX, mas não consegue afirmar-se no quesito da qualidade. O cidadão brasileiro egresso desse privilegiado espaço mal consegue dominar a tecnologia do ler e escrever. Dessa maneira, pretendemos situar primeiramente tal impasse sócio-historicamente, o que colocará em relevo algumas matrizes conceituais que apresentaremos para a compreensão do problema de pesquisa.

2.1 A pertinência da noção de *geração* em Mannheim

A recepção de parte da obra de Karl Mannheim junto a leitores brasileiros – notadamente no meio pedagógico - parece evocar em alguns um certo mal-estar quando, não raro, uma aversão por seu nome é associado a políticas públicas do regime militar de 64. Uma vez que não compartilhamos dessa limitada compreensão, selecionamos um ensaio desse autor para nosso estudo. O objetivo de nossa reflexão não será entrar naquele estéril debate, pois acreditamos na vitalidade, bem como na atualidade de sua obra, já que ela coloca importantes questionamentos e também fornece valiosas respostas para problemas educacionais atuais, como já sublinhou Weller (2005), destacando ser ele o pioneiro da sociologia da juventude. É oportuno recordar também que, mesmo na década de 80 do século XX, Foracchi já avaliava positivamente a obra desse pensador húngaro:

Será exagerado afirmar-se que o mundo contemporâneo tenha redescoberto a educação. (...) Mannheim foi dos primeiros a focalizá-la sob esse ângulo e, embora visando alvos que podem ser discutíveis ou mesmo rejeitados, percebeu, com muita argúcia, a importância da regulamentação das influências educativas numa época como a nossa em que **os valores fundamentais que constituem as vigas mestras da nossa civilização são submetidos a profundas avaliações.** (FORACHHI, 1982, p.147)
[grifo nosso]

Portanto, focamos nosso olhar para a noção de *geração*, formulada no ensaio “El problema de las generaciones”⁹ (1928), que nos servirá de referencial para postularmos uma compreensão para a recorrência de práticas obsoletas na escola brasileira contemporânea, sempre no caminho de uma avaliação de suas idiosincrasias históricas.

Nesse sentido revisaremos parte da literatura historiográfica disponível, ora sob um novo enfoque, a saber, o da compreensão da noção de gerações que joga uma nova luz à questão, já que a divisão consagrada proposta por Saviani – nos meios

⁹A tradução a que tivemos acesso é de Ignacio Sánchez de la Yncera, publicada na *Revista española de investigaciones sociológicas* em 1993, referenciada na bibliografia.

pedagógicos - entre projetos pedagógicos hegemônicos e contra-hegemônicos (2003) não responde às questões que interpelam o pesquisador - hoje e precisamente - no microcosmo de uma sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que as categorias de análise desse autor não avaliam os impactos de uma compreensão obtusa da linguagem no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o Saviani que elegemos para resenhar nesse segmento do trabalho não é aquele que defende o projeto da Pedagogia Histórico-Crítica (1991), mas o zeloso historiógrafo¹⁰ a que recorremos entre outros autores como Romanelli, Gonçalves Vidal e Hilsdorf, Stephanou, Câmara Bastos e Brayner para sintetizar os momentos mais significativos de nossa escola. Entendemos que o debate que esse renomado autor instaura (2007), ao apresentar os modelos hegemônicos como os que mantêm as estruturas capitalistas e os contra-hegemônicos como os que viriam a promover um modelo de sociedade perfeita, numa visão, digamos, messiânica da educação, não responde ao nosso problema de pesquisa.

Concordamos com Melucci (1997) quando ele recusa uma visão mecanicista, já que a sociedade não seria a tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais na vida das pessoas, ela lembraria mais um campo independente constituído por conflitos e continuamente preenchido por significados culturalmente opostos, tal qual se verifica no descompasso entre as práticas pedagógicas anacrônicas que observamos nas aulas de língua portuguesa e que impedem a consolidação do processo de alfabetização/letramento e as políticas públicas com propostas renovadoras como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais cujo lastro é uma nova compreensão da linguagem¹¹, inclusive pautada em uma visão marxista não mecanicista da dinâmica social e da linguagem, como postulou/desafiou Mikhail Bakhtin ainda sob o signo do flagelo da ditadura stalinista. Eis a razão pela qual propomos uma categorização balizada na noção de *geração* postulada por Karl Mannheim.

Para retomar nossa resenha do ensaio “O problema das gerações”, verificamos que o autor (1993) salienta que a noção mais disseminada de geração está atrelada a um rígido esquema linear e temporal ou mesmo biológico que o pensador questiona habilmente ao conferir-lhe uma nova dimensão, o que situa grupos sociais cujos interesses são comuns, mesmo que tais grupos não tenham convivido na mesma época. Mais adiante o autor retoma o crítico literário Pinder que traduz primorosamente esse

¹⁰ Em “Setenta anos do *Manifesto* e 20 de *Escola e democracia*: balanço de uma polêmica”(2004), Saviani revê com muita lucidez suas posições iniciais em relação ao escolanovismo.

¹¹ Após a leitura de incontáveis títulos sobre a historiografia pedagógica para construirmos esse capítulo, constatamos que os únicos documentos que, ao mesmo tempo, orientam uma política pública de ensino e trazem uma nova compreensão para o ensino de língua portuguesa são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

pensamento na expressão “não-contemporaneidade dos contemporâneos”, em outras palavras, ter nascido numa certa data cronológica não assegura o pertencimento coletivo, mas apenas o demográfico. Tal compreensão viria esclarecer a permanência do espólio jesuítico na escola contemporânea. Eis a nossa primeira motivação para resgatamos tal compreensão, sem querer desgastar tal noção. Naquele ensaio, o autor, primeiramente coloca em relevo o estado arte, salientando haver duas vias predominantes na compreensão do problema das gerações, a saber:(1) o enfoque positivista e (2) o enfoque subjetivista romântico-alemão.

Segundo o autor, o enfoque positivista prevaleceu na França, já que ele procede diretamente de uma tradição iluminista. Esse pensamento concebe o tempo “externalizado” de maneira mecanicista. Contrapondo-se a essa concepção de tempo, temos aquela que se desloca para o tempo interior: o tempo vivencial. De acordo com o pensador¹²:

Graças à idéia de unidade geracional, o habitual arcabouço empregado para se estudar o transcurso dos movimentos espirituais – que vinha sendo puramente externo: baseado unicamente em horas, meses, anos e séculos poderia ser substituído por um conceito que mede internamente. (MANNHEIM, 1993, p.199)

A noção mannheimeana de geração nos é bastante cara, pois, segundo Groppo:

Karl Mannhein, interessado na explicação da construção do conhecimento social, procurou definir a geração como um “fato coletivo”, como uma forma de situação social. Ou seja, analogamente ao conceito de juventude, a unidade de uma geração não é um grupo concreto como família, tribo ou seita. Enquanto um grupo social concreto define-se como “união de um número de indivíduos através de laços naturalmente desenvolvidos ou conscientemente desejados” (GROPPO, 2000, p. 19-20)

¹² Gracias a la idea de unidad de la generación, el habitual armazón empleado para estudiar el transcurso de los movimientos espirituales – que venia siendo puramente externo: basado únicamente en horas, meses, años y siglos podía ser reemplazado por un concepto que mide desde dentro.

Na medida em que a noção de conexão geracional potencializa ações e que a unidade geracional não circunscreve um grupo concreto - tal como uma família ou seita - postulamos que o emprego da expressão *geração jesuítica* poderia dar conta da recorrência de um espólio de práticas pedagógicas de um passado ainda presentes na escola brasileira, a despeito de tantas políticas públicas que tentam instaurar novos rumos para o quadro desolador que conhecemos. Nossa escola nasce confessional, logo, a disseminação desse ideário faz-se pela ação pedagógica jesuítica na colônia, o que justifica nossa escolha por referenciar esse grupo como *geração jesuítica*. Muitas práticas contemporâneas, no que concerne o ensino da língua portuguesa, ainda estão arraigadas a esse espólio colonial.

Que tradição é essa que agrega tão remotos momentos históricos e se evidencia em práticas escolares contemporâneas? **Quem** ou **o quê** retroalimenta práticas obsoletas em nossa escola contemporânea? Para Foracchi

A personalidade de cada agente da situação sofre (...) a influência conjunta das motivações que visam ajustá-las aos requisitos dinâmicos dos papéis a desempenhar. A eficiência do ajustamento conseguido traduz-se, nesses termos, pela incorporação dos valores predominantes no sistema. **No caso da escola, tais valores são, como acima nos referimos, de natureza predominantemente conservadora – isto é – tradicionalmente oposta a inovações.**(FORACCHI, 1982, p. 162)[grifo nosso]

A título de exemplificação, observa-se que, na História Cultural, ao se pensar o tempo, reflexões apontam ruptura com a história linear, caminha-se no sentido de uma desconstrução da idéia de progresso como norma histórica em defesa de uma concepção do tempo histórico, fundada nas experiências concretas dos sujeitos¹³, portanto afinada com a visão mannheimeana de tempo, aí reside nossa preocupação em tentarmos apresentar uma interface da história da escola a partir de seus ex-alunos, invertendo, assim, a hierarquia da credibilidade, visto que boa parte dos estudos historiográficos que pesquisamos debruçam-se predominantemente sobre documentos oficiais. Tal atitude

¹³ Julgamos oportuno que uma historiografia pedagógica concilie tanto a análise dos documentos, bem como a análise das experiências vividas pelos sujeitos no espaço da sala de aula. Hoje a História da Educação parece estar muito distante da História da Escola.

metodológica está afinada com aquilo que Mannheim¹⁴ destaca como a fragilidade dos critérios cronológicos para se postular uma compreensão de geração, uma vez que

Estar vinculado a um grupo significa, além disso, incluir em si mesmo aquelas intenções de formação e de configuração a partir das quais as novas impressões e acontecimentos emergentes podem ser processados com uma direção amplamente prescrita (...) A significação social da existência dessas intenções formativas consiste em que, através delas, podem estar vinculados inclusive os indivíduos que estão espacialmente separados e que nunca mantiveram contato pessoal uns com os outros. (MANNHEIN, 1993, p. 225)

Dessa maneira, acreditamos que essa vinculação se manifesta em qualquer tempo quando um professor, a despeito do que foi declinado por um documento oficial seja ele produzido por um grupo de direita ou esquerda, pratica em sala de aula aquilo o que está arraigado a uma tradição cristalizada em práticas pedagógicas evidenciadas em uma sala de aula real, o que a difere de uma Pedagogia X, Y ou Z é a precisão que o termo geração imprime ao conceito, já que carrega esse vínculo com quem a pratica além do tempo linear ou de estruturas biológicas tão bem sintetizado por Weller (2005).

No caminho de apresentar primeiras evidências da mentalidade de resistência à mudança ainda muito disseminada entre os docentes de língua portuguesa, tomemos um notável e esclarecedor estudo realizado em 1991, no Distrito Federal. O pesquisador Teotônio Correia Nunes quis saber se o posicionamento, a interpretação e o planejamento das atividades linguísticas e pedagógicas dos professores regentes de classe diante de um documento, então, *novos*: a *Proposta dos Conteúdos Programáticos*. Para subsidiar nossa reflexão sobre a eficácia das propostas dos gabinetes dos gestores da educação brasileira, ele nos trouxe as seguintes conclusões, naquela ocasião:

¹⁴ Estar vinculado con un grupo significa, además, incluir en uno mismo aquellas intenciones de formación y de configuración a partir de las cuales las nuevas impresiones y acontecimientos emergentes pueden ser procesados con una dirección ampliamente prescrita. (...) La significación social de la existencia de estas intenciones formativas consiste en que, a través de ellas, pueden ser vinculados incluso los individuos que están espacialmente separados y que nunca han mantenido unos con otros contacto personal.

1. 95% dos entrevistados alegam terem sentido dificuldade de descrever os princípios metodológicos e teóricos que dão fundamentação à Proposta, bem como as escolas lingüísticas de que esses princípios se originam;
2. 25% dos professores confirmaram ter recebido treinamento e orientações para implementar tais práticas.

Outro trabalho que merece nossa atenção como uma primeira evidência é o de Zuleika de Felice Murrie (1995). Em uma dissertação cujo objetivo era delinear um quadro da disciplina Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, em escolas de magistério da rede pública do Estado de São Paulo, para se verificar a importância do ensino da disciplina na formação dos futuros professores que assumiriam as classes de leitura nas séries iniciais, a autora concluiu que “a maior parte dos entrevistados conta com a experiência profissional anterior, nas séries iniciais do 1º grau, o que lhes proporciona uma visão pragmática do ensino. Essas práticas é que sustentam a ação docente nas áreas das metodologias específicas e não o conhecimento acadêmico propriamente dito.”

Em outro estudo muito representativo para dar continuidade à nossa reflexão, realizado por Sílvia M. Gasparian Colello, em quatro escolas de São Paulo (duas particulares e duas públicas, durante o 1º semestre letivo de 2002, publicado sob o título “Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica” Colello¹⁵ (2008) verificou, na perspectiva de alunos e professores, que as lições propostas eram ineficientes, pautadas numa escrita artificial ou descontextualizada, com tarefas mecânicas, o que gerava, nos alunos: indiferença, descomprometimento com a tarefa, entre outros comportamentos que impediam a construção do conhecimento.

Ainda que haja uma tradição de estudos baseados em análises de documentos tais como aqueles cujo teor é de reformas educacionais, referenciadas na linearidade do tempo, tencionamos, por outro lado, propor as seguintes categorias de análise de práticas pedagógicas, à luz da concepção mannheimeana de gerações, a saber: (i) a geração jesuítica; (ii) a geração iluminista, (iii) a geração escolanovista, (iv) a geração tecnicista e (v) a geração sociointeracionista¹⁶.

¹⁵COLELLO, Sílvia M. Gasparian. “Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica.” In: <http://www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm> acessado no dia 10/01/2008 às 10h.

¹⁶ A última categoria proposta será detidamente explicada no capítulo seguinte, uma vez que se vincula a uma compreensão sociolinguística.

2.1.1 A geração jesuítica¹⁷

Alunos recém-chegados ao 3º ciclo do ensino fundamental¹⁸ logo percebem que, para serem bem sucedidos em suas vidas escolares devem diligentemente copiar, parafrasear e memorizar o conteúdo selecionado pelo professor. Esse tripé está presente na escola brasileira desde o tempo das missões jesuíticas, o que justifica nossa opção por categorizar os adeptos contemporâneos dessas práticas como: geração jesuítica. Verificamos ainda em nossas salas de aula, tais práticas, como bem descrevem Geraldi e, em seguida, Colello:

o aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância de sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. (GERALDI, 1995, p. 120)[grifo nosso]

Do ponto de vista dos professores, Colello sublinha que:

Nossos professores – muitos dos quais bem intencionados – ainda patinam num mar de novas propostas mal compreendidas. Ao lado delas, vigoram **rançosas concepções de ensino** que, pela força da tradição, da insegurança e – por que não dizer? – da ignorância, representam verdadeiros entraves para aqueles que sonham com a implantação de um ensino melhor.(COLELLO, 2004, p. 9) [grifo nosso]

¹⁷ Cabe esclarecer que nossa crítica não reside no projeto jesuítico em si, mas no ranço que está cristalizado nas práticas dos professores de língua portuguesa, o que chamamos de espólio da geração jesuítica.

¹⁸ Nossa opção etnográfica pela 6ª série não foi aleatória, já que são preocupantes os índices de evasão e repetência nessa fase de escolaridade que explicitaremos no capítulo 4.

Ao constataremos a retaguarda de nossa posição no setor educacional, especialmente quando confrontamos indicadores de qualidade de outros países com os nossos – o caso da Argentina é emblemático, pois aquele país centralizou as reformas educacionais ainda no século XIX, o que produziu efeitos produtivos no que concerne à alfabetização da população¹⁹ - não podemos perder de vista o espólio colonial da geração jesuítica, assim sintetizada por Raul Bittencourt citado por Avellar (1983):

Equilibrando os fins religiosos dos mestres com o humanismo que o Renascimento difundira, a orientação pedagógica emanava do *Ratio Studiorum* promulgado em 1586 e reformulado em 1599, e os processos didáticos, como na Europa, eram a **memorização, o verbalismo, a emulação, a rigidez disciplinar**, as práticas espirituais.(BITTENCOURT, 1946, p.233) [grifo nosso]

Em *História da Educação Brasileira: leituras*, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, apresenta uma síntese de resultados de recentes investigações conduzidas por pesquisadores da História da Educação brasileira, seguindo a tradicional divisão em Colônia, Império e República. Resgatamos desse primoroso trabalho para a nossa tese os segmentos que discutem políticas públicas cujas práticas se verificam em nossas matrizes conceituais. Numa primeira leitura historiográfica das práticas coloniais, a autora (2003) sublinha com ponderação que a bibliografia tradicional que vai até a década de 30 do século XX, aborda a atuação dos jesuítas de uma maneira positiva, já aquela produzida nas décadas de 70 e 80 tem uma vertente crítica mais negativa, mostrando o jesuitismo guerreiro. Na contemporaneidade, ela percebe que os estudos adotam uma posição mais equilibrada, uma vez que procuram ver os jesuítas como homens do seu tempo, linha que ela seguiu em suas análises. No caso preciso da categoria de análise que escolhemos, nossa crítica reside no que chamamos de geração jesuítica, materializado em práticas tais como: disciplina severa sem flexibilidade nas estruturas de participação em sala de aula, ênfase na memorização e no verbalismo vazio que não propicia a interação professor/aluno,

¹⁹Ao final das guerras civis, movido pelo ideário republicano Sarmiento na Argentina convidou professoras norte-americanas para implementar um modelo de escolas normais, o que propiciou a universalização do ensino laico ainda no século XIX, em suas palavras naquele tempo “Educar es poblar”. Esse fato pode explicar o melhor desempenho da escola Argentina no que concerne à alfabetização/letramento, país sul-americano que teve uma colonização ibérica como o nosso.

entre outras que elucidaremos no decorrer das análises dos protocolos interacionais selecionados para o capítulo 4.

Dentre as práticas de ocupação colonial, devemos destacar aquela que impediu o desenvolvimento de um sistema de educação auto-suficiente. Aos jesuítas coube a tarefa de catequese e instrução, nas chamadas “escolas de ler e escrever”, mas essa iniciativa contemplou pouquíssimos. Segundo Zilberman tal estratégia: “fez com que todo o nativo que desejasse dedicar-se aos estudos tivesse de passar pelas escolas religiosas e/ou pelas universidades européias, principalmente a de Coimbra.” (1991, p.59)

Segundo Saviani (1997), os jesuítas chefiados pelo Pe. Manuel da Nóbrega chegaram ao Brasil em 1549, movidos pelo ideal da Coroa de converter os gentios. Para isso, eles criaram escolas, instituíram colégios e seminários, o que colaborou para inserção do Brasil ao mundo ocidental, a partir do processo de:

- ❖ Colonização: posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (íncolas);
- ❖ Educação: inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores;
- ❖ Catequese: difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Apesar de ter se lançado aos mares primeiro, o desenvolvimento capitalista naquela nação foi retardatário porque a Coroa controlava, financiava e explorava o monopólio, reforçando, assim, o parasitismo da nobreza, muito diferente do que ocorrera com França e Inglaterra, onde o protecionismo industrial era a conduta garantida pelo Estado.

Dermeval Saviani (1997) apresenta-nos uma síntese de três séculos da educação brasileira, propondo uma taxionomia historiográfica, baseada em estudos documentais, que têm referenciado de longa data os estudos pedagógicos brasileiros, cujos critérios não evocam o debate entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. Num primeiro momento, o autor situa-nos o problema da colonização e, em seguida, caracteriza as fases da educação brasileira circunscritas naquele período, quais sejam:

Período heróico (1549-1570)

Plano de instrução elaborado por Nóbrega: aprendizado do português (indígenas), doutrina cristã, escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música

instrumental. A culminância se dava com o aprendizado profissional agrícola para uns e com a gramática latina para os que iriam completar os estudos em Coimbra.

O *Ratio Studiorum* (1570-1759)

Plano de caráter universalista adotado por todos jesuítas e elitista destinado aos filhos dos colonos, excluindo os índios. Segundo Saviani (1997), é a base da chamada Pedagogia Tradicional que concebe o homem a partir de uma essência universal e imutável, resultado da criação divina. Portanto, o homem deveria se empenhar em atingir a perfeição para merecer futuramente a dádiva da vida sobrenatural. Tal concepção tem origens no tomismo medieval. Esse plano organizava-se a partir do curso de Humanidades (seis anos), na verdade uma reedição do *Trivium* medieval: (1) **Gramática em quatro séries (expressão clara e precisa)**, (2) Dialética em uma série (expressão rica e elegante) e (3) Retórica em uma série (expressão poderosa e convincente) e prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia (formação dos padres catequistas), seguidos de viagem de estudos à Europa.

Segundo Skalinski Jr. (2007), o *Ratio atque Studiorum Societatis Iesu* foi uma referência fundamental para a modernidade da época, inclusive a educação protestante fez alusão a tal documento que dispunha sobre a estrutura e as regras dos colégios jesuítas por todo mundo. Segundo Ponce, citado por Skalinski Jr., na educação jesuítica “tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos.”(1991, p. 122)

Período pombalino (1759-1808)

Consiste em projeto de modernização da educação iniciado por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, a partir das idéias propostas pelo Iluminismo. Ele foi primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, suas ações políticas resumem-se nos seguintes episódios: expulsam-se os jesuítas, fecham-se seus colégios, introduz-se a idéia de o Estado prover a educação. Dada a escassez de mestres, à falta de recursos, bem como ao temor que se difundisse pela colônia o ideário liberal emancipacionista, o projeto pombalino não logrou seus objetivos naquele momento histórico. Segundo Hilsdorf: “nos fins do século XVIII, a administração da metrópole liberou o uso de qualquer texto nas escolas, inclusive os antigos métodos dos jesuítas.” (2003, p. 32) Enfim, a visão religiosa não deixou de estar presente na educação brasileira das duas

últimas fases mencionadas. Oliveira & Corrêa (2006) insistem que há uma estreita relação entre o processo de escolarização e a cultura escrita, postulando que o catecismo instaura-se como instrumento capaz de interligar os domínios da fé pela alfabetização. Dessa maneira, não nos cabe nesse segmento do trabalho, apresentar o ideário iluminista, uma vez que a hegemonia jesuítica prevaleceu naquele momento, como sublinha Otaíza de Oliveira Romanelli:

As incursões pelo campo da História da Educação Brasileira ajudaram-nos a elucidar alguma coisa. Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar **a educação que nos foi legada pelos jesuítas.**”(ROMANELLI, 1983, p. 13)[grifo nosso]

Fernando de Azevedo, assim, sintetiza o período colonial

O que, nos três séculos da história colonial, se ensinava nos colégios dos jesuítas, modelados pelos que mantinham eles no reino, eram as disciplinas de base, ou sejam **a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa**, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão. (AZEVEDO, 1955, p. 131)[grifo nosso]

2.1.2 A geração iluminista

Ao focar nosso olhar sobre as origens do que constituiu a matriz do pensamento republicano muito bem analisada por Flávio Brayner que resenhamos a seguir para extrairmos os subsídios necessários a explicitação da noção de **geração iluminista**.

Naquilo que chamou de “breve libelo a favor de um republicanismo escolar”, Brayner (2008) apresenta seu olhar arendtiano sobre a instigante questão da viabilidade de uma escola que *propiciasse ao aluno condições de pensar, argumentar, julgar, fazer escolhas e inserir-se nos processos políticos e sociais de participação na esfera pública, em outras palavras, o projeto de escola republicana*. A flexão do tempo que escolhemos

é o imperfeito do subjuntivo, tendo em vista que o autor defende a tese de que o Brasil carregaria uma “dívida política” e isso se deveria à “incapacidade de nossa República oferecer as bases e instrumentos que permitiriam, a todo indivíduo ‘tornar-se visível’” (2008, p. 38). Em outras palavras, nunca tivemos um projeto nacional consistente de educação republicana, uma vez que “permaneceu em nossas instituições ‘republicanas o traço elitista e preconceituoso de uma sociedade envergonhada de sua demografia.” (2008, p. 67)

No caminho de elencar os entraves da concretização de tal modelo em nosso país, ele resgata inicialmente o argumento de DaMatta:

Em países como o Brasil, onde as distinções modernas entre espaço público e esfera privada nunca foram suficientemente estabelecidas; onde idéias, tais como cidadania, estiveram – em função, talvez, de nossa nunca superada herança colonial e escravista – sempre ligadas à aquisição de privilégios do que do exercício real dos direitos, onde relações paternalistas ou pessoais (...) sempre se colocaram acima de uma sociedade de tipo contratual e moderna (...) (BRAYNER, 2008, p. 22)

Tal postulação viria a contrastar sobremaneira com a idéia da “*Res publica* quer pôr em relevo a coisa pública, subtraída da vontade exclusiva dos reis, **o bem comum.**” (2008, p. 59)

Ainda que Hannah Arendt só tenha se referido, segundo o Brayner, de forma mais detida à educação em “A crise da educação” - sua obra não teria a pretensão de orientar programas de aprendizagem, nem se prestaria a nenhuma “pedagogização” - pode-se obter, nessa fecunda fonte, algumas indicações importantes sobre o que é educar. Segundo o autor, essa notável pensadora alemã defendeu durante toda a vida um republicanismo radical, mas não jacobino. Nesse sentido, Brayner, discute arendtianamente a questão do “tornar-se alguém”, uma vez que não nascemos com um “núcleo humano interno” com uma essência intrínseca. Logo, o “tornar-se alguém” ou “tornar-se visível” nada mais é que:

o poder aparecer republicano, com sua palavra e com sua capacidade de ação, num espaço público onde partilharemos ou disputaremos, com outros pontos de vista, os diferentes sentidos do

mundo, onde partilharemos ou disputaremos, com outros pontos de vista, os diferentes sentidos do mundo, onde formaremos, (...), uma comunidade de sentido. (BRAYNER, 2008, p. 31)

Ao confrontarmos tal modelo político francês - a matriz do que vamos chamar de **geração iluminista** – com aquele que se instaurou no Brasil independente, verificamos que há muitas lacunas que não foram preenchidas no que concerne ao ideário republicano. Apenas a título de exemplo, recordemos o *15 de outubro* que, nos nossos dias, é dedicado à comemoração do Dia do Professor. Originalmente fora a data que marcara a criação das chamadas “escolas de primeiras letras” nos idos de 1827, logo após a nossa Independência de Portugal e que resultaram de um longo debate político. Passados 181 anos, não poderíamos comemorar, por exemplo, naquela data de outubro, o sucesso da implementação daquela lei - basta buscarmos os indicadores que revelam as taxas de alfabetismo de nossa população hoje - resignamo-nos, pois, a comemorar o trabalho árduo do magistério brasileiro. Ao recordarmos a data e a lei, remetemo-nos à trajetória das iniciativas promovidas pelos governos passados no sentido de alfabetizar os brasileiros.

No caminho do inventário das origens desse modelo político – o que nos é relevante para as nossas postulações - Brayner remete-nos ao ideário da Revolução Francesa, segundo ele, herdeira do Iluminismo. Logo o temor da ignorância das massas seria um entrave ao projeto político para a realização do programa das Luzes que queria de forma contundente combater a influência perniciosa da Igreja, dos reis e da tradição. Para aqueles revolucionários, o “saber *ler, escrever e contar* constituía o meio instrumental essencial de toda investidora cidadã (a escola republicana, desde o projeto de Condorcet e Saint Fargeau (...) visava à formação do cidadão e do corpo político da Nação)” (2008, p.48)

Dessa maneira, instaurou-se no início da república francesa um caloroso debate. Sublinha o autor:

Em 1789, Condorcet em seu relatório à Assembléia Francesa, distingue a educação nacional da instrução pública: a primeira deve fornecer as luzes da ciência; a segunda fornecer as virtudes republicanas. A primeira exige escolas, liceus, livros e professores; a segunda, as festas nacionais, os hinos, as cores e bandeiras, as

armas. A primeira toca a razão, a segunda um sentimento fraterno de pertencimento (BRAYNER, 2008, p. 61)

Nesse percurso francês, em 1881, conquista-se a gratuidade da escola primária e, no ano seguinte, a obrigatoriedade escolar no nível primário público. Como síntese desse processo político o autor avalia:

o próprio republicanismo foi uma espécie de religião secularizada, sendo o professorado o seu clero e a escola o seu templo, tudo visando formar uma espécie de fiéis seculares e republicanos chamados ‘cidadãos’” (BRAYNER, 2008, p.63)

Ao se “comemorar” o centenário das escolas de primeiras letras do Império, em 15/10/1927, Francisco Campos promulgou em Minas Gerais uma reforma do ensino primário, técnico-profissional e normal. Na semana seguinte foi a vez de Fernando de Azevedo apresentar um anteprojeto de reformas nos mesmos níveis ao Conselho Municipal no Distrito Federal, segundo Vidal & Faria Filho (2005).

Nesse percurso da educação, uma escola destinada a toda população, assim como a que conhecemos hoje, tem pouca idade no Brasil se a comparamos com a escola popular de outros países. Ocorre que as reivindicações por políticas educacionais nasceram apenas com os apetites republicanos. Portanto, não se deve ficar surpreso com os dados apontados no início do século XX por José Veríssimo citado por Sevcenco:

O número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados. Assentado esse fato, verifica-se logo que à literatura aqui falta a condição da cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente o leitor e consumidor dos seus produtos. (VERÍSSIMO, citado por SEVCENCO, 1999, p. 88)

Adentramos, assim, no século XX com taxas em torno de 70% da população analfabeta. A indignação diante dessa realidade era manifestada por nossos quadros políticos e intelectuais: Bilac, Lobato entre tantos se manifestaram e se mobilizaram.

Entendemos que uma compreensão mais acurada do período histórico circunscrito entre as décadas de 20 até 60 do século XX no que se refere à alfabetização dos brasileiros passa também pelo entendimento de algumas políticas implementadas ainda no Império brasileiro. Segundo Saviani:

Do ponto de vista da administração do ensino público, o advento da República marcou uma continuidade em relação ao Império, ao manter as escolas primárias, portanto, o ensino popular, sob a égide das províncias, transformadas em estados federados. Diferenciou-se, no entanto, pela laicidade. (SAVIANI, p. 31)

Podemos ilustrar a ação descentralizadora em relação à alfabetização do povo brasileiro, apontando a conduta que incentivou a disseminação por todas as províncias daquilo que se convencionou chamar de *casas-escola*. Nada mais eram que espaços totalmente improvisados - podemos dizer até precários (sacristias, salas em câmaras municipais, residências dos mestres etc) para os quais os alunos se dirigiam para aprender a ler, escrever e contar.

Essa atitude política, de certa maneira, eximia o poder central da prerrogativa de manter e fiscalizar as iniciativas que ocorriam nos estados. Cabe salientar que, diante desse quadro segundo Hilsdorf: “a elite imperial pode ‘construir a ordem’ na expressão de J. Murilo de Carvalho, ou seja, o Império unificado e centralizado, pois os acadêmicos tornavam-se também escritores, jornalistas, professores, magistrados e políticos que ascendiam aos cargos políticos e administrativos, educando, assim, toda a sociedade para a ordem hierárquica e conservadora.” (2003, p.45) Fica, assim, bem nítido para quem tal luminosidade do ideário do enciclopedismo francês esteve presente neste modelo de educação elitista do Império.

História da educação no Brasil de Otaíza de Oliveira Romanelli é resultado de uma tese de doutorado defendida na Sorbonne na década de 70. Nesse meticoloso estudo, ela discorre sobre a evolução do sistema educacional brasileiro entre as décadas de 30 a 70, colocando em relevo seus problemas, sempre ancorada em dados reais e em reflexões de economistas e sociólogos de prestígio, como Florestan Fernandes.

Movida por uma inquietação intelectual, bem como pela experiência concreta como professora de três níveis de ensino (primário, médio e universitário), ela oferece aos leitores a possibilidade de

lutar contra a maré-montante da inércia, revelada em face das inovações, e o tradicionalismo emperrante de nossa escola elementar. (...) As incursões pelo campo da História da Educação Brasileira ajudaram-nos a elucidar alguma coisa. Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas. (ROMANELLI, 1983, p. 13)

2.1.3 A geração escolanovista

O interesse católico para ingerir-se em questões do Estado laico sempre esteve na agenda política brasileira. Hoje conforme sublinha Roseli Fischmann (2008) a laicidade se vê ameaçada por um acordo Brasil-Vaticano:

As concordatas entre Vaticano e governantes de países ocorreram na história como marca de política arcaica de união da esfera estatal, avessa ao princípio da laicidade, característica dos Estados democráticos modernos. (...) Os católicos passariam a ser cidadãos privilegiados por um acordo internacional a garantir sua posição religiosa, ainda que a ameaçar direito que têm como cidadãos brasileiros (como o direito trabalhista). (FISCHMANN, 2008, p. 10)

Iniciamos esse segmento com essa antiga querela, já que verificamos, em nossa pesquisa documental, que a década de 30 trouxe a iniciativa de uma escola orientada mais para a ciência que para a religião - o que provocou muita polêmica naquela época - estamos falando do movimento da Escola Nova, que teve mais reflexos no ensino de Ciências e Matemática que no ensino da Língua Portuguesa, como aponta Zilberman:

a Escola Nova deixou a descoberto a área humanística, especialmente a de Língua Portuguesa, esta não incorporou o novo pensamento, mantendo-se fiel à metodologia tradicional que via no

domínio do padrão culto a meta principal. O ensino da Gramática e da Literatura como leitura e imitação dos clássicos continuou a vigorar amplamente, criando dois tipos de descompasso: entre as metas das áreas científica e linguística, a primeira, moderna, e a segunda, acadêmica e passadista. (ZILBERMAN, 1991, p. 68)

Para compreender mais profundamente os pressupostos escolanovistas, faz-se necessário investigar outras fontes, tais como Hilsdorf (2003). A idéia de uma escola como comunidade, currículo funcional, em outras palavras, em que aquilo que é vivo e atuante, com função para a vida deve ser estudado é balizada na proposta de John Dewey. Para esse pensador, numa sociedade industrial, a escola deveria ser uma oficina e igualmente uma comunidade em miniatura, ensinando pela prática.

Não podemos deixar de sublinhar que tais idéias também encontraram resistência mesmo nos EUA onde Dewey as defendera. Segundo Hirsch²⁰:

Em um contraste deliberado ao relatório de 1893, *Cardinal Principles of Secondary Education* (Princípios Cardinais do Ensino Médio) rejeitou explicitamente os enfoques mais recentes sobre o assunto. Em vez disso, salientou os sete objetivos fundamentais da educação numa democracia. (...) A mudança de assunto para o ajuste social foi um desafio deliberado para o relatório de 1893 e para as práticas gerais da escola conservadora. **A educação americana deveria tomar uma nova direção.** Doravante, ela deveria enfatizar a utilidade e a direta aplicação do conhecimento,

²⁰In deliberate contrast to the 1893 report, *Cardinal Principles of Secondary Education* explicitly rejected the earlier focus on subject matter. Instead, it stressed the seven fundamental aims of education in a democracy. (...) The shift from subject matter to social adjustment was a deliberate challenge to the 1893 report and to conservative school practices generally. American education should take a new direction. Henceforth it should stress utility and the direct application of knowledge, with the goal of producing good, productivity, and happy citizens. The origins of these new aims were European romanticism and American pragmatism as amalgamated in the educational philosophy of John Dewey, though Dewey was not the only important American source of these ideas. (...) From the perspective of intellectual history, the conception of natural human growth has been the most decisive influence on American educational theory over the past six decades. Although schools of education have clothed this romantic idea in the language of developmental psychology, their basic assumptions owe more to Rousseau than to Piaget. As the originator of these ideas, John Dewey is usually given too much credit (or blame), and Jean Rousseau too little. In basic educational assumptions Dewey was a disciple of Rousseau. Of course, were there not some truth in those assumptions, they would not have endured. But half-truths, because of their plausibility, are frequently more dangerous than downright mistakes. (...)

com o objetivo de produzir bens, produtividade e cidadãos felizes. As origens destes novos objetivos foram o romantismo europeu e o pragmatismo americano, como amalgamado na filosofia educacional de John Dewey, apesar de que Dewey não era a única importante fonte americana dessas idéias. (...) Da perspectiva da história intelectual, o conceito de crescimento humano natural foi a influência mais decisiva na teoria educacional americana nas últimas seis décadas. Apesar das escolas terem vestido essa idéia romântica na linguagem da psicologia do desenvolvimento, as suas suposições básicas se devem mais a Rousseau do que a Piaget. Como o mentor destas idéias, John Dewey é frequentemente muito creditado (ou responsabilizado), e Jean Rousseau bem pouco. Nas suposições educacionais básicas, Dewey era um discípulo de Rousseau. Claro, não havia nenhuma verdade nessas suposições, elas não teriam durado. Mas meia-verdades, por causa da plausibilidade, são frequentemente mais perigosas do que erros totais. (...) (HIRSCH, 1988, p. 118 e119)[grifo nosso]

Mais adiante, Hirsch²¹ coloca que

O relatório de 1918 aceitou implicitamente essas idéias, para a qual eles adicionaram a ênfase pragmática de Dewey na utilidade social direta como um objetivo educacional. Assim, a substituição mais adequada para a cultura tradicional livresca seria o material que é diretamente experienciado e imediatamente útil para a vida em sociedade. (...) As escolas focariam, doravante, nas necessidades da criança e da sociedade, como Dewey sugeriu. De maneira esperada, o relatório de 1918 rejeitou explicitamente a suposição

²¹The 1918 report implicitly accepted these ideas, to which they added Dewey's pragmatic emphasis on direct social utility as an educational goal. Thus, the most appropriate replacement for bookish, traditional culture would be material that is directly experienced and immediately useful to life in society. (...) The schools were henceforth to focus upon the needs of the child and society, as Dewey had recommended. Not surprisingly, the 1918 report explicitly rejected the 1893 assumption that training in such subjects as Latin and Greek was important for developing "general mental discipline" – the idea to which James Baker had objected in his dissent to the 1893 report. (...) This finding was used to cast doubt on the entire rationale of the traditional curriculum. (...) In 1918 modern psychology was also invoked to oppose the view expressed in 1893 that everyone, college bound or not, should take the same course of study.

de 1893, de que o treinamento em tais matérias como o Latim e o Grego era importante para o desenvolvimento da “disciplina mental geral” - a idéia para a qual James Baker havia objetado em sua dissensão ao relatório de 1893. (...) Este achado foi usado para lançar dúvidas sobre toda lógica do currículo tradicional. (...) Em 1918, a psicologia moderna também foi convocada para se opor à visão expressa em 1893; a de que todos, comprometidos com a faculdade ou não, devem tomar o mesmo curso de estudos.(HIRSCH,1988,p.119 e 120)

Percebemos, assim, que, na verdade, o naturalismo deweyano tem origem em Rousseau, que defendia, segundo Elias (2003) que a educação requeria uma ação planejada que propiciasse ao homem a experiência do real, o trabalho livre, a liberdade de expressão, a iniciativa, pois ele observava que a escola de seu tempo dedicava-se ao vastíssimo ensino pelas palavras, desligada de seu conteúdo objetivo, onde o livro imperava e a memória era sobrecarregada. Nas palavras de Jean-Jacques²²: “Não conceberia jamais que todo homem estivesse obrigado a saber o que está encerrado nos livros. (...) Sempre os livros! Que mania!” (ROUSSEAU, 1966, p.396) No Brasil, tal vertente pedagógica, que ora chamamos de **geração escolanovista**, suscitou muito debate entre os atores do cenário educacional da época.

O fragmento selecionado do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – mais precisamente a introdução de Fernando de Azevedo - revela o projeto político-pedagógico escolanovista que se apresenta com um teor marcadamente revolucionário para a década de 30 no Brasil. Verifica-se, nesse documento, uma nítida exaltação ao pensamento científico, ora representado pela proposta pedagógica da Escola Nova, em detrimento do chamado empirismo, então representada pela pedagogia tradicional que esse discurso combatia veementemente.

Tal visão dicotômica da pedagogia está presente em todo o excerto que sintetizaremos a seguir. O mérito dessa proposta reside na ampla reflexão acerca de problemas que, passados mais de setenta anos, ainda afligem os educadores contemporâneos, quais sejam, investimento, formação docente, a serem equacionados, entre outras questões da educação brasileira.

²² Je ne concevrai jamais que ce que tout homme est obligé de savoir soit enfermé dans les livres,(...). Toujours les livres! Quelle manie!

Num primeiro momento, observa-se a contextualização histórica do que se compreende, então, por modernidade. Adiante, sublinham-se as qualidades do espírito moderno, e do projeto pedagógico escolanovista que bem resume-se ao fragmento seguinte²³:

Mas, se não se póde desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos moraes, não ha tambem condemnar nem a sciencia nem a machina pelas suas applicações na obra de destruição e pelos abusos a que ellas têm servido. Apezar das limitações de ambas, estará ahi a salvação do homem, na adaptação de sua vida ás descobertas e invenções mecânicas, 'que governam as forças naturaes e determinam a marcha dos acontecimentos' (J. Dewey), e ao rythmo da verdade progressiva que o fará passar do mystico ao positivo, pela educação scientifica do espirito. (MANIFESTO, 1932, p. 11)

Finalizando a introdução, destaca-se que, para empreender o projeto da primeira civilização tropical, a campanha pela educação se faria através da renovação das normas, da mentalidade, da destruição de velhos ídolos, bem como da compreensão sociológica do homem.

Os signatários do documento intitulado "A reconstrução educacional no Brasil", dirigido ao povo e ao governo, inseridos no chamado movimento de reconstrução nacional, ressaltavam inicialmente que as autoridades não conseguiram criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. No seu entender, as reformas, até então apresentadas, eram parciais e arbitrárias. Eles atribuem as causas dessa conduta à: "ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura."(1932, p.35) Mais adiante, eles explicitam o alvo, isto é, a escola tradicional, concebida pela burguesia, caracterizada como artificial e verbalista, que compreende o educando como um ser que deve ser modelado exteriormente. Em oposição a tal modelo e entendendo que o espírito humano cresce de dentro para fora, eles empregam o termo: escola socializada, assim definida pelos signatários:

²³As citações obedecem às convenções ortográficas da época porque não encontramos o documento atualizado.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera **o trabalho** como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito da disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (MANIFESTO, 1932, p.43): [grifo nosso]

Fica claro que o trabalho a que se refere o manifesto não reduz o homem a uma máquina: “um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado.” (1932, p. 44)

Outros aspectos dessa proposta a serem destacados são:

- ❖ Laicidade: ensino acima de dogmas e doutrinas;
- ❖ Gratuidade: condição necessária da obrigatoriedade;
- ❖ Obrigatoriedade: oferta até 18 anos e
- ❖ Coeducação: educação em comum para meninos e meninas.

Os desdobramentos desses princípios, entendidos como condições essenciais à organização de um regime escolar, foram as propostas expressas em políticas públicas em que o Estado é o protagonista e não monopolizador. Como coadjuvantes, estariam as instituições privadas às quais seria facultado o direito de participar desse projeto, desde que observassem os seus princípios. A seguir delineiam-se as características das linhas do plano de ação:

- ❖ articulação entre educação primária e secundária;
- ❖ ampliação da oferta de profissões industriais e mercantis nas universidades e
- ❖ divisão da escola de acordo com os quatro grandes períodos do desenvolvimento humano: escola infantil ou pré-primária (de 4 a 6 anos), primária (de 7 a 12 anos), secundária (de 12 a 18 anos) e superior ou universitária.

O manifesto toca em duas relevantes questões do Brasil: a do ensino superior e a da formação dos quadros docentes. Havia uma tradição de formar profissionais em direito, medicina e engenharia, o que, de acordo com a proposta escolanovista não atendia às necessidades daquele momento histórico. Explicitaram a vontade de criar faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas, naturais e de filosofia e letras. Outra prática recorrente era a de se recrutar engenheiros, médicos e advogados para lecionar no ensino secundário. Essa prática revelava um desprezo pela formação dos quadros atuantes na escola. Outro fator questionado é o da hierarquia entre mestre, professor e catedrático, que contrariaria o princípio da unidade da função educacional. Eles propuseram, na época, uma formação e remuneração equivalentes que lhes permitisse atuar com dignidade e eficiência. Dessa maneira, estão expostos os fundamentos daquela que se pretendeu ser uma revolução na educação brasileira após a 1ª República: a geração escolanovista. Não podemos, pois, deixar de registrar as duas experiências concretas dessa geração:

- ❖ **Carneiro Ribeiro ou Escola Parque (Salvador):** experiência notável e pioneira, idealizada por Anísio Teixeira e realizada por Otávio Mangabeira. Foi inaugurada em 1950, todavia não teve continuidade nos governos seguintes. Tinha como proposta o ensino profissionalizante (corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro) em tempo integral voltado para populações mais carentes.

- ❖ **Escola Guatemala (Rio de Janeiro):** resultado de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (parte administrativa) e o INEP (parte pedagógica), esta escola funcionou de 1955 a 1975 no Rio de Janeiro. Propunha uma ruptura com a escola tradicional - inicialmente com turno único de 6h e depois com 7h e meia – foi frequentada por 800 alunos, divididos em quatro turmas de alfabetização, três de 2^{as} e 3^{as} séries, e duas de 4^{as} e 5^{as} séries cada uma com o número máximo de 35 alunos. Usava o método ativo e a pedagogia de projetos: criação de situações balizadas na vida social cotidianas, originadas no interesse dos alunos. A aprendizagem resultava do esforço de superação diante do problema em foco. A avaliação era baseada no “Sistema de Avanço Progressivo” que consistia em observar o ritmo individual de cada aluno, para melhor compreendê-lo.

Mais adiante, veremos nos fragmentos dos memoriais dos ex-alunos como é possível articular, associar ou *linkar* com as dificuldades que a escola tem de se apropriar do que poderia substituir o passado.

Vejamos o que Sérgio Buarque de Holanda²⁴ disse sobre esse grupo naquele momento:

O prestígio de determinadas teorias que trazem o endosso de nomes estrangeiros e difíceis, e pelo simples fato de o trazerem, parece enlaçar-se estreitamente a semelhante atitude. (...) Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdade parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, “em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira potência do mundo” ! (...) A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte. (BUARQUE DE HOLANDA, 1984, P. 124-125)

Finalmente, cabe sublinhar - nessa trajetória de calorosos debates entre católicos defensores da escola chamada tradicional e escolanovistas - o lastro legal dos projetos de educação republicana que, segundo Saviani:

²⁴ O excerto é de “Novos Tempos”, retirado de *Raízes do Brasil* cuja 1ª edição é de 1936, portanto, um ano de muito debate entre escolanovistas e opositores.

A Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino”, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. (...) formulou-se em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996.(SAVIANI, 2004, p. 19-20)[grifo nosso]

Não é à toa que uma lei de tal relevância demorou tanto tempo para nascer no cenário educacional brasileiro, já que a querela entre o arcaico e o moderno sempre esteve na agenda da escola e dos grupos de poder.

2.1.4 A geração tecnicista

Segundo Hilsdorf (2003) Jânio Quadros, no final da década de 50 - diante da explosão do crescimento urbano e industrial da capital paulistana – tomou medidas ditas populistas em matéria de educação: criou mais turnos escolares (três ou quatro) com 2,20 horas/aula de duração, aumentou o número médio de alunos por classe, que passou de 25 para 40 e construiu galpões de madeira, mobiliados com móveis de caixotes para a instalação de escolas elementares e instituiu a promoção automática, enfim, ações antagônicas às do grupo escolanvista. Tais medidas promoveram a proletarização e o esvaziamento do trabalho docente e muitas reações contrárias por parte do legislativo local na época.

Que relação tais medidas teriam com o que se pretende discutir nesse segmento do trabalho? Ocorre que a escola pública do segundo quartel do século XX e quem sabe a do XXI – qualquer semelhança com a escola que será etnografada não é mera coincidência ! - apresenta características análogas às descritas por Hilsdorf em sua análise do momento de Jânio na prefeitura paulistana.

Diante do antigo impasse de uma baixíssima produtividade do sistema educacional causada por políticas públicas da mesma linhagem daquelas produzidas por Jânio e sob o signo do discurso desenvolvimentista, surge, segundo Kuenzer & Machado (1982) a chamada pedagogia tecnicista.

O caminho de entendemos as particularidades dos problemas da escola no Brasil também passa necessariamente pela compreensão de um momento que se revelou um divisor de águas em sua história: a virada dos anos 70.

Imagine se você fosse organizar um jantar para umas vinte pessoas, provavelmente você escolheria o cardápio, compraria os ingredientes necessários para fazer a sua melhor receita, selecionaria talvez uma bebida especialmente guardada e que seria servida tudo naquela louça e naqueles copos que ficam reservados para ocasiões especiais. Se você calculou bem as quantidades, certamente não irá faltar nada para satisfazer os vinte convidados; mas, se por outro lado, se seu irmão resolvesse - sem sua autorização - convidar duzentos amigos para a mesma festa que, por sua vez, convidassem cada um desses duzentos mais dez, você pode imaginar o que ocorreria: não haveria nem espaço, nem comida, nem bebida, nem ânimo para receber tanta gente em sua casa.

Analogamente foi o que ocorreu nos anos 70, com o que se denominou de “democratização do ensino”. Fazia-se à época um esforço em prol da democratização, contexto histórico que é exemplarmente sintetizado por Geraldi:

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, *ainda que falsa*, trouxe em seu bojo outra clientela. (...) Antigamente os professores eram da “elite” cultural e os alunos da “elite” social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas: aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação e, sobretudo, pelas condições favoráveis: saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura. Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se “democratizava”, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições. (GERALDI, 1995, p.115)

Tal modernização também dedica-se a adestrar, treinar e produzir escores, alimentar a máquina de um sistema burocrático que se arroga uma neutralidade política em nome da eficiência e pode substituir professores por monitores incumbidos de passar programas, isto é, pacotes educativos para os alunos - como veremos mais adiante no memorial de D. Janete – e bem sintetizado por Saviani:

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.(SAVIANI, 2000, p. 13)

Também nessa linha de reflexão, Zilberman destaca os efeitos de sedução produzidos pela Teoria da Informação em nossas práticas escolares:

Professor e aluno são compreendidos como peças da engrenagem, não como indivíduos autônomos. Uma visão dessa natureza convém à atividade educativa que ambiciona excluir docente e discente do processo decisório; mas precisa ser contrariada, se se almejam resultados. (ZILBERMAN, 1991, p. 69)

Balizados na ideologia desenvolvimentista, bem como incluindo indicadores que traduziam evasão e repetência, o Estado e grande número de intelectuais defenderam e implementaram a *redentora* tecnologia educacional como solução para os problemas da escola brasileira, segundo Kuenzer & Souza Machado: “É a febre sistêmica que assolou o país.” (1982, p.29) O Brasil vivia, então, a chamada consolidação da fase monopolista e a chegada das multinacionais trouxe consigo um modelo de formação para as classes populares, de acordo com a ideologia empresarial. Tal modelo caracteriza-se pelo (a):

- (1) Racionalização do sistema de ensino (eficiência + eficácia) → **enfoque sistêmico;**
- (2) Fundamentação na Teoria Geral de Administração → controle do processo produtivo já experimentado com êxito nos EUA → **transposição para a educação no Brasil;**
- (3) Decisão de execução distante do professor e do aluno → o especialista é um modelizador → racionalização → **alienação;**
- (4) Automatização → controle externo (especialistas) → prever → organizar → comandar → **controlar;**
- (5) Ideologia da Escola Superior de Guerra → divisão do trabalho político e do trabalho técnico → concentração do poder disfarçada pela neutralidade científica → sem espaço para a contradição → **despolitização da educação.**

Ao se pensar o fazer pedagógico sob esse enfoque, não estamos assumindo um papel contra a técnica em si, não temos nenhuma intenção de empunhar uma bandeira contrária à tecnologia na escola, uma vez que acreditamos que se o aluno puder servir-se

dos benefícios revolucionários disponíveis pelo uso democrático da *web*, certamente isso poderá refletir positivamente nas práticas de uma nova escola.

Não somos detratores da tecnologia na educação, mesmo porque não há nada bom nem mal em si, o que torna algo bom ou mal é o seu uso. Por exemplo, a supervalorização das rotinas burocráticas, materializadas nas provas de múltipla escolha que geram escores que, por sua vez, alimentam diários e planilhas das Secretarias de Educação e que não traduzem em nada a realidade do processo ensino-aprendizagem é prova cabal dos efeitos nefastos do tecnicismo que promove uma racionalização do sistema de ensino, abrindo mão da qualidade.

Visto que tais pressupostos ainda são notados em práticas pedagógicas contemporâneas, preferimos chamar seus atores de **geração tecnicista**. Dessa maneira e a partir da compreensão das categorias postuladas nesse segmento do trabalho, acreditamos poder dispor de elementos concretos e úteis para uma nova compreensão da recorrência de práticas pedagógicas na escola brasileira da contemporaneidade. Nesse sentido, coletamos também os valiosos subsídios de outros *atores* tão importantes quanto os pesquisadores da educação: os brasileiros que lograram ser alfabetizados/letrados.

2.2 Vozes de ex-alunos da escola republicana carioca

A escolha de informantes cariocas para esse segmento do trabalho foi motivada primeiramente pelo fato de sabermos que as escolas que conseguiram - com muita dificuldade - atingir o objetivo de alfabetizar/letrar seus alunos no primeiro quartel do século XX foram predominantemente aquelas situadas em estados brasileiros que exerciam alguma hegemonia econômica, tais como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, então, o Distrito Federal. Para Romanelli, as reformas empreendidas na 1ª República foram frustradas e não conseguiram uma política nacional de educação, o que colocou o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, aprofundando a distância entre os sistemas escolares estaduais, uma vez que

colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os estados mais pobres, sem a possibilidade de ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte. (ROMANELLI, 1983, p.43)

Mais adiante a autora ilustra exemplarmente tal situação:

Para ilustrar o que estamos dizendo, transcrevemos aqui parte de uma conferência feita pelo Prof. Jayme Abreu, (...) referindo-se a fatos mencionados em um simpósio (...) em 1966. `A Diretora de Educação do Amapá narrou sua visita a uma das escolas da margem do rio Oiapoque, onde foi informada de que os alunos não haviam realizado as provas por falta de papel e lápis, e que ali estavam recorrendo à escrita em folhas secas com tinta extraída de sementes.` (ROMANELLI, 1983, p. 94)

Dessa maneira, ao se fazer um balanço de resultados da escola brasileira até a década de 40, verifica-se, segundo Hilsdorf, que: “a existência de mais de 50% de



analfabetos no país, por exemplo, não foi considerada um fator preocupante, caindo no vazio a fala do constituinte e diretor do IBGE, Teixeira de Freitas, que provou com dados técnicos ser possível o oferecimento pelo Estado de uma (Figura 44)²⁵ escola primária

de três anos para toda a população.” (2003, p.109) Hoje, o analfabetismo em nosso país está em torno de 11% e não há crianças fora da escola, mas a briga é pela qualidade e os indicadores desse quesito se sofisticam cada vez mais para nortear políticas públicas mais responsáveis que as daquele momento histórico.

Indagamos primeiramente quem seriam esses brasileiros que conseguiram se alfabetizar/letrar até a década de 70 a despeito de tantas dificuldades que já relatamos? Por que seria representativo ouvi-los? Imaginemos que, num futuro próximo, um jovem estudante de Pedagogia quisesse conhecer problemas educacionais brasileiros. Que fontes documentais seriam mais úteis na investigação de um professor em formação?

(a) as leis promulgadas no passado e os indicadores oficiais?

ou

(b) os depoimentos dos ex-alunos que frequentaram a escola do passado?

ou ainda

²⁵ Foto de Malta que registra uma cerimônia festiva (25/06/1925) na Escola Bartolomeu Mitre cujo prédio pode ser visto como um signo republicano, então localizada no Morro do Pinto, antiga favela carioca. Cabe sublinhar a imponência da construção, bem como os cuidados na apresentação dos alunos e das professoras. No Rio de Janeiro da República Velha, a arquitetura de construções que simbolizavam o poder republicano era imponente e suntuosa.

(c) a articulação entre as vozes dos ex-alunos ao itinerário das iniciativas do Estado que norteavam as práticas educacionais?

O caminho que percorreremos precisamente nesse segmento do capítulo é o do item (c), pois acreditamos que, ao dar voz a quem raramente é ouvido, estaremos como ensina Goldenberg “invertendo a hierarquia da credibilidade” (2005, p. 85), o que poderá propiciar uma nova compreensão de antigos problemas por que passa a escola brasileira que apresentaremos no capítulo 4 desta tese. Entenda-se escola como o local onde se travam os embates mais genuínos, onde emergem tensões sociais de toda natureza, onde, enfim, encontramos uma das interlocuções mais significativas com a sociedade: aquela entre o aluno e o professor. Seguros de que a compreensão do malogro da escola brasileira ao longo do século XX passa necessariamente pelo resgate da memória de seus ex-alunos – ora compreendidos como “sobreviventes” do projeto republicano de modernidade que já descrevemos - bem como das políticas que (des)nortearam as práticas escolares, apresentaremos as vozes de alguns brasileiros alfabetizados no Rio de Janeiro, então capital federal e de onde emanavam as decisões das políticas em educação - nascidos entre as décadas de 20 a 60 do século XX. Suas memórias nos são caras, pois como sublinha Cléria Botelho da Costa: “a concepção de memória de Bergson, segundo a qual o princípio central da memória seria a conservação do passado que sobrevive, tanto quanto é evocada no presente – sob a forma de lembranças -, como em estado inconsciente.”(2001, p. 81)

Para gerar os dados que se seguem foram criados três instrumentos. O primeiro (apêndice nº 2) destinava-se à sondagem inicial²⁶ feita entre familiares/amigos do sujeito-colaborador para que se verificassem as condições que satisfariam à produção dos dados: ter nascido no Rio entre as décadas de 20 a 60, ter sido alfabetizado na capital ou no interior do estado, não ter atuado como professor²⁷ e aceitar a divulgação do memorial produzido em meio acadêmico e em futuras publicações da pesquisadora. O segundo (apêndice nº 3) era um roteiro para a produção do memorial. O terceiro destinava-se a criar um “clima” para a adesão do sujeito-colaborador e a consequente produção do memorial. Tratava-se de uma simulação de jornal, uma compilação de textos produzidos

²⁶ A pesquisadora manteve contato direto (sondagem inicial) com os informantes residentes em Brasília, os demais contatos de triagem foram feitos pelos auxiliares da rede da pesquisadora e o memorial foi remetido pelo correio. A contribuição de Janilce, irmã de D. Janete foi inestimável.

²⁷ Ao empreender pesquisa-piloto com informantes professores, a pesquisadora verificou que todos eram unânimes em falar bem da escola, isso poderia produzir um viés nos resultados. Dessa maneira, o *corpus* ficou restrito a informante não-professor.

por autores brasileiros que chamamos de *Jornal Memória da Escola* com recordações positivas (relação de confiança e ternura) e negativas (castigo físico) em relação à escola do passado. Já o 4º instrumento (apêndice nº 4) foi usado com o propósito de obter a autorização do informante para futuras publicações.



(Figura 53)

Não foi difícil encontrar colaboradores (amigos e familiares) para chegar às²⁸ informantes porque a pesquisadora é carioca²⁹ e tem muitos amigos e familiares naturais daquela cidade. Foram gerados 25 memoriais³⁰ redigidos pelos informantes cujo teor reproduzimos nos textos que consideramos mais representativos para nossa reflexão, devido à **recorrência dos tópicos relacionados às matrizes conceituais postuladas**. Em outras palavras, o que trouxemos para esse segmento são dados que confirmam algumas subasserções postuladas no capítulo 1. As demais ficarão visíveis

²⁸ Dentre 25 memoriais coletados, 19 são de mulheres. Os homens contatados aceitavam bem a pesquisa, no entanto não queriam redigir uma linha sequer. Então, optou-se por trazer para a tese mais dados das informantes do gênero feminino.

²⁹ No projeto inicial, havia a idéia de se coletar dados de informantes de SP e MG também, mas o tempo era limitado para uma pesquisa tão extensa. Optou-se, assim, por coletar apenas os do RJ devido à facilidade de acesso à rede de amigos da pesquisadora, que é carioca. Houve o plano de ir ao Rio também, mas, devido a problemas de saúde na família, esse encaminhamento foi deixado, por hora, a um lado. Num futuro próximo, pretende-se retomar o plano original de pesquisa com um cronograma menos apertado.

³⁰ Para uma futura publicação, pretendemos trazer a análise de mais memoriais que foram coletados e de outros que prometeram remeter à pesquisadora. Julgamos que o atual recorte feito para a tese é o suficiente para ancorar a reflexão sobre as matrizes conceituais postuladas.

nos capítulos 3 e 4. Seguem-se os textos selecionados dos informantes nascidos entre as décadas de 20 a 60 do século XX.

Decapagem é um método de recuperação, por exemplo, de uma parede bem antiga que recebeu inúmeras mãos de tinta sobre um painel artístico ou qualquer outra expressão da arte escondida sob camadas de pintura sem nenhuma intenção estética. O exercício de ouvir algumas vozes de brasileiros que conseguiram se alfabetizar/letrar no primeiro quartel do século XX, mesmo sabendo que as condições de acesso à escola pública fossem difíceis, é analogamente o ofício de quem faz uma *decapagem da memória da escola pública*. A tarefa a que nos dedicamos neste segmento do capítulo será desta natureza metodológica e não um exercício nostálgico da pesquisadora, que também é carioca.

Ainda que seu ano de nascimento fuja ao escopo da pesquisa, julgamos oportuno ouvir sua voz, por ela ser, digamos, *a primeira de uma turma tão seleta*, já que nasceu primeiro que as demais informantes e demonstrou muito entusiasmo em colaborar com a pesquisa logo que soube do tema e de nossa necessidade de encontrar cariocas alfabetizados/letrados no começo do século XX. Eis o memorial de:

D.Suíça³¹



(Figura 57)

³¹ O apelido pelo qual ela é conhecida deve-se ao fato de ela ser descendente de migrantes suíços radicados no município de Santo Antônio de Pádua no interior do estado do Rio de Janeiro.

Eu nunca frequentei escola, morava na roça, tinha quatro irmãos homens, minha mãe não deixava eu ir à escola com meus irmãos porque era longe. Nasci e me criei em Santo Antônio de Pádua em 1918. Completo, agora em julho, 89 anos. Graças a Deus não tenho doença nenhuma, tenho uma família maravilhosa, sou uma pessoa muito feliz, tenho cinco filhos, criei mais duas meninas, então são sete, tenho oito netos, três bisnetos. Com as filhas de criação tenho cinco netos e duas bisnetas. Sou viúva, tenho dois genros e três noras que considero como filhos, gosto muito de música, gosto de ler, principalmente o jornal todos os dias, gosto de saber o que está acontecendo no Brasil e no mundo. Gosto de viajar, principalmente de avião, gosto de dançar forró, como de tudo, nada me faz mal.

(Nascida no interior do estado do Rio de Janeiro, em 26/07/1918)

Apesar do excesso de zelo em relação à única filha – os irmãos eram todos meninos - , impedida da possibilidade de frequentar uma escola rural que existia no interior do estado do Rio de Janeiro no começo do século – herança ainda das políticas públicas do 2º Império: escolas de primeiras letras -, sua família não lhe privou de um ambiente bastante favorável ao seu letramento. Os irmãos incumbiram-se da tarefa de introduzi-la em práticas letradas desde a primeira infância, que também não foram esquecidas em nenhum momento de uma vida que já ultrapassou os 90 anos, pois fazem parte da sua rotina até hoje e lhe conferem um entusiasmo e uma curiosidade contagiantes em relação à existência como pudemos comprovar em seu memorial.

D. Zuleika Nunes

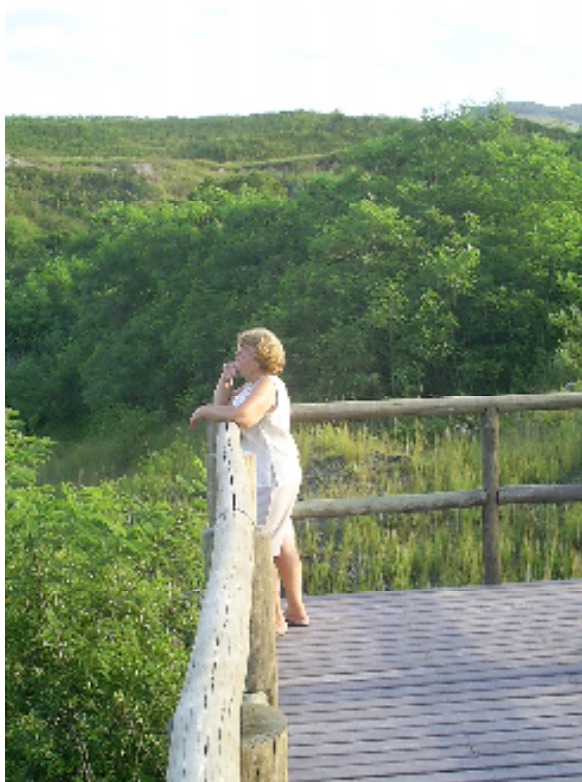
Estudei numa escola estadual em São José, município de Itaboraí. Minha primeira professora chamava-se Dona Alda Miranda. Meus colegas da minha sala eram muito legais, eram Manuel de Castro, Emília, Elenice, Alaíde, Adir Soares. São esses que eu me relacionava melhor e identificava melhor. A minha escola era bonita, espaçosa, confortável e tinha uma varanda grande em que brincávamos muito na hora do recreio, era tudo muito bacana.

(Nascida na década de 30, no interior do estado do Rio de Janeiro)

A associação da escola como espaço amplo e confortável mostra a presença de um Estado, zelando e exercendo uma prerrogativa republicana, a foto de Malta já nos dera

tal pista. A comunhão dos mesmos valores sociais entre todas as crianças revela também a qualidade da socialização que era propiciada naquele espaço público.

D. Neide



(Figura 58)

Nós íamos em grupinhos conversando e às vezes íamos tomando o ponto uma da outra pra quando chegássemos na escola já estava com o ponto na ponta da língua, porque o ponto tinha que ser bem decorado. Era História, Geografia e também a tabuada. Eu tremia quando a professora me mandava ler alguma coisa para todos ouvirem, minha voz nem saía direito, eu tinha pavor de ler em voz alta para todos ouvirem.(...) O nome de minha escola era escola Francesca Carey, a escola foi construída pela Companhia Nacional de cimento Portland, localizada em São José, município de Itaboraí, estado do Rio.

(Nascida na década de 30, no interior do estado do Rio de Janeiro)

A prática pedagógica da memorização: decorar, “tomar o ponto”, bem como de uma estrutura de participação muito rígida quando ela era obrigada a ler sem vontade, sob o

signo de uma disciplina severa é índice da presença da geração jesuítica. Outro dado significativo é a chegada do capital estrangeiro associado à preocupação com o capital humano, discurso muito contemporâneo para nós.

D. Aryna

O curso ginasial (de 5 anos) passou sem acontecimentos marcantes: o único professor que me marcou foi o de Ciências. Ele procurava todo domingo dar uma aula ao ar livre na Floresta da Tijuca, tipo pic-nic. Não precisava dizer que as meninas se encontravam com ele e aprendiam com facilidade, especialmente Botânica. Tanto que até hoje me recordo de uma árvore bastante frondosa, cheia de espinhos ao longo do tronco e com flores no feitio de campainha, cujo nome é Spatódea Campanuleta (nunca descobri o nome popular dessa árvore) e nem sei se é assim que se escreve.

(Nascida na década de 20, na capital do estado do Rio de Janeiro)



Gostaríamos de sublinhar que a memória de D. Aryna nos remete àqueles princípios rousseauistas, capitalizados por Dewey, de uma escola que articulasse a vida ao conhecimento para que o aluno se apropriasse disso sem nenhum constrangimento escolástico.

(Figura 49)

O professor que ministrava aulas ao ar livre, certamente, era afinado com a geração escolanovista, já que se despojava da prerrogativa de uma assimetria institucionalizada pela escola em favor de uma interação que favorecia o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a vida real.

D. Esther

Aos sete anos comecei a estudar o curso primário com a professora D. Maria Antonieta na “Escola Tiradentes” que me acompanhou da 1ª. série até a 5ª. Senhora de capacidade invejável, honesta, rígida, porém sempre muito doce, nunca faltava, solícita com todos os alunos, muito rigorosa com o nosso comportamento e aproveitamento de suas aulas. Muitos anos se passaram e, casualmente, nos encontramos morando no mesmo bairro e ficamos amigas até sua morte. Hoje devo dizer que esta base ainda é o que carrego comigo, de uma escola pública humana, digna, onde nós, os pobres, usufruíamos de uma “Caixa Escolar” que nos auxiliava com cadernos, livros, merenda etc. Após um bom primário, consegui entrar para a escola “Paulo de Frontin” também do governo, fazendo lá mais cinco anos de ginásio e oficinas. Grandes mestres professores como Cerqueira Lima, Fernando Milanéz, Alice Serra Madureira, Maria Luiza Lobo, Bandeira de Mello, Geisa L. L. Calaza, Luiz Gurgel do Amaral e tantos outros. Eram impecáveis no trajar-se, chegávamos a esperá-los na entrada do colégio para admirá-los. Mas suas capacidades no ensino eram bem maiores, pois não só sabiam transmitir para nós com tanto empenho, que as reprovações eram mínimas.

(Nascida na década de 20, na capital do estado do Rio de Janeiro)



A informante trouxe riquíssimos subsídios à nossa análise: a confirmação de que os professores desfrutavam de um prestígio social que se materializava na deferência com que eram tratados pelos alunos. A escola oferecia atrativos, era um acontecimento significativo na vida dos estudantes. A dedicação docente também se revelava nos resultados da aprendizagem dos alunos. A referência ao “bom primário” denota a qualidade do ensino a que ela teve acesso na década de 30.

(Figura 48)

D. Regina

O prédio da minha primeira escola é bonito, pois ainda está de pé. O prédio foi construído – falava-se – pelos americanos (...) situa-se numa área onde existiu a Cia. de Cimento Portland-Mauá. Hoje, com a descoberta de fósseis, a área foi tombada e ali, então, está o Parque Paleontológico de São José. (...) Nós íamos a pé para a escola. Era até interessante aquela garotada a caminho da escola: as meninas de saia pregueada azul marinho e blusa branca e os meninos de short azul marinho e também blusa branca. Os que moravam distante iam de bicicleta ou até a cavalo. (...) O contato com a professora dentro ou fora da sala de aula era respeitoso. A professora na época que estudei o curso primário era autoridade na sala de aula, suas palavras eram ordens. Os pais tinham quase sempre como a dona da verdade, a respeitavam e lhe davam apoio. (...) Tínhamos que cumprir um ritual todos os dias antes de entrar em sala de aula. No pátio, em fila – para isso colocava-se a mão direita no ombro do colega da frente – cantava-se o Hino Nacional e em fila para a sala de aula. Naquela época com bons livros, tínhamos o dia que se fazia leituras, o outro para o ditado, outro ainda a professora tomava tabuada. As palavras escritas erradas eram copiadas várias vezes para fixar. Se errasse a tabuada perdia o recreio para estudar. Se não fizesse o dever de casa também perdia o recreio (...). A professora corrigia todos os deveres de casa. Não deixava passar nada. Na sala de aula, ela ficava circulando, olhando tudo, se estávamos fazendo os deveres. (...) Minha escola era pública, com ensino de qualidade. Tudo que aprendi foi lá. Se misturássemos a escola de ontem com a de hoje daria uma boa receita.

(Nascida na década de 40, no interior do estado do Rio de Janeiro)

Os ideais republicanos de civismo presentes no ritual de se cantar o Hino Nacional de acordo com uma postura determinada militarmente, o uso do uniforme e o rigor das relações dentro da escola onde os papéis sociais estavam previamente determinados é um traço que se apagou na escola contemporânea. No entanto, o “tomar a tabuada”, a cópia mecânica sem contextualização de palavras “erradas” ainda é prática recorrente na escola hoje.

D. Jaíza

Elas [as professoras] eram muito carinhosas com todos os alunos, no final de semana, elas sorteavam dois alunos de cada série para passear com elas.(...) Ninguém gostava de faltar aulas, pois nossas aulas eram divertidas e todos aprendiam. Usávamos a tradicional cartilha, na qual aprendíamos a ler, tabuada, caderno de caligrafia, desenho e religião.(...) Enfim, tenho ótimas recordações da época de escola, se eu fosse escrever tudo, caberia num livro.

(Nascida na década de 40 no interior do estado do Rio de Janeiro)

Em quase todos os dados a memória das professoras está relacionada à autoridade com afeto, ternura mesmo e competência profissional, ainda que práticas pedagógicas como a cópia e a memorização não sejam para nós o motivo do êxito na alfabetização/letramento desses informantes. Trouxemos esse memorial porque ele é um dos 25 com o mesmo teor.

D. Janete³²

(Figura 56)

(...) quando terminei a 4ª. série, a diretora D. Emê e os outros professores achavam que eu era muito novinha pra fazer o admissional (5ª.série), estava começando um projeto novo do Estado onde assistíamos às aulas pela televisão e livros para acompanhar as aulas, tipo Telecurso, era João da Silva (1975), interpretado pelo ator Nelson Xavier e

³² D. Janete (à esquerda) e sua irmã Janilce (à direita).

outros atores. As aulas eram contadas em forma de fatos rotineiros da vida. Mas, mais parecia uma sala de alunos repetentes, alunos com dificuldades de aprendizado, até a professora era uma tonta, mal sabia escrever o nome dela. (...) E assim eu fiquei um ano atrasada por causa da opinião de outros, minha mãe aceitou a sugestão deles e eu que fiquei prejudicada (...) Terminado esse ano de tortura, passei para o ginásial.

(Nascida na década de 60 no interior do estado do Rio de Janeiro)

Este memorial chama bastante atenção para as práticas da geração tecnicista que viria ocupar um lugar de destaque na escola brasileira. Ainda que não tenhamos coletado nenhum dado de escola particular, cabe sublinhar que as chamadas “máquinas de ensinar” tão em voga nos anos 80 também se alastraram pela escola brasileira, assim como a que presenciou D. Janete. O ensino modulado com pacotes “bancários” das disciplinas era ministrado em doses “cavalares” ou “homeopáticas”, conforme a chamada “clientela”. O império educacional construído por Luis Carlos Di Gênio é uma das faces dessa geração tecnicista.

D. Zuleika Lima de Miranda

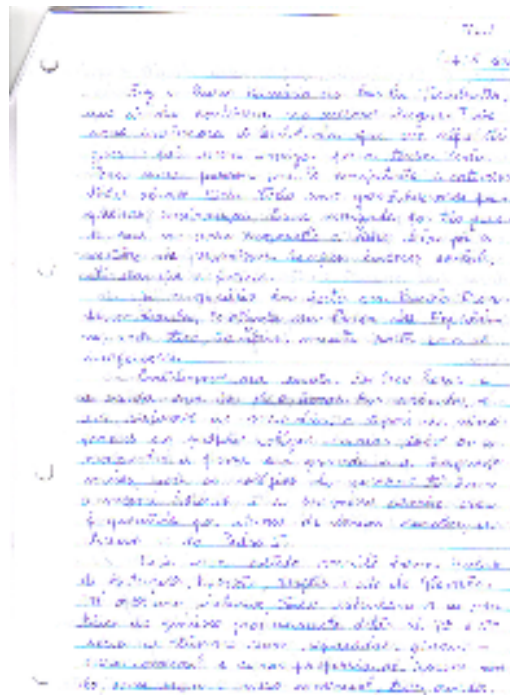
Fiz o curso primário na Escola Tiradentes, que ainda continua no mesmo lugar. Tive como professora D. Carlotinha, que me alfabetizou e foi uma amiga para toda vida. Era uma pessoa muito competente e cativava todos alunos. Dela todo ano ganhávamos pequenas lembranças. Essa amizade foi tão grande, que no meu casamento, a filha dela foi a cantora da cerimônia. Sempre tivemos contato, até ela vir a falecer. Já o ginásio foi feito na Escola Rivadávia Corrêa, localizada na Pça. Da República, onde tive, também, muita sorte com os professores. Entrávamos na escola às 8h e a saída era às 16h. Aos sábados, é que saíamos ao meio-dia, depois de almoçarmos no próprio colégio, íamos todos ao cinema. Lá a farra era grande e a bagunça maior, pois os colégios do governo tinham o mesmo horário, e a primeira sessão era freqüentada por alunos de várias escolas, inclusive os do Pedro II. (...) Os professores que mais me marcaram foram os de Português (D. Tamar e Dr. Márcio) e o de Francês na 1ª. série, que ia trabalhar de luvas e polainas. O colégio oferecia, ainda, aulas de Ginástica e Música. A Ginástica era rítmica e ao som de música. Já as aulas de Música foram comandadas pelo maestro Villa-Lobos, que criou o Canto Orfeônico, e reunia vários colégios do governo em verdadeiros espetáculos musicais no estádio do clube do Vasco da Gama, o maior [estádio] da época.

(Nascida na década de 20, na capital do estado do Rio de Janeiro)

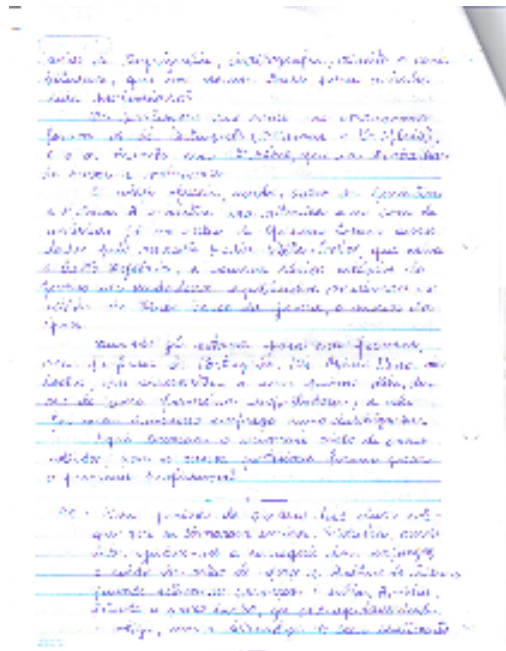


A informante que, na foto (1939), tinha dezesseis anos remete-nos ao ideário da geração iluminista e também da escolanovista, materializado em duas práticas: a escola de tempo integral que ela frequentou, bem como o acesso à cultura enciclopédica, ao se referir aos concertos e projetos de Heitor Villa Lobos na escola carioca de então e pelo currículo escolar. Para ela a escola cumpriu a prerrogativa republicana de oferecer a visibilidade no mundo. Cabe sublinhar também o prestígio de certas instituições de ensino, tais como o do Colégio Pedro II, que fora fundado ainda no 2º Império, aliás o projeto de modernização carioca não começa com o advento (Figura 45)

da República, D. Pedro II era um homem de formação iluminista, ainda que não fosse – por óbvias razões – republicano.



(Figura 46)



(Figura 47)

Sr. Agildo

Quem não lembra da primeira professora? Eu lembro, Dona Rosita. Mulher séria severa com olhar de canto de olho, não deixava ninguém brincar na sala de aula, toda vez que saía da sala para ir na Secretaria, imitava ela andando (tinha uma perna menor do que a outra). Os colegas de classe riam e sempre pediam para imitá-la. Certo dia, quando regressava da Secretaria, flagrou-me imitando, perguntando o que era aquilo. Saí dizendo que o prego do salto do meu sapato havia furado meu pé. Ela olhou para minha cara e disse: “Você não tem jeito, fique de castigo sem poder ir ao recreio” (que era o melhor momento da escola). Quando voltaram do recreio, eu desarrumei todas as pastas dos meninos. Colocava o livro de um em pasta de outro, borracha de um em bolso de outro. Assim eram as minhas aulas, sem contar com as brincadeiras. Minha escola se chamava Grupo Escolar José do Patrocínio, no seu corpo docente tinha Professora Marilda, Professora Maria José, Professora Celeste, estas marcaram minha infância. Ah! Não posso esquecer de Dona Rita (Ritinha, a zeladora da escola, tratava todo mundo com muito carinho, era uma senhora que me fez encher de lágrimas, tamanha fé em Deus e dedicação à escola, desculpa os outros mestres por não me lembrar o nome. Chega de saudade, pois este tempo não volta mais.

(Nascido na década de 40, no interior do estado do Rio de Janeiro)

Disciplina e autoridade não podiam faltar na escola do passado. Para aqueles mestres eram garantias indispensáveis que os alunos driblavam com a gaiatice inerente à juventude de qualquer tempo.

Sr. Roberto (*in memoriam*)

Estudei ali na atual rua do Lavradio, numa escola chamada Celestino Silva³³. Minhas professoras eram todas formadas no Instituto de Educação da Mariz e Barros. Eram todas maravilhosas! Meu amor à literatura [*deixou poemas póstumos*] deve-se até hoje a esses anjos que colocaram os livros nas minhas mãos, tanto na sala de aula como nas bibliotecas e também no costume de recitar versos.

(Nascido na década de 50, na capital do estado do Rio de Janeiro)

³³ Pesquisamos em um portal da internet mais informações sobre todas as escolas citadas pelos informantes. Dentre elas, a que nos chamou mais atenção foi a do Sr. Roberto, uma vez que esse imóvel fora edificado no século XIX para ser o Teatro Apollo que recebeu atores consagrados tais como Sarah Bernhardt. Após a morte de seu proprietário (03/09/1916), Celestino Silva, têm início as atividades do prédio como escola (1921). Atualmente é uma escola do município do Rio de Janeiro.

A contribuição do Sr. Roberto chegou às nossas mãos em junho de 2008 pelo correio, infelizmente não o conhecemos pessoalmente. Ele era afilhado de uma das informantes cujo texto não foi incluído neste trabalho, já que havia outras vozes com dados mais recorrentes para apresentar nesta tese. No entanto, o relato desse informante nos é caro pela homenagem³⁴ que lhe queremos prestar, bem como pela qualidade do acervo de dados significativos para a análise.

O Sr. Roberto estudou com as professoras que desfrutavam de maior prestígio social na sociedade carioca da época: aquelas formadas no Instituto de Educação, na Tijuca, um patrimônio cultural do Rio de Janeiro, onde foram qualificadas tantas gerações de alfabetizadores. Será que os alfabetizadores na atualidade ocupam o mesmo *status*? A formação e remuneração desses quadros interfere na qualidade de seu trabalho de alfabetizar/letrar? Os cursos de Pedagogia e Letras asseguram hoje essa formação de professores? Segundo João Wanderley Geraldi: “Antigamente, os professores eram da ‘elite cultural’ (GERALDI, 1995, p. 160). Em que pese, o investimento do Estado na formação inicial e continuada dos profissionais que ocupam esse papel na sociedade atual, muita coisa mudou, pois faculdades de Letras e de Pedagogia há muitas, no entanto o controle da qualidade dos cursos oferecidos deixa muito a desejar.

Somado a esse patrimônio pedagógico carioca, o Instituto de Educação, investigamos sobre as origens da escola primária desse informante e pudemos perceber que se tratava do antigo Teatro Apollo que fora convertido em escola pública ainda na República Velha (1921). Cabe sublinhar a excelência do ambiente cultural da antiga capital brasileira, irradiando condições favoráveis à alfabetização/letramento de seus estudantes, já que ele estudou lá na virada da década 50 para a de 60; fato que não ocorrera, por exemplo, em São Paulo com as políticas públicas de Jânio Quadros, sucateando os Grupos escolares paulistanos, onde tantos brasileiros tiveram acesso a uma escola outrora de qualidade. Fica, pois, evidente o contraste entre a **geração tecnicista** e a **iluminista** e a “não contemporaneidade dos contemporâneos” quando se compara a política pública de Jânio em São Paulo e o papel do Instituto de Educação, formando quadros importantes para as escolas públicas do Rio.

Verificamos que, apesar de as vozes trazidas para esse segmento da tese serem representativas de “gerações” (sentido amplo) distintas se observamos apenas a década de nascimento, em todas décadas há recorrência de práticas jesuíticas, iluministas, escolanovistas, o que justifica nosso uso da noção de “geração” mannheimeana (sentido

³⁴ Padecia de pancreatite e faleceu aos 58 anos em dezembro de 2008.

restrito) e que igualmente será útil para nossa observação participante na escola da contemporaneidade.

Observou-se que todos informantes podem ser considerados indivíduos alfabetizados/letrados, pois tanto dominam/aprenderam a tecnologia do ler e escrever (habilidade de codificar/decodificar) como pertencem a um grupo social letrado, isto é, segundo Abreu: “responde de forma satisfatória às demandas sociais da leitura e da escrita que lhe são impostas.” (2006, p. 43) E se olharmos para as demandas do projeto republicano apresentado por Brayner (2008), tais colaboradores são aqueles indivíduos que puderam tornar-se visíveis, pois articulam seu pensamento de maneira que podem participar com desenvoltura da esfera pública.

Chamou-nos atenção também o fato de todos os informantes assegurarem não pertencer a setores favorecidos da sociedade quando eram crianças, mas a escola pública estava lá bem próxima de suas casas, com ambiente letrador favorável (acesso a livros na sala de aula e em bibliotecas escolares) com professores que reproduziam práticas obsoletas sem qualquer reflexão, mas cujas interações eram pautadas em valores humanos comuns, moeda corrente das comunidades escolares de então. As exceções – depoimento da prática do castigo físico – ocorriam, todavia em pequena escala nos memoriais coletados. Assim, acreditamos ter podido articular uma compreensão para essas vozes ao que fora previsto nos documentos oficiais.

Para finalizar o capítulo em tom memorialista, ouçamos a voz de Joel Rufino – mais um *sobrevivente* das políticas públicas educacionais da primeira metade do século XX – em uma conferência proferida no SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA³⁵, realizado em 1994.

Quando eu tentei organizar meus pensamentos a respeito do tema que me foi proposto, procurando um ponto de vista que poderia ser, por exemplo, histórico, como historiador, ou do ponto de vista de professor de teoria da comunicação, lembrei-me de um ditado que se dizia muito na minha família, uma família suburbana, carioca, que se fixou no subúrbio por volta de 1920. Quando as crianças se mostravam incompetentes nos estudos, quando um menino ia mal na escola, meu avô, por exemplo, dizia assim: “É que nós pretos não somos de letras, nós somos de tretas”.

³⁵ SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/PROLER/CCBB, 1994.

(...) Primeiro tive essa lembrança da frase de meu avô e depois me ocorreu o seguinte: como é que num contexto essencialmente “antileitor” (notem que eu não estou dizendo antiliterário, mas “antileitor”, avesso à leitura) eu fui tornar-me um leitor compulsivo? (...) Que fatores me tornaram um leitor compulsivo, num meio de tretas e não de letras? O primeiro fator foi a Bíblia. As comunidades evangélicas – a minha era batista – são contextos literários, isto é, o que as instaura é um conjunto de histórias contadas e partilhadas sem cessar. (...) O segundo fator foram as histórias em quadrinhos, o gibi. (...) O terceiro fator que fez de mim um leitor foi uma emoção ou um estalo que tive na escola. Contam que “para saber português tem que saber latim”, avisavam os professores. Depois esqueciam e avisavam: “para saber latim, tem que saber português.” Me assustavam a matéria e o professor.

Caberia, pois, sublinhar nesse depoimento final, bem como nos coletados para *decapagem*, que fica evidente um aspecto do processo de alfabetizar/letrar que parece ser bastante integrado, como já ressaltara Soares

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (...) para que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento (SOARES, 2004, p. 14)

Têm muita graça quando falam, mormente as mulheres; são mui compendiosas na forma da linguagem, e muito copiosos no seu orar; mas faltam-lhes três letras das do ABC, que são F, L, R grande ou dobrado, coisa muito para se notar; porque, se não têm F, é porque não tem fé em nenhuma coisa que adorem; nem os nascidos entre os cristãos e os doutrinados pela Companhia têm fé em Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm L na sua pronúnciação, é porque não têm lei nenhuma a guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm R na sua pronúnciação, é porque não têm quem os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som da sua vontade.

Gabriel Soares de Sousa, *Tratado Descritivo do Brasil*

Balizas linguísticas

Neste segmento do trabalho, para enriquecer nossa reflexão, trataremos de apresentar retrospectivamente alguns problemas que os estudiosos da linguagem têm enfrentado para afirmar seu estatuto de cientificidade, bem como a questão da pouca disseminação desses valiosos conhecimentos nas comunidades acadêmicas e também na escola, mais precisamente, na aula de português das séries iniciais do ensino fundamental³⁶ ou como os PCNs denominam, o terceiro ciclo da alfabetização, momento de consolidação do processo de alfabetização/letramento que, quando mal vivido, compromete a aprendizagem de todos outros componentes curriculares e resulta em reprovação ou evasão.

Pretendemos, pois, num primeiro momento, situar o papel da ciência da linguagem, suas origens e pressupostos, notadamente, sua valiosa contribuição para a escola em uma vertente bastante expressiva para a renovação das práticas escolares, a saber: a sociolinguística educacional. Para finalizar, colocaremos em relevo a contradição entre as propostas de vanguarda e as práticas da retaguarda presentes na cultura escolar com a chegada do que categorizaremos como **geração sociointeracionista**.

Para Aristóteles, o universo era formado por cinquenta e nove esferas concêntricas. As quatro primeiras representariam os quatro elementos, a começar pela Terra, centro do universo. Tal doutrina foi aceita até o século XVII. Paradigmas cosmológicos foram úteis no momento da afirmação do estatuto de muitas ciências humanas. No entanto, a linguística nunca precisou de nenhum deles para erigir sua teoria e afirmar-se como a ciência da linguagem. A primeira questão que se impõe no presente estudo em relação à ciência da linguagem é: por que suas conquistas metodológicas, suas noções bem formuladas, sua pesquisa vastíssima, entre outras tantas conquistas não se disseminam pelas comunidades acadêmico-científicas, ficam restritas aos nichos dos departamentos de linguística ou, quando têm muita sorte, encontram eco nas modernas práticas pedagógicas como, por exemplo, se destaca a tarefa da sociolingüística educacional?

³⁶ A sala de aula etnografada foi 7^o ano (antiga 6^a série).

A título de exemplo, recortamos uma passagem d' *O povo brasileiro*, Darcy Ribeiro, a despeito de muito conhecimento sólido produzido por linguistas, ao longo de décadas, assevera:

Conquanto diferenciados em suas matrizes raciais e culturais e em suas funções ecológico-regionais, bem como nos perfis de descendentes de velhos povoadores ou de imigrantes recentes, os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Vale dizer, uma entidade nacional distinta de quantas haja, que fala uma mesma língua, só diferenciada por sotaques regionais (RIBEIRO, 2007, p. 19)

Percebemos a adesão do notável antropólogo pelo útil mito da unidade linguística – que ajudou a construir a identidade das nações modernas – mas que também revela seu desconhecimento de Bortoni-Ricardo³⁷:

(...) A língua geral dificilmente poderia ser considerada um símbolo de coesão étnica, por não ser a língua de nenhum grupo específico, mas sim, um código supra-étnico, não paralelo à nenhuma cultura homogênea. (BORTONI-RICARDO, 1983, p.21)

Aliás, quando o assunto é a linguagem e como todos somos usuários da língua, sentimo-nos muito à vontade para emitir juízos³⁸ sobre sua natureza e função entre outras especulações que não vão além do território do preconceito. Cabe, pois, esclarecer e apresentar uma compreensão que a jovem ciência da linguagem é capaz de oferecer às ciências humanas.

³⁷ (...) The língua geral could hardly be considered a symbol of ethnic cohesion for it was not the language of any specific group but rather a supra-ethnic code, not paralleled by any homogeneous culture.

³⁸ Essa perspectiva está presente no projeto do deputado Aldo Rebelo.

3.1 A jovem ciência da linguagem

De acordo com Lyons (1979), que ora resenhamos, os gregos se interessavam prioritariamente pela língua escrita, para eles os estudos gramaticais tinham a intenção de explicar a língua dos autores clássicos, bem como preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e dos iletrados. A gramática tradicional remonta à Grécia do século V a.C. No período alexandrino, com o estabelecimento da notável biblioteca, no início do século III a.C., essa cidade tornou-se polo de pesquisa literária e linguística. Ao comparar diferentes manuscritos de mesmas obras clássicas, os filólogos alexandrinos procuraram restaurar o texto original e escolher entre os trabalhos “genuínos” e os “espúrios”. Essa crença de que a língua do passado era em si mais “pura” e mais “correta” do que a fala coloquial da Alexandria ou de outros centros helênicos então contemporâneos era bastante sedimentada.

Nesse sentido, os alexandrinos deram continuidade ao trabalho dos gramáticos estoicos e foi em Alexandria que se codificou o que se entende hoje por gramática tradicional. A gramática de Dionísio, o Trácio (fim do séc. II a.C.) foi a primeira descrição gramatical ampla e sistemática publicada no mundo ocidental. Mais adiante, os romanos seguiram os modelos gregos. Dessa forma, a busca do bem falar e escrever que se busca numa gramática tem nesse período histórico as suas mais remotas origens, que se propagaram pela Idade Média e se estenderam ao estudo das línguas europeias pela Renascença. Cabe destacar um acorde dissonante nesse percurso, qual seja, a tradição indiana, muito mais antiga que a tradição greco-romana e independente dela. O trabalho linguístico hindu é reputado como superior ao da tradição ocidental no que diz respeito à fonética e ao estudo da estrutura interna das palavras. Movidos primeiramente pela necessidade de preservar os **sons da fala** dos cantos védicos, fizeram estes estudiosos excelente descrição e classificação dos sons. Ainda hoje

Eventos rituais como as conhecidas cerimônias védicas da Índia constituem exemplos extremos de determinação, em que se toma todo o cuidado para evitar a menor mudança de pronúncia ou ritmo que possa arruinar o efeito da cerimônia. (BLOM, J-P& GUMPERZ, J.J., 1998, p.46)

Cabe ressaltar que a gramática de Panini não trata somente desses sons e sim da língua da sua época, posição epistemológica descritiva, e bem distinta daquela que, por

exemplo, no século XVI, defendia, impressionística e prescritivamente, que o hebraico era a fonte da qual deveriam derivar todas as outras línguas em virtude de ser essa a língua do velho testamento. No século XIX, os fatos da língua passaram a ser estudados objetivamente a partir da postulação de **hipóteses indutivas** e não de especulações tais como relatamos anteriormente. Outro fato a se destacar nesse período decorre da observação das modificações das formas das palavras nos textos escritos que se podiam explicar com base nas mudanças ocorridas na língua falada, de acordo com leis fonéticas. Eis aí o germe da compreensão científica da jovem ciência da linguagem: a hipótese fundamental em que se baseia a linguística moderna é a de que o som, e não a escrita que devem ter prioridade nos estudos. Outra contribuição a ser destacada é aquela das relações entre língua e dialeto, tarefa da então chamada dialetologia ou geografia linguística.

Se os alunos de Ferdinand de Saussure não tivessem reunido seus apontamentos para organizar e publicar – sem o consentimento de seu professor - o *Cours de Linguistique Générale*, seguramente, até hoje, acreditaríamos que os mais antigos habitantes do continente americano cuja língua não possui os fonemas /l/, /f/ e /r/, **ainda seriam vistos preconceituosamente como indivíduos sem lei, sem fé e sem rei**, tal qual formulou Gabriel Soares de Sousa em seu *Tratado Descritivo do Brasil* que dá o tom do presente capítulo.

Os estudos estruturais do começo do século XX deram conta de mapear, sistematizar e registrar línguas de povos que foram subjugados pelos, então, modernos colonizadores. Esse professor suíço, considerado o pai da linguística moderna, cujos cursos reconstituídos pelas anotações de seus alunos foram publicados depois de sua morte em 1916, legou-nos os pressupostos do estruturalismo linguístico, que esquematizamos a seguir:

- A linguística é uma ciência descritiva, sua tarefa não é prescrever → pureza e correção são juízos de valor e não cabem numa ciência;
- O linguista se interessa por todas as línguas em pé de igualdade;
- Os estudos de uma língua podem prescindir da trajetória do tempo, a sincronia tem precedência sobre a diacronia → famosa analogia ao jogo de xadrez: durante uma partida, a disposição das peças muda constantemente, mas a qualquer momento ela pode ser descrita em todos seus detalhes. Não importa por que meio – número, natureza ou ordem

dos movimentos – os jogadores chegaram a esse estado particular do jogo, esse estado pode ser descrito sem referência a movimentos prévios.

Partindo da perspectiva de que a linguagem é um fenômeno unitário, ele divide a língua em *langue* e *parole*, em que a língua é entendida como um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado na mente do falante. A fala é o ato individual, em que interferem fatores extralinguísticos. O objeto *stricto sensu* da linguística seria a língua. Em síntese, o estruturalismo considera cada língua como um sistema de relações cujos elementos (fonemas, morfemas, frases) não são válidos fora das relações de equivalência e de oposição existente entre eles.

Outro nome que não podemos deixar de destacar é o de Leonard Bloomfield. Esse estudioso também se empenhou para tornar a linguística uma disciplina autônoma e científica, rejeitando deliberadamente todos os dados que não fossem diretamente observáveis ou fisicamente mensuráveis. Sua linguística não estava interessada em questões teóricas, seu propósito era descrever línguas. De acordo com Lyons: “quando Bloomfield escreveu sua monumental obra *Language*, explicitamente adotou o behaviorismo como estrutura geral para a descrição linguística. (1974, p. 32). Assim, esse momento da linguística norte-americana é marcada pelo caráter “procedimental”, o que vem a ser alvo das críticas de Noam Chomsky em *Syntactic Structures* citado por Lyons: “uma teoria linguística não deve ser confundida com um manual de procedimentos úteis, nem se deve esperar que ela assegure métodos mecânicos para a descoberta de gramáticas.” (1974, p.40)

O pai da teoria gerativa apresenta-se mais ambicioso que seus antecessores, uma vez que ele busca os universais linguísticos que explicariam a faculdade inata do homem para a linguagem. Chomsky compreende a língua como um conjunto de regras que permitem ao falante gerar um número infinito de orações gramaticais. Seu pensamento, segundo Lyons (1974) procede da tradição dos filósofos racionalistas do século XVII e XVIII. Como avalia Toulmin citado por Barros-Gonçalves:

A gramática de Port-Royal e os trabalhos no campo da lógica parecem afastar, aos seus modos peculiares, os estudos da linguagem da tradição clássica da poética e da retórica, e representariam, talvez as sementes da vertente racionalista da linguística que, finalmente, eclodiriam com o programa gerativo transformacional desenvolvido por Noam Chomsky na década de

50 do século passado. (TOULMIN citado por BARROS-GONÇALVES, 2002, p.24)

Dessa maneira, salienta Lyons (1974), ele ampliou grandemente o âmbito do que se chama “linguística matemática” e desvendou todo um campo de pesquisa que é de interesse não apenas para os linguistas, mas também para os lógicos e para os matemáticos. Mas não param por aqui as polêmicas entre os estudiosos dessa jovem ciência.

William Labov postulou que o *status* social é o fator determinante mais poderoso do comportamento verbal, o que antagoniza com o princípio inatista proposto por Chomsky. De acordo com Bortoni-Ricardo:

No seu nascedouro, nos fins dos anos 60, a sociolinguística variacionista continha, em nível programático, propostas de contribuição à educação de crianças falantes de línguas ou variedades minoritárias. Partia a sociolinguística de análises contrastivas entre as variedades faladas por minorias e a variedade de prestígio na sociedade, acreditando que os problemas de desempenho escolar das crianças falantes dessas primeiras variedades seriam solucionadas se fosse igualmente solucionado o problema que William Labov (1969) denominou de mútua e recíproca ignorância: as professoras não conheciam as regras dos dialetos de seus alunos e esses também desconheciam as regras do dialeto com que se defrontam na escola. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128)

Dessa maneira, a noção de **variedade** formulada pela sociolinguística instaura uma nova fase da jovem ciência da linguagem, em que superação de preconceitos promoveria a compreensão dos mais diversos fenômenos da língua.

Alguns estudiosos norte-americanos chegaram a postular que o baixo rendimento de crianças na escola primária era produto de um déficit linguístico que entravaria o desenvolvimento cognitivo. Gumperz (1989) aponta que sociolinguistas, na década de 60, observaram que as mesmas crianças que, em sala de aula, pareciam indiferentes ou demonstravam dificuldades para se expressar, eram eloquentes nas relações com seus pares fora da escola. A noção de déficit linguístico perderia sua validade. Dessa maneira,

o trabalho dos sociolinguistas sobre os fundamentos gramaticais e históricos da diversidade dialetal é inestimável para compreensão dos processos escolares. O elo entre sociolingüística e escola nos é caro, pois servirá para compreendermos as dificuldades dos alunos nas aulas de português. O marco histórico é devido a Willian Labov que, a partir da década de 60, estudou as diferenças entre o inglês padrão e o inglês dos afro-descendentes, jogando por terra a teoria do déficit linguístico que impregnou a mentalidade de gestores da educação norte-americana. Ele provou que a variedade dos negros possuía laços históricos com uma língua crioula mais antiga e mais próxima da língua falada nas Caraíbas.

Mas será que esse conhecimento sociolinguístico está sendo devidamente disseminado em nossas aulas de língua materna? Segundo Bagno

O ensino da língua na escola é a única disciplina em que existe uma disputa entre duas perspectivas distintas, dois modos diferentes de encarar o fenômeno da linguagem: a doutrina gramatical tradicional, surgida no mundo helenístico no século III. a.C., e a linguística moderna, que se firmou como ciência autônoma no final do século XIX e início do XX. Qualquer pessoa bem informada acharia no mínimo estranho se um professor de biologia ensinasse a seus alunos que as moscas nascem da carne podre, ou se um professor de ciências dissesse que a Terra é plana e o Sol gira em torno dela, (...). São idéias ultrapassadas e que começaram a ser substituídas (...) A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo de toda história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e **foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre os demais** (BAGNO, 1999, p.147,149) [grifo nosso]

Contini Jr., ao citar Benites, sublinha que:

os programas escolares são o reflexo mais palpável do desconhecimento do lugar da gramática no ensino de língua. Além da excessiva preocupação com a metalinguagem, pode-se neles

detectar uma considerável quantidade de aspectos gramaticais desnecessários com os quais se perdem horas preciosas; desnecessários, ou porque o aluno já os domina sem qualquer problema, ou porque conhecê-los não implica melhoria no desempenho linguístico, ou ainda porque são conhecimentos que dificilmente serão utilizados”.(CONTINI Jr., 2008, p. 74)

Tal iniciativa não é novidade segundo Signorini

(...) a questão do ensino de gramática foi o principal tema de todo movimento de renovação do ensino de português patrocinado pelo Estado de São Paulo durante as décadas de 1970 e 1980 (Aparício, 1999) e que serviu de referência para as inúmeras propostas de renovação do ensino pelo país afora. Nesse sentido, é que se pode dizer que a novidade assinalada por Bagno no texto dos Parâmetros Curriculares dá **continuidade a um processo iniciado já nos anos 70**. (SIGNORINI, 2001, p.141) [grifo nosso]

Se nos reportamos a um período ancestral da formação da cultura letrada na península ibérica, podemos encontrar uma pista valiosa em Silva Neto que sintetiza a relação escola/língua naquele momento histórico da seguinte maneira:

O latim era meio de distinção e ascensão social. Por isso, o mais perfeito veículo de assimilação, o que, de certo modo, resumia e completava os outros, era a escola. A escola integrava os meninos indígenas na tradição do grupo latino, conferindo-lhes a tradição escrita da sua cultura. Ao sair dela, o jovem estava inteiramente assimilado, adquirira a mentalidade de um romano. Não admira, por isso, que estivesse no ânimo dos próprios conquistadores a fundação e difusão das escolas. (...) Os jovens provinciais que orgulhosamente as frequentavam exerciam, nos seus lares e no seu círculo de relações, profunda e larga influência. Sobre todos pairariam sempre as excomunhões gramaticais que **chegaram até nós** através do elenco de formas erradas, conhecido como *Appendix Probi* (...) **Especial cuidado se dedicaria a**

extirpar, como raízes daninhas, pronúncias e expressões regionais ou vulgares: e alguns exemplos desse esforço chegaram até nós. (SILVA NETO, 1970, p. 80-81)[grifo nosso]

Observamos que tais condutas preconceituosas remontam à ocupação romana na península ibérica numa fase em que o português sequer tinha nascido. Portanto, quem as fez chegar até nós foram os colonizadores portugueses. Nossa escola nasce confessional, logo, a disseminação desse ideário obtuso faz-se pela ação pedagógica jesuítica na colônia. Muitas práticas contemporâneas, no que concerne o ensino da língua portuguesa, ainda estão arraigadas ao espólio colonial, como já enfatizamos no capítulo 2 e denominamos de **geração jesuítica**.

Tal compreensão ainda ocorre no Brasil contemporâneo, já que as noções linguísticas costumam a se firmar, como sublinha Signorini:

Carlos Alberto Faraco é porta-voz de um número crescente de descontentes com o não lugar reservado à Linguística e aos linguistas na sociedade brasileira.(...) Convencido da capacidade esclarecedora da ciência e, portanto, da ciência linguística, no trato dessas mazelas, o autor avança duas hipóteses inter-relacionadas para explicar os fatos e desfazer a contradição. A primeira delas é a do obscurantismo em que está mergulhado o país em termos de língua, o que favorece a proliferação de mitos e mitificadores: “em termos de língua, ainda vivemos culturalmente numa fase pré-científica e, portanto, dogmática e obscurantista.”(SIGNORINI, 2001, p. 143)

Poderíamos confrontar essa atitude em relação à compreensão da língua com outra sob o enfoque dos estudos que os sociolinguistas Jan-Petter Blom e John Gumperz fizeram em uma sociedade que não segrega valores da cultura tradicional, mas convive com eles de forma integrada, sem os preconceitos que já identificamos na nossa sociedade. Vejamos:

A maioria dos moradores de Hemnesberger são falantes nativos do Ranamål (R), um dos muitos dialetos que segmentam o norte da Noruega em regiões linguísticas que correspondem

aproximadamente a outras divisões culturais e ecológicas (...) Como em qualquer outra parte da Noruega, onde a independência e os aspectos distintivos da cultura popular local são altamente valorizados, o dialeto tem grande prestígio. A fala nativa do indivíduo é considerada como parte integral de sua história familiar, um sinal de sua identidade local. Ao identificar-se como falante do dialeto tanto em sua casa como fora da comunidade, o indivíduo comunica orgulho de sua comunidade e da contribuição especial de sua comunidade à sociedade como um todo. (BLOM & GUMPERZ, 1998, p.33)[grifo nosso]

Nessa brevíssima síntese acerca dos estudos da linguagem, esperamos ter conseguido amarrar o recorte histórico a que nos propusemos inicialmente, qual fora, apresentar o nascimento da jovem ciência da linguagem e algumas noções de suas vertentes mais produtivas no século XX: o estruturalismo, o gerativismo e a sociolinguística desde suas origens até a vertente que nos parece mais adequada para desvendar as relações de uma comunidade educativa: a sociolinguística educacional.

3.2 A sociolinguística educacional

Como pudemos perceber no material resenhado, a mudança de foco para as questões mais instigantes da língua requer a apropriação de novos saberes. Reunimos, pois, neste segmento de nosso trabalho aqueles subsídios da sociolinguística educacional necessários a qualquer pesquisador que aspire adentrar pelas *trilhas da escola*, ora entendidas como caminhos de difícil acesso para se investigar - tais como salas de aula com suas provas, diários, horários, greves, enfim, o cotidiano escolar - uma vez que as vias largas e iluminadas dos documentos oficiais sempre serão de acesso mais fácil, pois provêm do Estado. Para percorrer essas *trilhas de uma escola* são requeridos equipamentos produzidos pelos pesquisadores que nada mais são que os *guias* experientes para ajudar-nos a aguçar o olhar no percurso da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas “Desde o seu berço a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais.”(BORTONI-RICARDO & FREITAS, 2008, p.1)

No caminho de uma compreensão das origens dessa área, Frederick Erickson³⁹(1992) em *Ethnographic microanalysis of interaction* empreende uma revisão histórica dessa vertente tão produtiva da linguística que ora elegemos para nosso estudo.

Segundo ele a microanálise etnográfica da interação deriva de quatro linhas de trabalho (...). A primeira abordagem frequentemente qualifica a análise do contexto que emergiu no início dos anos 50. O objetivo da análise do contexto era levar em consideração a organização de comportamento verbal e não-verbal por ocorrerem simultaneamente durante a condução da interação. (...) A segunda influência sobre análise etnográfica vem da etnografia da comunicação. Uma terceira principal influência foi a perspectiva da interação e da apresentação do eu em contatos que desenvolveram-se no trabalho do sociólogo Goffman (...). Para coletar evidências Goffman utilizou

³⁹Ethnographic microanalysis of interaction derives from five streams of work (...). The first approach often termed context analysis emerged in the early 1950's. Context analysis aimed to take account of the organization of verbal and nonverbal behavior as it occurs simultaneously during the conduct of interaction. (...) The second influence on ethnographic microanalysis comes from the ethnography of communication. This approach was developed by linguistic anthropologists. The ethnography of communication focused on the social meaning of stylistic variation of communication within and across bounded cultural groups that were considered as speech communities. (...) Gumperz especially was interested in the moment by moment organization of the conduct of interaction. For data collection and analysis he used audio recording over some hours at a time, and, more recently, used video recording as well (...).A third major influence was the perspective on interaction and on the presentation of self in encounters that developed in the work of the sociologist Goffman (...).To collect evidence Goffman used participant observation primarily. He also reviewed literature and still photography to glean insights on significant moments in interaction. (...)The fourth influence comes from conversation analysis in sociology (Schegloff 1968, Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). A fifth influence on ethnographic microanalysis comes from various continental scholars who see communicative action as discursive practice that manifests power relations among social actors (see Boudieu 1977, Habermas 1979, Foucault 1979, Bakhtin 1981). From this perspective certain key institutional relations manifested in interaction (e.g. those between jailers and prisoners, physicians and patients, supervisors and workers in industry, and educators and students) are seen as reproducing in microcosm symbolic relations of power asymmetry that obtain in society as a whole and are ramified throughout it. We have considered the origins and influences upon ethnographic microanalysis of interaction. Now let us consider its substantive emphases within educational research. (...) Yet another purpose of microanalysis can be to identify how routine processes of interaction are organized, in contrast to describing what interaction occurs. (...) Detailed analysis of the how of interaction, in contrast of emphasis on its what is also appropriate when one wants to change an existing educational practice, e.g., to alter a kind of conversation that never quite gets off the ground so that it can become a rich and engaging interactional environment for learning.(...) (p.3, 4, 5)

Having collected instances along the full range of different types of events in the various settings of interest, the next issue is to determine the typicality of the events and the modes of organization within events. This can be done in part by repeated participant observation and in part by somewhat more selective videotaping in which portions of the day in which contrasting kinds of events occurred would be repeatedly videotaped.(p.8)

This, then, is microanalysis that is ethnographically oriented not only because it attempts a cultural description of communicative actions and their local meanings, but because such microanalysis provides an holistic perspective on the conduct of interaction and the processes by which human learning and change take place.(p.31)

observação participativa primeiramente. Ele também revisou literatura e fotografia para extrair *insights* de momentos significantes na interação. (...) A quarta influência vem da análise da conversação na Sociologia (Schegloff 1968, Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). Uma quinta influência na microanálise etnográfica vem de vários estudiosos continentais que veem a ação comunicativa como prática discursiva que manifesta relações de poder entre os atores sociais (veja Boudieu 1977, Habermas 1979, Foucault 1979, Bakhtin 1981). A partir desta perspectiva, certas relações institucionais chaves manifestadas na interação (ex. aquelas entre carcereiros e prisioneiros, médicos e pacientes, supervisores e trabalhadores da indústria e educadores e estudantes) são vistas como reprodução em microcosmo de relações simbólicas de assimetria de poder que obtém na sociedade como um todo e são ramificadas nela o tempo todo. Nós consideramos as origens e influências sobre microanálise etnográfica da interação. Agora, vamos considerar sua ênfase real dentro da pesquisa educacional. (...) Ainda, um outro propósito da microanálise pode ser o de identificar como processos de rotina da interação são organizados, em contraste à descrição de qual interação ocorre. (...) Análise detalhada do “como” da interação, em contraste à ênfase sobre o seu “o quê”, também é apropriada quando alguém quer mudar uma prática educacional existente, ex., alterar um tipo de conversa que nunca começa para que possa se tornar um ambiente interacional rico e envolvente para o aprendiz.

Gumperz (1989), por sua vez, já chamava atenção para a crise da educação contemporânea, tentando explicar por que alguns alunos têm êxito e outros fracassam, segundo esse autor, após a II Guerra, as nações industrializadas lançaram-se em modelos ambiciosos de modernização educacional com vistas à qualidade, no entanto, os alunos egressos da escola não adquirem as competências necessárias para se inserir no mundo letrado.

No caminho da revisão dessa área do conhecimento linguístico, aprendemos que, segundo Spindler citado por Dixon & Zaharlick⁴⁰ (2001), não havia etnografia educacional antes dos anos 50. As salas de aula começaram a atrair os pesquisadores, portanto, muito recentemente. Segundo Jenny Gumperz (1991) elas passaram a ser vistas como um importante ambiente para pesquisas sobre questões sociais da sociedade urbana.

Resultado de uma conferência, cujo objetivo era explorar as inter-relações entre a educação e a antropologia, foi a publicação de um dos primeiros livros sobre esse instigante tema: *Education and Anthropology*, organizado por Spindler. Decorrencia

⁴⁰ Traduzido para o português por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, com revisão técnica de Marcos Bagno (no prelo).

dessa pioneira iniciativa foi, em 1968, no contexto da Associação Americana de Antropologia, a criação de uma sessão cujo tema era a “Etnografia das escolas”. Eis o laço indissociável entre as ciências sociais e essa vertente da linguística, tributária de muitos dos seus conceitos, bem como de atitudes metodológicas.

A começar pela pesquisa etnográfica⁴¹, segundo Erickson (1988) em “Descrição etnográfica”, ela pode ser entendida como uma metodologia especialmente interessada nos aspectos do significado que não pode ser obtido diretamente questionando-se os informantes, o que envolve o uso direto da observação para gerar inferências.

John Gumperz em “A sociolinguística interacional” (1989) sublinha que a etnografia permite descrever as normas e valores culturais ligados à linguagem, ao isolar os eventos de fala que evidenciam normas e valores dos atores envolvidos numa interação. As análises de comportamento verbal se concentram sobre sequências de interação bem circunscritas temporalmente. A melhor maneira de definir a perspectiva etnográfica sobre o processo de aprendizagem é considerá-la como uma perspectiva sócio-ecológica. Nesse caminho, a hipótese de base é que o ensino e a aprendizagem devem ser considerados como processos interativos que necessitam de uma participação ativa de educadores e alunos.

Para subsidiar essa compreensão, John Gumperz, lança mão da noção de estrutura de participação, proposta por Philips (1972), a saber: o autor propõe a noção de “estrutura de participação” para caracterizar a constelação de normas, de direitos e de obrigações mútuas que estruturam as relações sociais, determinam a percepção pelos participantes do que se passa e exerce influência sobre a aquisição das competências escolares.

Mais adiante, esse autor sublinha a relevância das análises microetnográficas e análises qualitativas profundas sobre processos cotidianos de interação em sala de aula de Frederick Erickson e seus colaboradores (Erickson & Mohatt, 1982; Florio 1978). Ele aponta que os pesquisadores, ao trabalhar com pequenos grupos, partiam tradicionalmente do princípio de que era possível apreender a sala de aula como um sistema social onde as interações se fundam entre o professor e cada aluno. No estudo de Florio, em escolas maternas, as crianças estão expostas a diferentes tipos de estruturas de participação cuja compreensão é necessária para a eficácia da interação, o que assegura a cooperação entre os pares. Seu trabalho coloca em evidência que a particularidade das frases usadas pela professora não reside no conteúdo explícito, mas na maneira como elas são pronunciadas e do contexto em que elas são empregadas. A

⁴¹ Traduzido por Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (no prelo).

maneira de pronunciar é que lhes confere um caráter estereotipado e uma significação particular para a classe. Dessa maneira, percebe-se que o enfoque da sociolinguística educacional coloca em evidência aspectos antes subestimados pelos estudos da linguagem e agora podem ser bastante esclarecedores das relações entre professores e alunos.

Barton⁴² observa um outro aspecto relevante

Em culturas letradas as preparações para a alfabetização começam no nascimento: a alfabetização está incrustada na linguagem oral e na interação social que rodeia a criança. (...) Uma maneira de olhar para isso é por meio da **noção de andaime**, onde o adulto apóia as atividades da criança e fornece um quadro dentro do qual a criança atua. É um apoio que é gradualmente desenhado enquanto a criança se desenvolve. Nós podemos perceber o que isso significa em atividades rotineiras tais como se trocar e tomar banho e pode ser aplicada à aprendizagem de uma língua e à alfabetização. (...) Outro participante claramente crucial é a criança. No relacionamento criança-adulto, logo após o nascimento, o adulto cuida e controla completamente a criança (ignorando no momento todas as outras influências sobre a criança). No início o adulto cria a estrutura de interação; ele ou ela media a experiência da criança. Gradualmente a criança assume a direção mais e mais, e o adulto perde o controle. O andaime é removido.(BARTON, 1994,p. 131, 132, 133)

Halliday & Hasan (1985) sublinham a proposta de Dell Hymes (1967) que destaca no trabalho da etnografia da comunicação aspectos tais como: os participantes, as

⁴²In literate culture the preparations for literacy begin at birth: literacy is embedded in the oral language and the social interaction of the child's surroundings.(...) One way of looking at this is through the notion of **scaffolding**, where the adult supports the child's activities and provides a framework within which the child acts. This is a support which is gradually withdrawn as the child develops. We can see what this means in routine activities such as changing and bathing and it can be applied to the learning of language and literacy. (...) The other crucial participant is of course the child. In the adult-child relationship, at birth the adult completely looks after and controls the child (ignoring for the moment all the other influences on the child). At the beginning the adult creates the structure of the interaction; he or she mediates the child's experience. Gradually the child takes over more and more and the adult relinquishes control. The scaffolding is removed.

intenções comunicativas, o contexto, o gênero e as normas de interação, a forma e o conteúdo da mensagem entre outros aspectos importantes.

Outro salto que essa compreensão teórica propicia para a análise das interações em sala de aula nos remete, como sublinha Gumperz (1989) à noção de **competência comunicativa** que é central nesse campo de pesquisa. Proposta inicialmente para evidenciar a eficácia de performances rotineiras entre um locutor e um ouvinte, ela mostra que essa eficácia depende de saberes além da fonologia, do léxico e da estrutura gramatical abstrata. De acordo com essas pesquisas, o uso da língua depende da cultura e das normas do contexto, tendo um papel ativo, tanto na escolha das opções comunicativas, quanto na interpretação do que se diz. Por outro lado, as teorias gerativas, então hegemônicas, estabeleciam uma distinção nítida entre a competência, definida como o saber abstrato que permite aos falantes de uma língua identificar as frases gramaticais e reconhecer as relações estruturais existentes nelas. Já o conceito de competência comunicativa amplia sensivelmente essa compreensão, uma vez que leva em consideração fatores culturais e contextuais indispensáveis na construção do significado dessas relações, o que valorizamos em nossa pesquisa para poder desvelar algumas normas que subjazem as relações professor/aluno, cuja análise veremos no capítulo 4.

De acordo com Gumperz⁴³(1999) a comunicação é uma atividade social que requer os esforços coordenados de dois ou mais indivíduos. (...) Para participar em tais trocas verbais, ou seja, para criar e sustentar envolvimento conversacional, nós necessitamos de conhecimento e habilidades que vão consideravelmente além da competência gramatical que precisamos para decodificar mensagens curtas isoladas. Nós não respondemos nem podemos responder a tudo que escutamos. Durante nossas

⁴³Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals. (...)To participate in such verbal exchanges, that is, to create and sustain conversational involvement, we require knowledge and abilities which go considerably beyond the grammatical competence we need to decode short isolated messages. We do not and cannot automatically respond to everything we hear. In the course of our daily activities we are exposed to a multitude of signals, many more than we could possibly have time to react to.(p.10)

Conversational cooperation is commonly understood to refer to the assumptions that conversationalists must make about each other's contributions and to the conversational principles on which they rely. Cooperation, however, involves not only communication through the use of words in their literal meanings, but construction across time of negotiated and situationally specific conversations for the interpretation of discourse tasks as well as the speaker's and listener's knowledge of how to conduct and interpret live performances. The features previously referred to as paralinguistic, intonation, stress, rhythm, and contrastive shifts of phonetic values are all ways of conveying meaning that add to or after the significance of semantic choices.(p.17)

atividades diárias somos expostos a uma infinidade de sinais, muito mais do que possivelmente teríamos tempo para reagir.

Por outro lado, cooperação conversacional é comumente entendida para se referir às suposições que analistas da conversação devem fazer sobre as contribuições de cada um e aos princípios em que eles confiam. Cooperação, entretanto, envolve não só a comunicação por meio do uso de palavras em seus sentidos literais, mas também a construção, através do tempo, de conversações negociadas e situacionalmente específicas para a interpretação de tarefas de discurso assim como o conhecimento do falante e do ouvinte de como realizar e interpretar atuações ao vivo. As características previamente referidas como paralinguísticas, tais como entonação, acentuação tônica, ritmo, e turnos contrastantes de valores fonéticos são, assim, maneiras de comunicar sentido que se adicionam antes ou depois da significância de escolhas semânticas.

Em resumo, dentre os conceitos construídos por essa vertente da sociolinguística que nos serão úteis como categorias analíticas dos dados coletados, temos, também as explicitadas no trabalho de Dettoni:

Monitorar o comportamento comunicativo dos alunos é (...) uma das prerrogativas do trabalho do professor. Susan Philips (1972) introduziu o conceito de **estruturas de participação** para “designar os arranjos estruturais da conversa” (Rech. 1992, p.31), ou seja, a distribuição dos papéis dos falantes e ouvintes numa interação. (...) Um exame das estruturas de participação presentes em uma interação não pode prescindir do conceito de **piso** (‘floor’) proposto por Erickson, Shultz e Florio (1982), como sendo o direito de acesso a um **turno** por indivíduo. (...) Goffman (1981, p.130) faz uma revisão dos conceitos de falante e ouvinte na qual propõe que, em uma interação, não basta termos falantes e ouvintes, mas tem que haver **engajamento conjunto** (‘joint engagement’) de ambas as partes, o que pressupõe **participação ratificada**. Acrescenta ainda que ao longo da interação os participantes são obrigados a **sustentar envolvimento**.(DETTONI, 1995, p. 23)[grifo nosso]

Courtney Cazden (1991), ao citar Ian Malcolm, salienta que esse pesquisador elaborou um esquema de categorias para analisar o significado do **silêncio em interações de sala de aula**. Apesar de essas categorias não pertencerem ao escopo da

nossa pesquisa, tal exemplo é valioso, pois nos impele a colocar mais em destaque essa vertente dos estudos da linguagem que ora denominamos de sociolinguística educacional, sobretudo pelas possibilidades de desvelar a dinâmica das relações de uma sala de aula com instrumentos tão úteis quanto precisos para o pesquisador. Categorizar o silêncio pode parecer a um especialista em analisar documentos oficiais falar do vazio, no entanto, se nos detivermos a verificar as implicações dessa categoria na avaliação do processo ensino-aprendizagem, ela pode evocar muitos esclarecimentos.

Para finalizar, Erickson sinaliza⁴⁴ perspectivas para a pesquisa sociolinguística educacional:

Nós identificamos um fator que pode limitar a alfabetização e a aquisição de habilidades de argumentação e perverter a civilidade na escola. Este fator não é culpa de crianças ou professores específicos. É um aspecto da organização social nas escolas – restrições de escolha aos aprendizes na definição de tarefas e na habilidade de professores e estudantes de construir juntos os andaimes cognitivos enquanto trabalham nas tarefas de aprendizado. Algumas restrições vêm de fora da sala de aula: das normas administrativas e procedimentos padrões de operações e dos projetores de materiais de *curriculum*. (ERICKSON, 1984, p. 534-535)

O aspecto destacado por Erickson será evidenciado quando apresentarmos a interação do Conselho de Classe Final, momento tão importante do ano letivo e que é praticamente desperdiçado pedagogicamente devido à supervalorização das normas do sistema educacional

⁴⁴ We have identified a factor that may limit students acquisition of literacy and reasoning skills and that may vitiate civility in the school. This factor is not a fault of individual children or teachers. It is an aspect of social organization in schools – constraints on learner choice in task definition and on the ability of teachers and students to construct cognitive scaffolding together as they work on learning tasks. Some constraints come from outside the classroom: from administrative regulations and standard operating procedures and from the designers of curriculum materials. (ERICKSON, 1984, p. 534-535)

3.3 A geração sociointeracionista e os Parâmetros Curriculares Nacionais

A apropriação por parte do Estado de uma renovadora compreensão sobre a linguagem, bem como sua implementação em políticas públicas de destaque deu-se com a consolidação da democracia brasileira na virada dos anos 80 para os 90 do século XX. Conforme já elencamos no capítulo anterior, a escola, mais precisamente, a aula de Língua Portuguesa parece estar impermeável a essa proposta que ora nomeamos como **geração sociointeracionista**. Para que uma proposta pudesse ocupar um espaço na prática pedagógica, Mannheim já sublinhava que⁴⁵

A constante saída dos anteriores portadores da cultura (...) O morrer das gerações anteriores proporciona o esquecimento que se faz necessário no acontecer social. **Para a continuação da vida em nossa sociedade, a lembrança é exatamente tão necessária quanto o esquecimento ou a irrupção de novos atos** (MANNHEIM, 1993, p. 213)[grifo nosso]

Cabe ressaltar que, no que concerne à afirmação das conquistas sobre a compreensão da linguagem nas políticas públicas da educação brasileira, a proposta renovadora dos PCNs – que emana do Estado e que deveria exercer hegemonia nas práticas pedagógicas contemporâneas - está balizada em conhecimento interdisciplinar⁴⁶ que provém: da sociolinguística, da linguística textual, da análise do discurso, dos novos estudos de letramento, da teoria dos gêneros discursivos entre tantos outros referenciais que colocam em xeque as práticas anacrônicas já descritas nesse trabalho. Na década de 90, já era proclamada uma renovação

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística entre outras, possibilitaram

⁴⁵ La constante salida de los anteriores portadores da cultura (...) El morir de las generaciones anteriores proporciona el olvido que se hace necesario en el acontecer social. Para la continuación de la vida de nuestra sociedad, el recuerdo social es exactamente tan necesario como el olvido o la irrupción de nuevo actos.

⁴⁶ Em conferência proferida no ENALEF/2008, Erickson definiu essa compreensão como “ecumênica”, dado seu caráter interdisciplinar e crítico ao mesmo tempo.

avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (PCNs: Língua Portuguesa, 1998, p.17)

O uso do pretérito perfeito no enunciado “... entre outras, possibilitaram avanços...” parece denotar um esforço no sentido de afirmar a política educacional que os Parâmetros traziam na época. No entanto, nós sabemos que o impasse fica evidente no trânsito dessas postulações até chegarem à escola, tal como o vimos nos notáveis trabalhos de pesquisa de Teotonio Nunes, Silvia Colello e Zuleika de Felice Murrie, no capítulo 2 dessa tese. Simone Borges da Silva coloca uma atual e instigante questão quando da chegada dos PCNs

É o que ocorre com os PCNs – Língua Portuguesa, que, editado para orientar o trabalho docente, é pouco (ou mal) entendido pelo professor. Mas, quais os problemas que justificariam a dificuldade de compreensão desse documento? A circulação da literatura nas escolas costuma aparecer associada à historiografia: pela linha cronológica, do passado ao presente, estabelecem-se vínculos entre a produção literária e a realidade de diferentes épocas. Esse procedimento vem-se repetindo há décadas, sem suscitar grandes reflexões sobre qual a função da literatura no contexto escolar. Quando questionados sobre o assunto, os docentes, após alguma hesitação, dizem estar ampliando o universo cultural dos estudantes, informando-os sobre os principais monumentos da produção literária nacional. Essa é a **postura tradicional**, e à forma de ativá-la chamei de procedimentos pedagógicos convencionais (SILVA, 2001, p. 98-99)[grifo nosso].

Desde a publicação d’*O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984), obra basilar na formação de qualquer professor de português, muita pesquisa de excelência foi produzida, muitos congressos foram realizados e vivemos sob o signo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Será que a escola se apropriou desse conhecimento?

Da parte de alguns setores que se dedicam a produção de currículos, já se ouve um coro de detratores avaliando que “os PCNs não deram certo, vamos substituí-los!” Essa

lógica de produção de documentos tem norteado políticas públicas em educação há décadas em nosso país, sem se observar detidamente o que ocorre efetivamente na sala de aula ou melhor dizendo, sem investir os esforços na formação continuada dos docentes, tão necessários à implementação de qualquer política pública no setor educacional.

A substituição de um modelo por outro faz parte da dinâmica das sociedades. Mas será que isso ocorre da mesma maneira nos meios científicos: Segundo Bourdieu:

As próprias disciplinas científicas não ignoram os efeitos dessas disposições hierárquicas que afastam os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias menos prestigiosos num dado momento do tempo. (...) A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe uma *censura* específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. (BOURDIEU, 1998, p. 35)[grifo nosso]

Dessa maneira, faz-se necessário verificar no cotidiano de uma sala de aula se tal concepção obtusa de ensino da língua portuguesa ainda está presente, a despeito de tanta produção acadêmica renovadora como os subsídios da sociolinguística educacional que sumariamos neste capítulo.

Ilha cercada de Goiás

Por todos os lados,

Nós, goianos do quadrado

Nicolas Behr

Capítulo 4

Uma escola brasileira hoje

No presente capítulo, para elucidar as postulações do capítulo 2 - todas articuladas com os pressupostos metodológicos resenhados no capítulo 3 - apresentaremos a pesquisa etnográfica, sociolinguisticamente orientada, que empreendemos em uma escola do entorno⁴⁷ do Distrito Federal, uma região com problemas sérios no que concerne ao desemprego e acesso à educação de qualidade. Para fazê-lo inicialmente é necessário justificar a escolha do município.

As dificuldades por que passa uma típica escola brasileira não são as mesmas de uma escola do Distrito Federal, uma vez que a Secretaria de Estado de Educação da atual capital brasileira conta com recursos financeiros e humanos cuja ordem de grandeza a coloca em *galáxias* bem distantes da realidade de um real município brasileiro. Dessa maneira, optamos por buscar uma escola com a *cara do Brasil*, num município goiano que pertence ao entorno do Distrito Federal.



Em Goiás ainda se pode ser velho. Esse estado brasileiro possui uma capital moderna e planejada, **Goiânia**, e também conserva com respeito e orgulho, o lirismo daquela **Goiás Velho** de Cora Coralina. Acreditamos que, para compreender Brasília – de onde emanam as decisões do MEC - e sua

(Figura 6)⁴⁸

relação com o entorno – local escolhido para a nossa pesquisa - é importante também revisitar o passado que precedeu a criação da capital que é **emblema de nossa modernidade**.

⁴⁷ Segundo o estudo *Região Metropolitana de Brasília: um fosso entre o DF rico e o entorno metropolitano empobrecido*, do economista Júlio Miragaya, do Conselho Regional de Economia do DF, em nenhum lugar do Brasil o desemprego é tão devastador. Em São Paulo e Belo Horizonte, o índice das cidades periféricas é de 16,1% e 13% respectivamente. A taxa brasiliense é de 27,4%.

⁴⁸ Mapa pesquisado no site www.candango.com.br, acessado em 27/01/2008, às 23h.

Sabe-se que a partir de 1946, *pipocavam* movimentos sociais populares principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e sul do país.

A multiplicação das greves por toda parte, em busca da recuperação dos salários reais, exauridos pela forte inflação dos anos da guerra, a ascensão do Partido Comunista, que alcançava 10% do eleitorado nacional e que, em 1947, já tinha cerca de 200 mil membros, e os primeiros sintomas da guerra fria constituíam razões objetivas suficientes para que se definissem os limites da democracia que as classes dominantes estavam dispostas a implantar. (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 263)

Como o Estado temia a mobilização popular e as conquistas por parte desses setores não hegemônicos, os militares entendiam, de longa data, que a idéia de mudança da capital seria a solução para acabar com tais transtornos - aliás, a pedra fundamental da nova capital está fixada em Planaltina desde 1922!⁴⁹ De acordo com Bielschowsky: O desenvolvimentismo (...) foi a ideologia econômica de sustentação do projeto de industrialização integral, considerada como forma de superar o atraso e a pobreza dos brasileiros. (2000, p. 77)

Ao ganhar as eleições, Juscelino, o *presidente Bossa Nova*, foi pressionado para transferir a capital, servindo-se da ideologia nacional-desenvolvimentista postulando que: 'Brasília livraria o país do atraso, representaria o progresso, conquistaria os nossos imensos espaços interiores e nossas riquezas inexploradas, seria o símbolo da era industrial do Brasil.' Assim, criou-se a redentora dos males nacionais do atraso social e econômico: a moderna Brasília⁵⁰.

⁵⁰ Os premiados documentários "Conterrâneos velhos de guerra" de Wladimir de Carvalho e "Romance do vaqueiro voador" de Manfredo Caldas são contundentes na explicitação da relação custo/benefício da nova capital brasileira, entre outros predicados estéticos. Millôr já dizia que "Brasília é o desnecessário tornado irreversível".



(Figura 11)

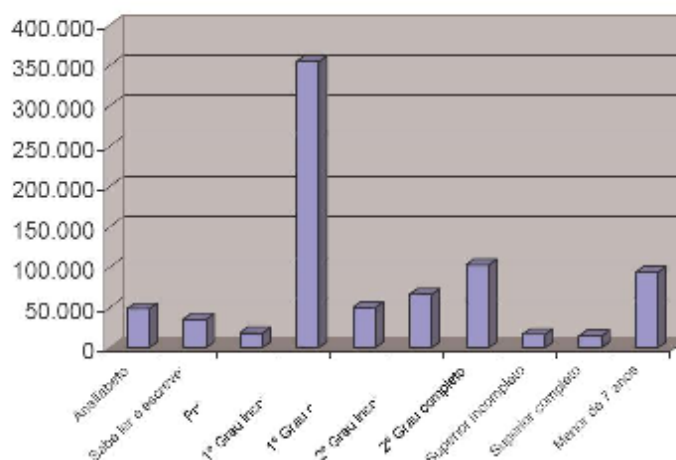
Por outros caminhos da História, encontramos - nesse mesmo Planalto Central, que outrora fora visto pelo discurso desenvolvimentista como um 'enorme vazio geográfico' -

Brasilinha, que é o codinome da cidade que escolhemos para buscar uma sala de aula de 6ª série do ensino fundamental e empreender a pesquisa de campo. Apesar de o nome oficial ser Planaltina de Goiás, o uso mais produtivo para referenciá-la ainda é **Brasilinha**.

Uma primeira grande questão que nossa pesquisa coloca neste segmento do trabalho – a etnografia de sala de aula - é como explicar que Brasília é essa chamada de Brasilinha? Buarque de Holanda já dizia que: “A terminação –inho aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los ao coração.”(BUARQUE DE HOLANDA, 1984, p. 108)

Se examinamos essa palavra sob a perspectiva de uma gramática normativa, trata-se de uma flexão de grau que pode conotar depreciação ou afetividade. Se, por outro lado, olhamos sob a ótica do notável linguista Mattoso Câmara (1969), que postulava não haver nenhuma flexão e sim, derivação - já que se trata de um novo item lexical - esse pode ser um seguro caminho para se compreender esse **novo e complexo item derivado no entorno do Distrito Federal**: o município de Planaltina de Goiás.

Gráfico II - População Urbana Residente por Grau de Instrução – Municípios do Entorno - 2003



Fonte: Quadro VIII

(Figura 2)

Quadro VIII – População Urbana Residente por Grau de Instrução segundo as Regiões – Municípios do Entorno – 2003

Grau de Instrução	Total	Região I	Região II	Região III
Analfabeto	47.960	25.630	14.299	7.841
Sabe ler e escrever	35.131	17.990	12.606	4.535
Pré-escola	18.370	11.833	4.253	2.283
1º Grau incompleto	354.365	220.147	86.474	477.34
1º Grau completo	49.957	30.489	12.780	6.689
2º Grau incompleto	66.056	36.673	18.874	10.509
2º Grau completo	102.697	60.622	25.522	16.553
Superior incompleto	16.336	9.847	3.786	2.703
Superior completo	14.204	8.549	3.368	2.287
Menor de 7 anos	93.274	64.513	18.757	9.004
Total	798.350	486.493	201.719	110.138

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN – Perfil Sócio-econômico e Demográfico dos moradores da RIDLE - 2003
 Região I: Águas Lindas, Cidade Ocidental, Luziânia, Nova Gama, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás;
 Região II: Abadiânia, Alexânia, Colabrino de Goiás, Cristalina, Formosa e Planaltina de Goiás;
 Região III: Água Fria de Goiás, Duzis, Cabeceira Grande, Cabeceiras, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Pirenópolis, Uirai e Vila Boa.

(Figura 3)

Quadro XI – Renda Domiciliar e Per Capita – Municípios do Entorno segundo as Regiões - 2003

Regiões	Renda Domiciliar		Renda Per Capita	
	R\$	SM	R\$	SM
I	817,33	3,41	201,66	0,84
II	719,28	3,00	191,31	0,80
III	847,39	3,53	241,79	1,01
Total	796,00	3,32	204,00	0,85

Fonte: SEPLAN/CODEPLAN – Perfil Sócio-econômico e Demográfico dos moradores da RIDLE - 2003
 Região I: Águas Lindas, Cidade Ocidental, Luziânia, Nova Gama, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás;
 Região II: Abadiânia, Alexânia, Colabrino de Goiás, Cristalina, Formosa e Planaltina de Goiás;
 Região III: Água Fria de Goiás, Duzis, Cabeceira Grande, Cabeceiras, Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Pirenópolis, Uirai e Vila Boa.
 SM = salário mínimo R\$240,00

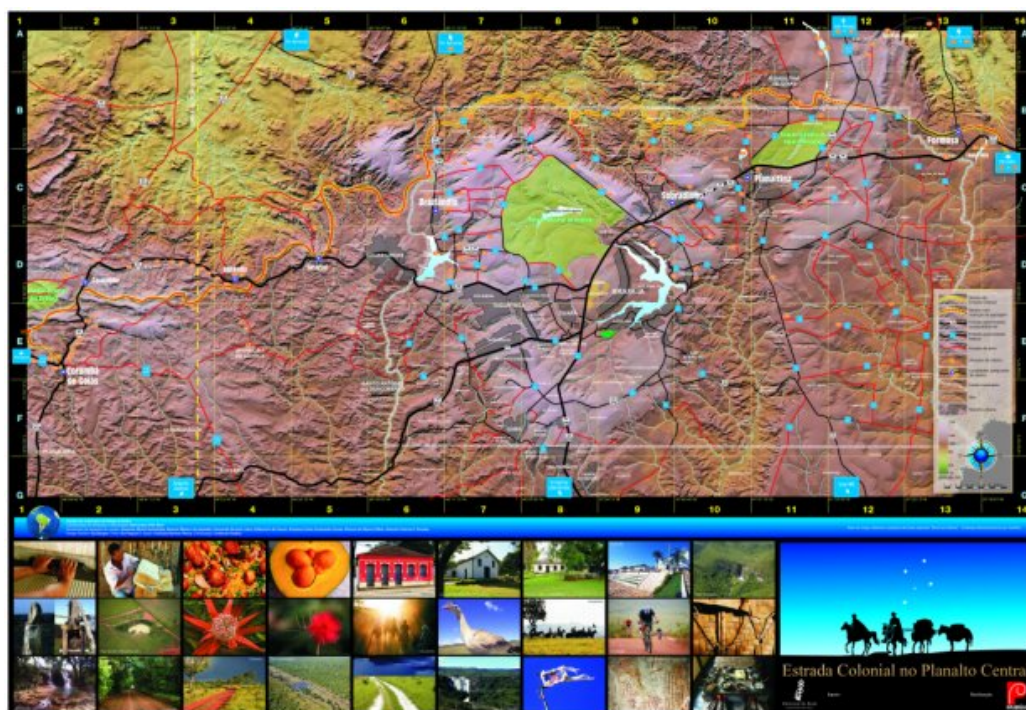
(Figura 4)

Quadro IX – População Urbana Residente por Atividade segundo as Regiões – Municípios do Entorno – 2003

Atividade Principal	Total	Região I	Região II	Região III
Agropecuária	10.600	1.955	4.440	4.174
Construção Civil	15.378	11.141	2.976	1.261
Indústria	9.092	5.660	1.718	1.514
Comércio	52.685	31.980	12.014	8.690
Serviço Público	43.714	23.939	13.035	6.739
Serviço Doméstico	26.373	15.643	7.014	3.717
Outros Serviços	56.020	32.246	14.949	8.825
Profissão Liberal	1.879	1.353	325	200
Serviços Autônomos	64.190	34.957	17.982	11.251
Aposentados	43.240	19.924	13.762	9.554
Pensionistas	9.651	5.578	2.595	1.378
Dona de Casa	91.685	56.304	23.741	11.641
Desempregado	53.879	35.295	12.107	5.478
Estudante	62.752	38.581	16.620	7.552
Sem ocupação	257.010	171.001	58.311	27.698
Total	798.350	486.786	201.690	109.873

Fonte: SLP/PLANICOD/PLAN - Perfil sócio econômico e Demográfico dos moradores da RIDEL - 2003
 Região I: Aguará União, Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama, Santa Antônia do Descoberto e Vila Rica de Goiás;
 Região II: Abadiânia, Alvorada, Colatão de Goiás, Cristalina, Formosa e Honório de Goiás;
 Região III: Água Fria de Goiás, Buriti, Cabocinha Grande, Cabocenas, Mimosa do Goiás, Padre Bernardo, Pirenópolis, União e Vila Rica

(Figura 5)



(Figura 6)⁵¹

Tal denominação explica-se, pois quando da fundação de Brasília, havia uma fazenda com o mesmo nome da nova capital: a *Fazenda Brasília*. O novo município,

⁵¹ Pesquisado no site www.candangocom.br acessado em 27/01/2008, às 23h.

Planaltina de Goiás, tinha como sede essa propriedade, que - não oficialmente - era chamada de Brasilinha. Ela foi criada com o intuito de manter bem longe de Brasília, aqueles representantes dos setores menos favorecidos da sociedade que se dedicam apenas a prestar serviços de mão-de-obra não qualificada. Procedentes dos mais variados estados brasileiros, eles chegavam/chegam atraídos por melhores condições de moradia, trabalho e escola. Alguns jovens moradores dessa *outra Brasília diminutiva* que gravita o *sonho de Juscelino* são os sujeitos-colaboradores desta tese.

4.1 O município



(Figura 1) Planaltina de Goiás pertence à **Rede Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal/RIDE**. Está localizada a 54 km do centro de Brasília e a 262 km da capital do estado, Goiânia. Vindo de Brasília – onde fica o MEC –, seu acesso é feito pelas seguintes rodovias: BR-020, DF-128 e GO-118. No passado, o município de Planaltina foi criado pela Lei n.º 52 de 19 de março de 1891. Já o atual município, foi criado a partir da implantação do Distrito

Federal, no intuito de isolar Brasília de setores menos favorecidos da população. Segundo consta no Plano Diretor do município: “Em 1965, o município de Planaltina passou a ser designado São Gabriel de Goiás, logo, após, voltou a denominar-se Planaltina, tendo como sede definitiva a Fazenda Brasília.” (2006, p. 63)



Nesse mesmo documento, encontramos: “Com a valorização da terra no Distrito Federal, a **população mais pobre foi expulsa da periferia de Brasília para as cidades do entorno** [uma periferia da periferia] onde os terrenos eram muito mais baratos e acessíveis.”[grifo e comentário nossos] Esse dado explica as ondas migratórias que o município recebe constantemente. Tais migrantes chegam à

região sem grandes qualificações profissionais e com níveis de escolarização muito baixos (Figuras 2, 3, 4 e 5). Apesar de o município ter um potencial turístico ainda pouco explorado economicamente pelas autoridades, não absorvendo essa mão-de-obra. Há lagoas, cachoeiras, espaços para prática do vôo livre etc. Tal despreocupação tem criado muitas tensões sociais – Brasilinha freqüenta as páginas policiais - o que motivou a intervenção da chamada Força Nacional, presente no entorno⁵² desde 2007. Até aqui vai nosso **foco geral** a que se refere Erickson (1988) em *Etnografia na Educação* para compreendermos (Figura 10) sumariadamente o que vem a ser um município do entorno do Distrito Federal.

A negociação do acesso e da coleta de dados deu-se primeiramente com algumas dificuldades. Nosso plano inicial era de apenas etnografar a 6ª série de uma escola do município. Nesse sentido,



buscamos, primeiramente (22/11/2006), um contato na sede do executivo local. Na prefeitura, conseguimos a permissão de reproduzir o documento do Plano Diretor, já citado. Expusemos a necessidade de contatar a secretária de Educação Municipal e fomos orientados no sentido de agendar com sua secretária tal encontro.

(Figura 14)

Solicitamos junto à Secretaria de Educação do município uma autorização para empreender uma pesquisa etnográfica, sociolinguisticamente orientada em escola do município, porém,



⁵² Valparaíso, Luziânia, Águas Lindas entre outros municípios goianos receberam a Força Nacional, mas o mesmo não ocorreu em Planaltina de Goiás.

após várias visitas e telefonemas, uma assessora da secretária de Educação Municipal nos disse, ao telefone que: “as escolas municipais estão saturadas de pesquisas, portanto, não há interesse em seu trabalho.” Esse episódio é bastante significativo para colocar em relevo nossa postura no campo que, num primeiro momento, era de observar, descrever, analisar e interpretar o contexto pesquisado, uma vez que não havia nenhuma demanda dos setores educacionais do município que justificassem ali nossa presença. Portanto, não fomos movidos até lá pelo paradigma da pesquisa-ação, pois, segundo Barbier:

Geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferentemente, acolhe-a. Um grupo encontra-se em luta contra uma série de dificuldades resultantes da vida cotidiana (...) Os membros desse grupo, mais freqüentemente os que são conscientizados, tentam atenuar a carência por meio de realizações efetivas. Mas, estas não chegam a satisfazer suficientemente a comunidade. É então que se apela a uma ajuda externa (dos pesquisadores profissionais em pesquisa-ação) freqüentemente, porque, pelo menos, um membro da comunidade já manteve contato com os pesquisadores.(BARBIER, 2007, p. 119) [grifo nosso]

Diante da dificuldade de acesso a uma escola municipal, nos encaminhamos à Subsecretaria de Estadual de Educação, órgão do governo do Estado de Goiás que nos recebeu sem as evasivas da outra Secretaria e se prontificou a dar todo apoio necessário à pesquisa. Apoio que não significava para eles demanda daquela comunidade escolar.

4.2 A Subsecretaria Estadual de Educação

À Subsecretaria, chegamos com uma carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação, expusemos os objetivos da pesquisa, sumariadamente, à subsecretária, bem como à sua assessora. A escolha da **escola α** foi feita por essa última porque, segundo seu julgamento, a escola ofereceria os subsídios necessários à consecução de nossa pesquisa, em suas palavras: “a escola tem muitos projetos pedagógicos em andamento”. Hammersley & Atkinson (1983) esclarecem que, dentre as negociações à entrada no campo, **é importante buscar a permissão de um “gatekeeper” para se ganhar acesso à situação desejada, essa é a chave para ser encaminhado às redes de relacionamento do meio estudado.** Dessa maneira, adentramos no campo com o aval da assessora que não nos conhecia.

(Figura 15)



4.3 A escola selecionada

Aqui tem início, segundo Erickson (1988), o **foco particular**. A primeira visita à **escola α** deu-se, cumpridos todos protocolos de permissão junto às autoridades locais, em 04/12/2006. Chegamos à escola perto das 13h, entramos com os alunos do turno vespertino, que aguardavam o sinal tocar do lado de fora da escola.

(Figura 16)

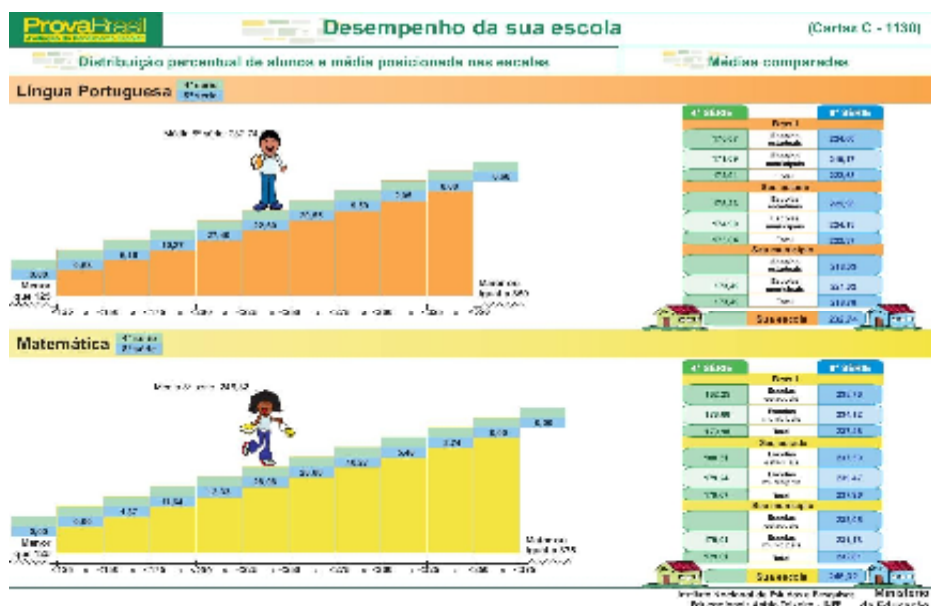


A primeira apresentação foi à vice-diretora que nos acolheu com muita solicitude, pois a diretora, nesse dia, estava em reunião de trabalho em outro local. Muitos alunos traziam maquetes de campos de futebol feitas em isopor para uma exposição. Fomos conduzidos à sala dos professores onde houve novas apresentações. Indagamos quais eram as professoras regentes de português (5^{as} e 6^{as} séries) presentes na sala para já dar início à apresentação do projeto de pesquisa. A professora regente das 5^{as} e 6^{as} séries havia faltado naquele dia. Então, nos comprometemos a ligar para ela no dia seguinte. Indagamos sobre a agenda da escola no mês de dezembro (provas, conselhos de classes, eventos, Prova Brasil etc.), todas as datas importantes nos foram passadas, mas a escola, até o mês de março de 2007, não havia recebido nenhum documento do MEC ou da Subsecretaria sobre o resultado da Prova Brasil, aplicada em 2006. Então, providenciamos esse documento junto ao INEP/MEC para iniciar uma discussão sobre

nossa motivação de pesquisa. Nesse dia, as coordenadoras pedagógicas estavam muito ocupadas, reproduzindo provas em dois mimeógrafos a álcool (Figura 22), que descobrimos, mais tarde, serem os únicos recursos tecnológicos usados para reprodução do material didático da escola inteira, que funcionava em três turnos. Havia também, segundo os professores, um computador “encostado” na sala, mas sem impressora e sem manutenção.



(Figura 23)



(Figura 24)

Apesar dos afazeres, uma das coordenadoras pedagógicas conduziu-nos a um galpão que ficava no mesmo terreno da escola e abrigava o refeitório, uma sala de aula improvisada para uma 5^a série e a sala de leitura (aproximadamente 15 metros quadrados). A professora responsável por esse espaço era de língua portuguesa e estava readaptada por motivo de saúde. Verificamos que ela atendia os alunos com simpatia e emprestava livros de literatura mediante o registro num livro-ata.



(Figura 21)

Observamos que a construção dos prédios que compunham o conjunto da escola, que data dos anos 80 do século XX, era bastante precária: eram três meias-águas cobertas por telhas de amianto, apesar de atender 1136 alunos (da 5^a série ao 3^o ano do ensino médio) em três turnos de funcionamento, inclusive o galpão, ao fundo da foto, abrigava a sala de leitura, a cozinha, e, improvisadamente no ano de 2007, fizeram uma sala de aula para uma turma da 5^a.série, o que denota uma grande demanda por salas de aula. Ao longo do ano letivo, verificamos a construção de um novo pavimento destinado ao laboratório de computação – que não funcionou em 2007, apenas recebeu os computadores doados – e também uma placa do Governo do Estado com alguns materiais de construção (brita e areia) foram colocados na escola, mas nenhuma grande obra foi empreendida nos doze meses que ali passamos.

Seria interessante nos reportarmos ao ideal de escola popular que norteou autoridades cariocas no momento em que a escola republicana tenta se impor com contraste que verificamos em Planaltina de Goiás já nos idos do século XXI. Na análise de Vidal e Faria Filho:

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico) e nacionalizantes (constituição) do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições.) (VIDAL&FARIA FILHO, 2005, p. 62)

Após passarmos três horas interagindo com esses sujeitos-colaboradores, bem como registrando as impressões colhidas, pedimos que a coordenadora assinasse nossa grade de frequência ao campo⁵³ e assim, nos despedimos.

4.4 A direção

O corpo diretivo da escola era composto pela diretora, graduada em Letras com especialização em administração escolar e a vice-diretora, graduada em Pedagogia, ex-alfabetizadora nessa escola desde o tempo em que se atendiam também alunos de séries iniciais do ensino fundamental. Conhecemos primeiro a vice, que demonstrou estar integrada à comunidade escolar tal e qual um patrimônio vivo da cidade. Os professores da escola referem-se a ela com muito respeito e consideração. Não havia assunto sobre o qual ela não discorresse com desenvoltura em se tratando de educação em seu município. Durante a greve, ela foi muito solícita com a pesquisadora, narrando histórias da escola e da cidade, o que contribuiu muito positivamente na etnografia como um todo. Ela fez menção ao nome de um poeta local – Dizo Alves, mais conhecido como Seu Dizo⁵⁴ - cujos ingênuos versos reproduzimos aqui em nossa **ante-sala de aula**

⁵³ Esse documento, bem como as autorizações escritas de todos sujeitos-colaboradores da pesquisa encontram-se em um dossiê confidencial disponível apenas à orientadora e à banca.

⁵⁴ Tentamos marcar uma entrevista com ele, no entanto só foi possível ter acesso ao seu livro: *O folclore de Planaltina-GO é uma alma de um povo*. 2004 (edição do autor)

1 Homenagem a JK

Eu escrevi este catira
Pra falar em Planaltina
Fica perto de Brasília
Nossa capital menina
Tem violeiros famosos
E a tradição domina

Falo em todas a satélites
Que apoia a capital
Admira as maravilhas
Do Distrito Federal
Agradecemos JK
Presidente popular.

Ele fundou a Capital
No estado de Goiás
Fez tanta coisa bonita
Presidente nenhum faz
Parabéns a Juscelino
Filho de Minas Gerais

Vejo todas satélites
E o avanço do progresso
No entorno de Brasília
E grande a marcha do progresso
O que ninguém deixou feito
Ninguém barra este sucesso.

4.5A coordenação pedagógica

Atuavam na escola duas Coordenadoras pedagógicas no período da manhã e duas à tarde. Essas últimas, com quem mantivemos intenso contato, eram professoras com mais de vinte anos de magistério, estavam sempre bastante atarefadas em todas nossas visitas: ora reorganizando os horários do dia, devido às faltas de professores, ora reproduzindo material didático (atividades e provas) em dois mimeógrafos a álcool. Uma delas já havia dirigido a escola em outros momentos; portanto, desfrutava de muito respeito diante do corpo docente como um todo. Observamos que havia um computador na sala dos professores – indagamos se não seria mais fácil trabalhar com ele para as tarefas de planejamento e produção de material para as aulas -, mas não era usado, visto que não tinha impressora, nem cartuchos, nem duplicador para reproduzir material pedagógico, enfim, não havia setor de reprografia na escola para oferecer suporte ao trabalho dos professores.

4.6 As professoras de Língua Portuguesa

Após ter sido indicada a escola α pela assessora da subsecretária de Educação, nos apresentamos à direção e coordenação que indicaram, por sua vez Glória⁵⁵, professora com mais de 20 anos de magistério, concursada da Secretaria de Educação de Goiás, e que atuava, então, nas 5^{as} e 6^{as} séries (2006) daquela escola. Falamos com ela várias vezes por telefone (05, 06, 07 e 08/12/2006), tentando marcar uma entrevista, no entanto ela se esquivava. Conseguimos, enfim, apresentar a proposta do projeto de pesquisa e ouvi-la em 13/12/2006. Ela não aceitou a etnografia em sua sala de aula, alegando que o ano estava terminando e ela estava com muitas tarefas (correção de provas e trabalhos, fechamento de diários, conselho de classe), mas demonstrou-se muito colaborativa no sentido de responder às questões da entrevista semi-estruturada (Apêndice 6) em um ambiente reservado, ela escolheu uma sala de aula vazia. Aceitou também que conversássemos com os alunos de uma turma da 5^a série⁵⁶, sem a presença dela, e assentiu também na reprodução da prova de recuperação de português que era a última avaliação do ano na turma. A escola entrou de férias e retornamos no ano seguinte.

⁵⁵ Nome fictício da professora.

⁵⁶ No ano seguinte, reencontramos alguns desses alunos – os aprovados – estudando na turma da Profa. Vitória.

Tema: "1911" - texto: "5ª" - recuperação
 Aluno: [] Data: 02/12/2006. Valor = 40

Recuperação de Português "1911" Bimestre

2) Sublinhe as locuções adverbiais. (04)

(a) Ele sem deixá-lo, pode ser um dos maiores intelectuais.
 (b) Estava em alí as 10h.
 (c) Na primeira e depois na segunda.
 (d) É esta hora as ladas do jogo.
 (e) Deu uma raiva a franca.

3) Enuncia nos parênteses os números correspondentes a relações entre bilínguas e/ou trilingues, sublinhando as palavras, ali ocultas com a seguinte sigla:

(1) tempo (X) lugar
 (2) modo (X) modo ou instrumento
 (3) causa (X) finalidade,

(a) (1) Porque o três comer sobre esta cidade.
 (b) (2) ~~depois~~ depois de ela acaba três com o duplo.
 (c) (4) quando de comer.
 (d) (5) Muito gente mora em depois.
 (e) (3) Quando as colônias de América.
 (f) (1) Estudam para a cidade.

4) Indentifique as Regras ortográficas, a fonética, e a repositiva

(a) Amélia se mudou atras.
 (b) É que foi muito passado.
 (c) Quando for depois os quatro repositiva.
 (d) Se se restitui em essa repositiva.

(Figura 25)⁵⁷

⁵⁷ A prova de recuperação da Profa. Glória é o primeiro dado revelador das práticas e concepções pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa coletado no campo ainda em 2006.

Em fevereiro do ano seguinte, 2007, ao conversar com a diretora, houve a indicação da Profª Vitória, também concursada da Secretaria de Educação de Goiás, que eu já havia conhecido em dezembro de 2006 quando estava fazendo um primeiro reconhecimento da escola, na ocasião, ela estava tomando conta da biblioteca, pois estava readaptada. Em outras palavras, a professora teve de assumir as 6^{as} séries, agora chamados 7^{os} anos, mesmo estando doente.

Ela conseguiu lecionar nessas classes até o final de julho - com muitas faltas devido ao problema de saúde - quando assumiu a Profª Mariana, estudante do 4^o semestre de uma universidade pública do estado de Goiás, com contrato temporário de trabalho na Subsecretaria de Educação, que lecionou nessa classe até dezembro de 2007 e com quem tivemos o maior contato durante a pesquisa.

4.7A turma: o 7^o ano

Nossa opção etnográfica pela 6^a série não foi aleatória, já que são preocupantes os índices de evasão e repetência nessa fase de escolaridade. Segundo Madeira:

As maiores taxas de distorção são constatadas de 5^a a 8^a séries. A taxa mais elevada corresponde à 5^a série, em que alcança 36,8%. (...) apenas 62% das crianças que ingressam na 1^a série podem esperar concluir o ensino fundamental, gastando em média 10 anos nesse processo; ao passo que apenas 41,6% dos alunos da 1^a série do fundamental chegarão ao fim do ensino médio, dependendo em média, 13,7 anos nesse percurso. Assim, o aumento da cobertura do ensino médio passa, necessariamente, pela redução da repetência e evasão. A repetência permanece como fenômeno arraigado no sistema educacional, em especial nas séries de transição.(MADEIRA, 2006, p.150-151)[grifo nosso]

Os PCNs já sinalizavam na década de 90 que

No domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo **fracasso escolar** que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na 1^a série (ou nas duas primeiras) e na 5^a série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, **por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.** (PCNs – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, 1998, p.17)[grifo nosso]

O 7º ano escolhido (antiga 6ª série) reunia 42 alunos frequentes – no diário de classe havia nomes até o número 47 - cuja idade variava dos 11 aos 16 anos, sendo que 25% eram meninas e 75% eram meninos. Todos estavam acomodados (figuras 18 e 19) numa sala mal ventilada de, no máximo, 50 metros quadrados. Nessa sala, havia um quadro negro, a mesa da professora, as mesas e cadeiras dos alunos e um filtro de barro, com



uma única caneca de plástico, localizado atrás da porta de acesso à sala.

(Figura 19)

Seis vitrôs permitiam a entrada de luz e ar. A disposição espacial das carteiras era em seis fileiras e obedecia a um mapeamento decidido pela professora no começo do ano “para evitar a conversa” entre os alunos.

Os pais dos alunos procediam de vários estados brasileiros⁵⁸ (RS, PI, MA, CE, MG, GO, DF, BA), uma vez que há muita migração na cidade – as famílias vêm atraídas para trabalhar em Brasília, mesmo sem qualificação profissional - e sua renda variava de um a

⁵⁸ Ao dar início à intervenção, levantamos esse dado junto à classe por meio de uma entrevista semi-estruturada.

cinco pisos salariais, sendo que predominavam os de baixa renda, residentes em setores conhecidos por “Brasilinha 17” e “Paquetá” (vinham no ônibus escolar), além dos que viviam no bairro onde estava situada a escola, que eram os de renda um pouco mais elevada.

A cada semana eram ministradas cinco aulas de língua portuguesa. Nessa turma duas aulas eram duplas (100min) e uma simples (50min). Preferimos sempre observar as aulas duplas, pois os dados seriam mais diversificados.

4.8 A coleta de dados

Descrições de culturas, sob o olhar etnográfico, remontam ao século XIX. Segundo Hammersley & Atkinson (1983) etnografar é participar aberta e veladamente da vida cotidiana das pessoas por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, enfim, indagando e coletando todo tipo de dado disponível para lançar luz às questões com as quais o pesquisador esteja envolvido. Apresentar o cotidiano de uma aula de português, em nossa pesquisa, será útil para verificarmos nossas asserções e subasserções, bem como para chamar atenção para problemas relativos à consolidação do processo de alfabetização/letramento nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. Tentaremos desvendar, segundo a metáfora da “caixa preta” de Frederick Erickson, o que é uma aula de português do 7º ano de escolarização de uma escola que fica a apenas 60 km do local onde são tomadas as decisões mais importantes da educação brasileira, isto é, o Ministério da Educação.

Segundo Bortoni-Ricardo:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria, simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41)

De 22/11/2006 a 15/12/2007 (43 visitas ao município), ao longo de treze meses – doze dentro da escola - , foram feitas entrevistas, registros em áudio, registros fotográficos e conversas informais com autoridades, moradores, alunos e professores do município escolhido. Para gerar essa multiplicidade de dados, as professoras Vitória e Mariana permitiram que colocássemos um aparelho de MP3 ligado para os registros em áudio, devidamente fixado em suas roupas (improvisamos um colar), desde que as transcrições guardassem o sigilo de suas identidades⁵⁹. Essas gravações em áudio têm maior qualidade que as registradas em minifitas cassete. Às interações selecionadas para serem transcritas foram acrescentadas as informações do diário de campo, bem como as convenções usadas⁶⁰. A maior parte do material coletado encontra-se digitalizado em áudio e também em registros manuscritos do diário de campo. Aliás, em futuras pesquisas, levaremos um *notebook* para os registros diários, pois torna-se mais fácil o cotejo dos registros escritos com as gravações em áudio. Segundo Bortoni-Ricardo & Lopes (1991), o registro manuscrito no diário de campo é a fonte mais rica, pois nela o pesquisador registra, o mais fielmente, os mecanismos da interação (estruturas de participação, pistas de contextualização, alinhamentos, andaimagem etc.) - exemplarmente expressos nas questões de “A interação professora x alunos x texto didático”.

A respeito dos procedimentos recomendados ao pesquisador Schiffrin⁶¹ sublinha:

Uma análise detalhada da linguagem da interação social requer gravações de fitas (ou vídeos) de alta qualidade de interações sociais naturalistas (ao invés de obtidas experimentalmente). As gravações são importantes por muitas razões. Primeiramente, não se pode descobrir a estrutura das interações sem se ver ou ouvir repetidamente aquilo que foi dito e feito durante tais interações. (...) A transcrição é um processo longo e entediante; dependendo da

⁵⁹ Exceto da aluna cujo portfólio anexamos a esta tese, devidamente autorizada pela mãe.

⁶⁰ Encontra-se na seção de apêndices da tese.

⁶¹ Detailed analyses of the language of social interaction require high-quality tape (or video) recordings of naturalistic (rather than experimentally elicited) social interactions. Recordings are important for several reasons. First, one cannot discover the structure of interactions without repeatedly viewing and/or listening to what was said and done during those interactions. (...) Transcription is a long and tedious process; depending on the number of speakers, their degree of overlapping talk, the quality of recording, and so on, a single hour of interaction may take anywhere 5 or 15 hours to transcribe. (...) The analysis of one's interaction – identifying the way language both structures and is structured by the interaction – requires process of immersion in the details of the interaction. (SCHIFFRIN, 1996, p. 320-321)

quantidade de oradores, do grau de falas coincidentes, da qualidade da gravação e assim por diante, uma única hora de interação pode levar de 5 a 15 horas para ser transcrita. (...) A análise de uma interação - identificando o modo com que a linguagem, ao mesmo tempo, estrutura e é estruturada pela interação - requer um processo de imersão nos detalhes da interação.(SCHIFFRIN, 1996, p. 320-321)

Durante o período de permanência na escola, a distribuição das datas de captação dos dados foi feita aleatoriamente para que se minimizasse a artificialidade na relação das professoras/alunos. Inclusive os dados coletados nas primeiras semanas de visita foram colocados a um lado, uma vez que a presença dos gravadores gerava comportamentos que habitualmente não fariam parte da aula, tais como “avisa quando você vem, Celina, daí a gente prepara uma aula diferente.”(disse-nos, certo dia, uma das professoras), as piadas em tom mais alto perto dos microfones, as confidências sobre os colegas: “Agora, eu vou falar tudinho o que A3 falou de você no intervalo, viu!”, entre outras gaiatices típicas de adolescentes. Não se pode esquecer que a classe era composta de 75% de meninos. Muitos alunos se levantavam durante a aula para dizer algo ao microfone do gravador. Portanto, a espontaneidade passava de longe nessas interações observadas. Após algumas semanas, a presença dos equipamentos naturalizou-se e o cotidiano de uma aula de português pôde ser registrado e analisado. Hammersley & Atkinson já sublinhavam acerca de procedimentos de pesquisa que: “situações naturais devem ser a fonte primária dos dados.”(1983)

Frederick Erickson, em *Ethnographic microanalysis of interaction*, além de apresentar os antecedentes históricos da pesquisa sociolinguística, também oferece subsídios valiosos ao pesquisador que adentra ao campo. Para esse notável sociolinguista e pedagogo estadunidense⁶²:

um outro propósito da microanálise pode ser o de identificar como processos de rotina da interação são organizados, em contraste à descrição da qual a interação ocorre. (...) Análise detalhada do

⁶²(...) another purpose of microanalysis can be to identify how routine processes of interaction are organized, in contrast to describing what interaction occurs. (...) Detailed analysis of the how of interaction, in contrast of emphasis on its what is also appropriate when one wants to change an existing educational practice, e.g., to alter a kind of conversation that never quite gets off the ground so that it can become a rich and engaging interactional environment for learning.(p.4 e 5)

“como” da interação, em contraste à ênfase sobre o seu “o quê”, também é apropriada quando alguém quer mudar uma prática educacional existente, ex., alterar um tipo de conversa que nunca começa para que possa se tornar um ambiente interacional rico e envolvente para o aprendiz. (ERICKSON, 1992, p.4 e 5)

Mais adiante, o autor⁶³ salienta que

Coletados os exemplos pelo grande número de diferentes tipos de eventos em vários grupos de interesse, o próximo problema é determinar as características dos eventos e os modos de organização dentro desses eventos. Isso pode ser feito, em parte, pela repetida observação participativa e em parte pelas gravações um tanto mais seletivas, nas quais porções do dia, em que tipos de eventos contrastantes ocorreram, seriam repetidamente filmadas. (ERICKSON, 1992, p.8)

⁶³Having collected instances along the full range of different types of events in the various settings of interest, the next issue is to determine the typically of the events and the modes of organization within events. This can be done in part by repeated participant observation and in part by somewhat more selective videotaping in which portions of the day in which contrasting kinds of events occurred would be repeatedly videotaped.(p.8)

4.9 Protocolos Interacionais Selecionados (PIS)

Mesmo sem filmar, obtivemos um manancial de dados cujo recorte para a tese foi dificilimo de se fazer; logo, eleger entre 43 visitas ao campo, totalizando 82h de observação participante, o que vem a ser mais representativo das interações observadas é tarefa mais difícil que se obter o consentimento das autoridades e dos sujeitos-colaboradores. Adotamos a seguinte estrutura para apresentá-las: num primeiro momento o leitor vê a aula de Língua Portuguesa de acordo com os apontamentos feitos no momento em que a pesquisadora fez a observação, os comentários circunscritos por duplos parênteses (convenção explicitada na p. 13) conferem maior realismo à transcrição e muitas são seguidas de imagens, entendidas como textos não-verbais que corroboram nossas asserções, já que leitor virtual dessa tese, esperamos, não seja apenas o professor de Língua Portuguesa, mas todo aquele que se julgar co-responsável pela melhoria das condições de letramento de seus alunos; num segundo momento de toda transcrição, criamos a seção intitulada “evidências” cujo objetivo é fazer o resgate do que foi estruturado para a pesquisa como um todo e se encontra no capítulo 1 desta tese. Dessa maneira, queremos facilitar a compreensão do cotidiano de algumas aulas de Língua Portuguesa na escola α ; para, finalmente, num terceiro momento deste capítulo, apresentarmos a justificativa para a mudança de rumo que a pesquisa tomou no mês de agosto de 2007, de acordo com as orientações da Profa. Stella.

Chegamos, pois, ao 7º ano trazendo a primeira grande indagação: será que a perspectiva de ensino adotada pelas professoras-colaboradoras leva em consideração situações significativas para seus alunos, visando a construção de capacidades do uso da linguagem que possibilitem o domínio cada vez maior de padrões de fala e escrita, como orientam os PCNs (1998)?

PIS: 11 (12/04/07)

EVENTO: revisão de matéria dada na série anterior (5ª. série)

((a Profª Vitória entrou na sala muito sisuda e começou a alinhar as carteiras que estavam fora da ordem do mapeamento estipulado por ela no começo do ano letivo, não houve nenhuma saudação no início da interação, o que reforça a necessidade de afirmar a assimetria da relação e garantir a disciplina))

(1) Vitória Pessoal, hoje, vocês sabem, as aulas vão terminar às 15h30min porque vai haver Conselho de Classe. Então, hoje nós não vamos ter aula com música ou dinâmica, hoje eu não trouxe nada de novo. Nós vamos continuar COPIANDO A MATÉRIA de onde nós paramos.

((os alunos demonstram insatisfação diante da decisão apresentada. A professora nos esclarece que a menina que **habitualmente** copia a matéria no quadro faltou. Então, ela mesma começa a copiar um tópico da gramática pedagógica que sempre traz para a sala de aula. Resultado: 25 alunos abrem o caderno e 15 começam a copiar porque estão mais próximos do quadro e da professora. Ela se vira para a classe quando já está quase terminando de encher a lousa e chama atenção pelo barulho generalizado que eles estão fazendo. Eles apenas diminuem o volume da voz, mas continuam conversando e fingindo que copiam o exercício escolhido para a revisão da matéria da série anterior))

EVIDÊNCIAS

A seleção do PIS:11(12/04/07) para ser o primeiro a ser apresentado neste trabalho justifica-se por dois motivos iniciais: a presença da pesquisadora com os equipamentos de registro em áudio, anotando no diário de campo as rotinas da sala de aula estava naturalizada ao final do 1º bimestre letivo, já que, no começo da observação participante, a Profª Vitória, chamava muito a atenção dos alunos, tentando intimidá-los pela presença da pesquisadora e dos equipamentos de gravação em áudio: “Pessoal, olha o comportamento, a Celina está gravando tudo!”; a interação entre a Profª Vitória e os alunos era mais espontânea, o que realmente nos interessava. Sua conduta em relação à **disciplina** (mapeamento arbitrário e não negociado com os alunos) como garantia de aprendizagem revela uma perspectiva de ensino-aprendizagem cuja preocupação primordial é reconstruir com seus alunos o quadro descritivo dos manuais escolares sem articulá-los com o uso efetivo da língua, ela valoriza a **cópia** sistemática dos tópicos da gramática normativa para se “vencer os conteúdos” e a percepção do novo está associada apenas à recreação, não à aprendizagem significativa. Pudemos, assim, verificar que em suas práticas pedagógicas revela-se a presença das **gerações jesuítica**.

PIS:13(26/04/07)

EVENTO: correção de exercício passado no quadro na aula anterior

((ao entrar na classe, a professora organiza a sala de aula de acordo com o mapeamento: cada aluno deve sentar-se sozinho sempre na mesma carteira alinhada de frente para o quadro, a estrutura de participação adotada pela professora é formal, ela fala com todo o grupo, quando ela se dirige a um aluno especificamente, é para repreendê-lo, verifica-se que ela tenta impor uma estrutura de participação de piso único, mas não consegue mantê-lo))

(1) Vitória Quem não é dessa fileira, tem que sair!

((como de costume, A39 dirige-se à lousa, toma o giz e escreve na extremidade esquerda a data, o nome da professora e a matéria abreviada *port.* , passa um traço vertical))

((a professora se senta em sua mesa e anuncia que fará a chamada, pedindo silêncio da turma que mantém vários pisos paralelos, logo não consegue se afirmar como falante primária))

(2) Vitória Pessoal, eu queria pedir um grande favor: façam silêncio pra eu fazer a chamada,! Vira pra frente, A3 ! Ali atrás tem quatro que não param de falar um minuto ((ela comenta, olhando ao fundo na direção da pesquisadora))

((os alunos falam mais baixo só por alguns minutos))

(3) Vitória A1, A2, A3... ++ A4, A5... Quem é que ainda não sabe o seu número na chamada?

((alguns respondem, outros não))

(4) A3 Ôxi, p'ssora! Eu levei falta? ((toma o piso da professora))

((ela ignora a pergunta de A3, para não ratificar sua participação, e se dirige à classe toda, mudando de tópico))

(5) Vitória Temos alguns exercícios pra terminar de corrigir. ((para a classe)) Deixa eu dar uma olhada no seu caderno? ((para A15)). Hmmm. Então a gente já sabe corrigir coletivamente, né? ((para a classe)) O que é que o exercício tá pedindo, gente? “INFORME A CLASSE GRAMATICAL”

(6) A3 O que é informe, p´ssora?

((o aluno demonstra não compreender o comando do exercício, pois desconhece o significado desse item lexical))

(7) Vitória É para dizer se é SUBSTANTIVO, ADJETIVO, VERBO... ((responde olhando para a turma, na tentativa de construir um andaime))

(8) A3 Beleza! ((pisca para ela com sarcasmo, mas sem entender o que ela tentou explicar))

(9) Vitória Pra andar mais rápido, A39, copia pra mim no quadro.

((a professora começa a circular entre as fileiras, vistoriando os cadernos, muitos não fizeram o exercício e outros, sequer, têm os cadernos abertos))

(10) Vitória DESDE FEVEREIRO, VOCÊ SÓ TEM ISSO COPIADO, A27?

((ela vai escolhendo os alunos que devem responder o exercício que está sendo colocado no quadro por A39, alguns aceitam, outros se recusam a ir ao quadro responder))

(11) Vitória Vamos participar, pessoal, só assim que se aprende! ((para a turma toda))

(12) A5 Deixa eu, professora!

(13) A26 Eu não sei nenhum. ((para o colega do lado))

((a professora percebe a afirmação de A26))

(14) Vitória Se não sabe, vai saber, AGORA, porque nós já estudamos tudo isso desde o começo do ano. ((para A26)) Tem gente ((para a turma)) que não sabe responder no quadro, + mas sabe conversar a AULA TODA.

(15) A3 ((rindo muito de A39 que está passando o exercício no quadro))

(16) Vitória Gente, ((para A3)) pára de rir da letra da colega!

(17) Vitória A26, porque você não tá corrigindo o exercício?

((com sarcasmo porque sabe que ele não fez nada))

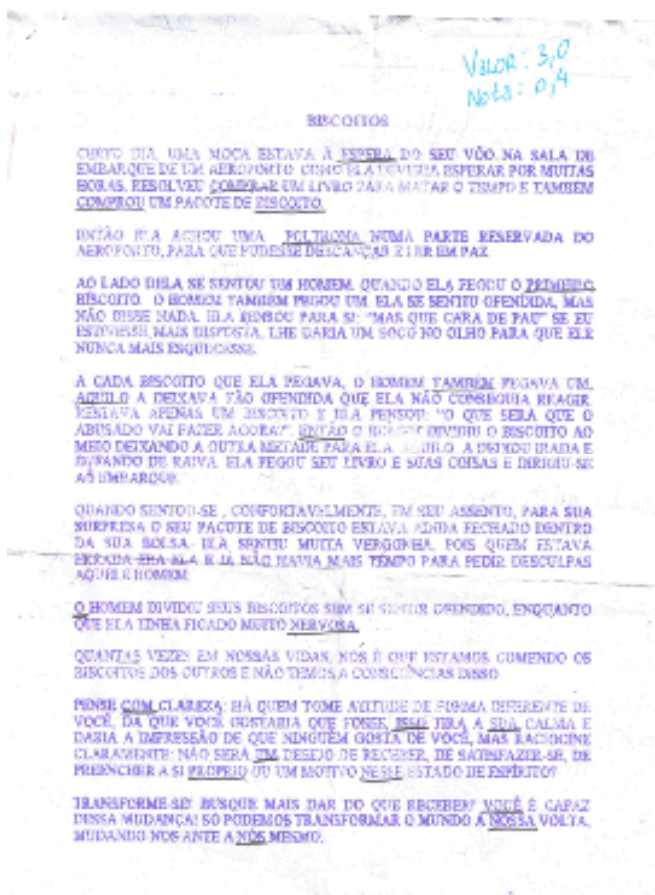
(18) Vitória Gente, lembrando o papel do pronome. ((a professora observa uma resposta incorreta no quadro)) Qual é o papel do pronome? ELE SUBSTITUI OU ACOMPANHA O NOME. ((para toda a turma)) Então, apaga aí, A39!

((o sinal toca, os alunos demonstram alívio pelo término da aula, levantam-se das carteiras fazendo muito barulho, deixando a sala revirada)) (Figura 18)



EVIDÊNCIAS

Constatamos que, desde o início do ano de 2007, bem como no desfecho do ano letivo anterior com a avaliação de recuperação, a que “cobra os conteúdos mais importantes para ser promovido para o 7º ano de escolaridade) já apresentada da Profª Glória (Figura 25), o objetivo prioritário de todas as aulas observadas - até irromper a greve no estado - era “ensinar as classes gramaticais” aos alunos, o que identifica tais práticas nitidamente com a geração jesuítica. A Profª Vitória não adotou livro didático enviado pelo MEC e usou com frequência material reproduzido em mimeógrafo a álcool ou exercícios de uma gramática pedagógica que eram passados no quadro por uma aluna que se prontificava a ajudá-la, para serem copiados pelos alunos em seus cadernos sob ameaças. Predominam nos últimos protocolos transcritos: tarefas mecânicas,



(Figura 26)

escrita descontextualizada; enfim, um relicário de vícios pedagógicos contraproducentes, tais como exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas, o que jamais contribuiria para desenvolver a competência discursiva, todos totalmente desarticulados das práticas concretas da linguagem.

Bortoni-Ricardo e Abreu sublinham que

em nossa tradição escolar, as atividades são centradas no professor e a configuração espacial nas salas bastante estática: o professor ocupando a mesa e o espaço entre o quadro negro e as fileiras de carteiras, onde se acomodam os alunos. Nesta tradição

raramente se organizam várias atividades simultâneas: o comum é o professor conduzir uma atividade principal, na qual ele é o falante primário, dirigindo-se aos alunos, que lhe respondem individualmente ou em coro. Esta relação é frequentemente mediada por um texto impresso ou mimeografado.(BORTONI-RICARDO & ABREU, 1991, p.2)

Selecionamos o protocolo que se segue devido à chegada da nova professora de português, Mariana, que ocorreu logo após a greve dos professores do estado de Goiás (de 07/05 a 18/06/2007) e do recesso do meio de ano (de 14/07 a 30/07/2007). O agravamento das condições de saúde da Prof^a Vitória - que não é a única a ficar doente sob tantas adversidades – determinou sua saída daquela sala de aula. Cabe esclarecer que os professores que entrevistei informalmente na escola asseguraram que as condições de trabalho eram muito difíceis: **duas matrículas** (uma estadual e outra municipal), classes de 45 alunos ou mais, **jornada de trabalho de pelo menos 60h semanais**, perfazendo rendimentos líquidos em torno de R\$1000,00; constantes atrasos nos pagamentos por parte do governo estadual e inúmeros entraves burocráticos para justificar as faltas por motivo de doença, já que a homologação de atestados e licenças era feita em Goiânia.

PIS:16(02/08/07)

EVENTO: aula de revisão para prova de português da Profa. Vitória

((a aula que se segue é a primeira após a greve, a Prof^a Mariana apresenta-se à turma pela primeira vez, dirige-se aos alunos nomeando-os, o que evidencia uma estratégia de acolhimento, percebe-se que ela é mais flexível que a Prof^a Vitória, pois ratifica em vários momentos a fala dos alunos que querem se manifestar, assim o piso conversacional se alterna))

(1) Mariana Boa tarde, eu vou substituir a Prof^a Vitória, tá? (++) A Prof^a Vitória falou para vocês que amanhã vocês têm avaliação?

((a Profa. Mariana não propõe nenhuma estratégia para diagnosticar conhecimentos prévios dos alunos que acabou de conhecer))

(2) {A NÃO! ((insatisfeitos))

(3) Mariana Mas vocês já estão sabendo. Amanhã tem avaliação de Português. ++ Período composto, período simples, verbos nominais, frases verbais, tá? Correto? Vocês têm alguma dúvida em relação a isso? Eu vou passar a revisão aqui, algumas frases. Vocês tentem fazer o que vocês lembrarem no caderno. Se vocês tiverem dúvida, vocês levantam e vou + na cadeira de vocês, tá? ((ela demonstra afetividade no tom da fala, apesar da dureza da decisão e nem da inadequação da prática pedagógica proposta)) Vou me apresentar. Meu nome é Mariana, eu tenho dezenove anos e vou ficar com vocês até o final do ano, tá? No ensino normal. Normal (xxx) Vou perguntar o nome de vocês ++ ((a nova professora faz a chamada))(xxx)

(4) Mariana Tem alguém que não foi chamado pra responder?

(5) {A NÃO!

(6) Mariana (XXX) a prova de vocês é amanhã, tá?

(7) {A Amanhã? ((os alunos ainda demonstram perplexidade))

(8) Mariana É. Amanhã vocês têm prova.

(9) A3 Ah, não!

(10) Mariana Prova de Português

(11) A5 Se tiver alguma dúvida então pode perguntar pra senhora?

(12) Mariana Pode.

((a professora coloca algumas frases no quadro no intuito de revisar a matéria da prova que acabara de ser agendada. Logo A3, supondo que o que está no quadro é um exercício a ser copiado, cobra dela o “anunciado” do que está escrito na lousa))

(13) A3 Professora, não tem anunciado não? ((ele só conhece a palavra 'anunciado))

(14) Mariana ENUNCIADO. ((ela corrige A3, mas não constrói nenhuma paráfrase para explicar o significado dessa palavra e começa a expor a matéria, olhando para toda a turma)) Vocês sabem a diferença entre frase e oração no período composto? O que que é uma frase? É uma frase, né? Uma frase é uma frase. Isso aqui é uma frase?((apontando para o exemplo colocado no quadro))

(15) A3 É.

(16) Mariana É uma oração?

(17) A3 Não.

(18) Mariana Por que que não é uma oração? Na oração, as palavras, elas viram, quem manda na oração é quem? Entre aspas. Quem manda na oração é o...? É o quê? O quê que tem aqui que não é uma oração? Um verbo, não é? (XXX) "Estou triste." O quê que é? É uma frase ou uma oração?

(19) A3 Oração.

(20) Mariana Por quê? Tem verbo, não tem? Entendeu a diferença de frase para oração?

(21) A3 Ah, entendi.

(22) Mariana A frase, ela pode ser composta de apenas uma palavra. A oração, ela tem que ter o verbo, entendeu?

(23) A3 Não entendi.

(24) Mariana Quem não entendeu levanta a mão!

(25) A3 A oração tem que ter verbo?

(26) Mariana Não entendeu? A oração, ela tem que ter um verbo.

(27) A3 Se não tiver, não é oração?

(28) Mariana Não é oração, vira frase. Entendeu? Tem o período simples e o período composto. No caso, aqui, “estou triste” é o quê? Período simples. Por que período simples? Porque ele possui um verbo. Agora, se fosse assim, “vou viajar e acordo cedo.” Aqui tem quantos verbos? ‘Acordo’, de ‘acordar’, né? E ‘viajar’, não é? Tem dois verbos, não tem?++ Então, isso vai ser o quê? Período composto porque ele possui dois verbos.+ Separando aqui não se formam duas orações? Entenderam agora? Dois ou mais verbos. Pode continuar? ((ela indaga à turma se pode continuar colocando exemplos no quadro para continuar a revisão da prova))

(29) A22 Pode, professora +

(30) Mariana Pode apagar aqui mais embaixo? ((ela pergunta para a turma))

(31) A3 Pode. ++

(32) Mariana Não. No caso, aqui, é período simples. Período composto, né? +++ Ah, é período composto.

(33) A22 Professora!

(34) Mariana Oi.

(35) A22 ‘Socorro’ é uma frase, não é?

(36) Mariana ‘Socorro’ é uma frase. ++ Ali no outro quadro, eles colocaram assim: período simples era oração que era pequena e período

composto era aquela oração grande. Tem orações enormes que só possuem um verbo e vai ser período simples. Então, não dá para falar assim ((a professora constrói um andaime)): frase pequena é período simples e frase grande é período composto. Não é assim, tá? Você tem que procurar lá o verbo, ver quais verbos e ver quantos verbos tem para depois classificar a frase.

(37) A22 (XXX)

(38) Mariana Não, só período composto +++

(39) A22 Professora!

(40) Mariana Oi.

(41) A22 A prova é?

((o aluno quer saber na verdade se aqueles exemplos é que cairão na prova marcada, talvez seja uma prática recorrente a que ele tenha se habituado))

(42) Mariana Não, mas a prova (xxx) ISSO AQUI É UMA REVISÃO DA PROVA. Vai cair isso tudo.

((ela dá pistas de que a prova será diferente))

(43) A22 Professora, é fácil a prova?

((o aluno percebe que a professora se aborreceu com a questão no turno (42) e muda de tópico para esfriar os ânimos))

(44) Mariana Não sei, quem elaborou foi Vitória. ((responde friamente))

(...)

EVIDÊNCIAS

Observa-se que o *script* da aula e do planejamento de Língua Portuguesa nesse momento de transição de Vitória para Mariana já fora estabelecido pela primeira (turno 44), o que representa um complicador para a qualidade do desempenho da recém-contratada. Verifica-se que **o elo geracional é mantido e tal força não provém de nenhuma explícita determinação estatal como é o caso das forças coercitivas tecnicistas que remetem formulários, diários entre outros documentos que lubrificam a máquina das Secretarias Estaduais de Educação**. Devido a essa evidência, nós não julgamos que os termos Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista ou outro termo similar sejam os mais precisos para se designar as práticas pedagógicas que descrevemos até agora, tal como o fazem os historiógrafos. O termo **geração** é mais adequado, pelo que verificamos nesse momento de transição ritualística do trabalho de uma professora para a outra: é o que preserva a prática obtusa. Sem que haja a interrupção desse vínculo entre as três professoras (Glória, Vitória e Mariana) nenhuma prática renovadora pode chegar à escola, que se revela uma instituição bastante conservadora, isto é, tradicionalmente oposta a inovações (Foracchi, 1982). Aliás, inovação em sala de aula para elas é só recrear e “fazer uma dinâmica”.

PIS:17(09/08/07)

EVENTO: aula de numeral

(1)Mariana Pessoal, só dando uma revisada aqui no conteúdo de (XXX) Que dia que eu vim aqui? Foi antes de ontem, não foi? Que conteúdo eu dei?

(2){A Foi numeral.

(3)Mariana Foi numeral, né?

(4)Mariana Vou fazer, claro. Enquanto a listinha vai passando, eu vou revisando. Que está me chamando aí? Professora o quê?

(5)Mariana Não, não é para copiar, não. Você não pegou, não, uma folha de papel pardo? Folha branca? dez folhas brancas papel pardo.

Pessoal. ++ Vamos ver se vocês sabem. ++ Isso é só revisão. O que que é um numeral cardinal?

(6))A Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

(7) Mariana Um, dois, não é? E assim por diante, né? Um milhão é cardinal?

(8))A É.

(9) Mariana E ordinal? Um exemplo de ordinal.

(10))A Primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo...

(11) Mariana E multiplicativo? ((ninguém toma o piso da fala))

(12) Mariana Agora montem+++ Pessoal, montem uma frase comigo, para mim, com um desses numerais.

(13) Mariana Brasil é o quê?

(14) A22 É um país.((a resposta dele não atende ao que ela espera: a análise morfológica))

(15) Mariana Não.

(16) A5 Substantivo.

(17) Mariana Substantivo o quê? ((fica satisfeita com a resposta do aluno))

(18) A5 Próprio.

(19) Mariana Próprio, né? Não é o nome de alguma coisa? ((constrói o andaime, dirigindo-se à turma))

- (20)A3 Não.
- (21)Mariana É, uai. Então é substantivo o quê?
- (22)A5 Próprio.
- (23)Mariana Próprio? 'Ficou' é o quê? ((pergunta à turma))
- (24){A Verbo.
- (25)Mariana É um verbo, não é?
- (26)Mariana 'Terceiro' é o quê?
- (27){A Numeral.
- (28)Mariana Numeral o quê?
- (29){A Ordinal.
- (30)Mariana Numeral+++
- (31)A26 Ordinal.
- (32)Mariana Numeral ordinal. E 'lugar', é o quê?
- (33)A26 Lugar? Substantivo.
- (34)Mariana É um substantivo, não é?
- (35)A31 Aí, falei! Substantivo composto.
- (36)Mariana Composto? Quem falou 'composto'? Comum. Pessoal, o que é substantivo próprio? É nome. É palavras que dão nome a uma determinada coisa, não é? Por exemplo, Brasil, Itália, Alemanha, Espanha,

Rio. Os nossos nomes são substantivos próprios. Agora me dêem um outro exemplo utilizando um numeral cardinal.

(37)A31 Cardinal? “Um dos alunos fugiu.”

(38)Mariana Cadê o cardinal aí?((ela não ratifica a fala do aluno e prefere dirigir-se à classe toda))

(39)Mariana Pessoal...

(40)Mariana Pessoal, pessoal, eu vou fazer com vocês igual eu faço nas outras salas. Igual eu fazia com uma turminha minha de quarta série. Vou escrever aqui o quê que pode e o quê que não pode fazer.

(41) {A Não.

(42)Mariana Não, porque eu estou tentando falar aqui e vocês não estão calando a boca, não estão querendo deixar eu falar. Vocês não estão querendo deixar eu falar.((ela tenta definir seu papel de falante primária diante da bagunça da turma)) Pessoal, nessa frase aqui: ‘Fugiram três alunas da sala.’ Onde está o verbo? Pois é, calma aí. Onde está o verbo?

(43)A26 “Fugiram.”

(44)Mariana “Fugiram” é o quê?

(45)A26 É o verbo.

(46)Mariana É o verbo, não é? Esse ‘três’, aqui, é numeral o quê?

(47){A Cardinal.

(48)Mariana Numeral...

(49){A Cardinal.

(50) Mariana Numeral cardinal. 'Alunas' é o quê?

(...)

EVIDÊNCIAS

Já no primeiro turno da sua fala, ela revela falta de planejamento das atividades. A sequenciação é feita de acordo com a ordem dos conteúdos dispostos na gramática normativa, dar aula de português é o mesmo que seguir essa ordem, essa tradição que não garante o desenvolvimento de habilidades de leitura ou escrita. O esforço dispendido nesse tipo de atividade tão recorrente nas aulas observadas das três professoras não propicia nenhuma situação significativa para que o aluno expanda suas capacidade de uso da linguagem. São atividades cuja única preocupação é reconstruir com os alunos o quadro descritivo dos manuais de gramática normativa: são momentos estéreis de reconhecimento e memorização da terminologia gramatical. Observa-se também que ela prefere que as respostas sejam dadas em coro, o que não facilita em nada a construção da aprendizagem, já que ela não ratifica a participação individual dos alunos que tomam o piso conversacional. Mais uma vez são evidenciadas práticas da **geração jesuítica** nessa sala de aula.

PIS:18(17/08/07)

EVENTO: prova de recuperação e trabalho de literatura

(1) Mariana Pessoal. Você escutou? Vou falar de novo aqui. A6++, A8++, A14++, A18++, A19++ A25++, A27++, A41++, A31++, sentem ali na primeira fileira para fazer a prova. Todo mundo está aqui? ((dentre os alunos chamados nominalmente, há também os evadidos ao longo do ano))

(2) {A ESTÁ!

(3) Mariana Pessoal, já está todo mundo sentado lá, quem vai fazer a prova?

- (4) Mariana Sim, eu vou fazer um trabalho final. Você fez a outra prova
- (5) A31 Entrega a prova, professora!
- (6) Mariana Pois é, mas não tem a nota de vocês. Você fez a prova? Já fez? A34, vira para a frente. Quer dizer que mais ninguém vai fazer a prova?
- (7) Mariana Então, eu estou perguntando se+ As pessoas que eu chamei faltaram?
- (8) {A Faltaram. ((risos da turma))
- (9) Mariana A8 não está aí? Não?
- (10) {A Não.
- (11) Mariana A16?
- (12) {A Não.
- (13) Mariana Não está aí? A25 não vem mais, também, não? Cadê ele? Cadê ele?((pergunta para a turma))
- (14) {A Faltou.
- (15) Mariana E A31?
- (16) A31 A31? Aqui, ó.
- (17) Mariana A31. ((a professora lê seu nome completo na lista de chamada))
- (18) A31 É em folha separada?

(19) Mariana É em folha separada que é para entregar. ((ela toma uma folha nas mãos e acena para que ele venha à mesa dela buscá-la))

((A31 dirige-se a ela para pegar uma folha))

(20) A31 Obrigada.

(21) A31 Professora, que dia é hoje?

(22) Mariana Hoje é dia dezessete.

(23) A3 Professora, é para copiar tudo, é?

(24) Mariana Não, isso aqui é só quem ficou de recuperação. A gente vai fazer outro trabalho.

(25) Mariana Se vocês não ficarem lá jogando, eu vou logo AVISANDO!((ameaçando))

(26) A3 Professora, eu posso jogar?((ironizando))

(27)A34 Tem que fazer o trabalho.

(28) Mariana Pode, pode, sim.

(29) A34 Obrigado, professora. A senhora é muito gente boa.

(...)

2º. turno da aula

EVENTO: trabalho de literatura

(37) Mariana Enquanto não terminar ali de copiar o trabalho... Não, o trabalho da turma toda. Não é o trabalho de recuperação, não.

(38) Mariana Ah, já terminou? Já sabe o quê que é? Então, traz. Esse aqui é o trabalho da turma toda. Não é o trabalho de recuperação, não. ((ela já havia resolvido a primeira pauta do dia: o exercício do grupo dos alunos de recuperação. Os demais dividiam-se em três grupos: os impacientes pela ociosidade e os que faziam muita bagunça, aproveitando-se da desorganização))

(39) Mariana Se reclamar((perdendo o controle da situação)), eu coloco mais uns quatro autores +++((ela escreveu no quadro: Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade entre outros autores famosos. Colocou também, sem maiores esclarecimentos, que o trabalho deveria ter: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Bibliografia.)) Pode apagar aqui?((para a turma que copiava as instruções do quadro))

(40) A3 Pode não, aí ainda não.

(41) Mariana Quem está copiando a recuperação? ((como havia duas tarefas numa mesma aula)) Pode apagar aqui?

(42) {A Pode.

(43) Mariana Não, eu vou colocar as respostas aqui no quadro. Só espera um momento. Copia daí. São todos poemas, mas só de três pessoas. É de trio. Posso apagar isso aqui? (XXX)

(49) Mariana Pessoal, deixa eu explicar aqui. Só um instantinho. Bibliografia é onde vai ter+++ Calma aí, gente. ((tentando retomar o piso conversacional para auto-ratificar-se como falante primária diante dos demais)) Posso falar? Bibliografia é onde vai ter o autor, o livro e a editora de onde você pesquisou.((ela cria um andaime no meio da conversa geral, mas ninguém dá atenção, toca o sinal e todos saem correndo da sala de aula))

EVIDÊNCIAS

Verifica-se uma exacerbada preocupação da professora no sentido de produzir novos resultados apenas para registrar no diário para cumprir os prazos estabelecidos pela secretaria no que concerne ao rendimento dos alunos, marca da geração tecnicista. A oportunidade de considerar essa atividade dentro de uma perspectiva de avaliação processual é desperdiçada, uma vez que o “trabalho” é reduzido a mais um momento de “cópia” de algum livro didático que o aluno encontrará na biblioteca.

PIS:23(08/10/07)

EVENTO: aula de advérbio

((a pesquisadora entrega o aparelho de MP3 à professora para que ela o coloque suspenso a um colar em seu pescoço))

(1)Celina Rodando o numerinho está gravando, tá?

(2)Mariana Boa tarde.

(3)A39 Boa tarde, professora.

(4)Mariana Não, o único trabalho que eu dei para vocês foi o do poema, não é para segunda-feira. Você já fez? Já fez?

(5)Mariana Tem o quê, então? Tem poema, sim. Você achou grande, né? Quem quiser emprestado, Vinícius de Moraes, para vocês fazerem os poemas...

(6)Mariana Vai passando. Isso. Depois você pega para copiar. Vocês já formaram os grupos?

(7)A26 Que grupos, professora?

(8)Mariana Eu ia emprestar para um aluno. Amanhã eu trago. Vou passar para vocês amanhã.

(9)A22 Que grupos, professora?

(10)Mariana Três pessoas para fazer os poemas.

(11)Mariana Não. Se tiver briga, não. Cadê o livro? Não, amanhã. Deixa eu acabar , por favor? Vou explicar advérbios e passar o exercício.

(12)Mariana Oi. Vinte minutos.

(13)A34 Dá não, professora?

(14)Mariana Dá.

(15)Mariana Daqui a pouco bate o sinal. Não é para copiar, não. Não, não é para copiar, não.

(...)

(20)Mariana O advérbio... Olha o significado do advérbio comigo. O advérbio é a palavra que modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. Ou também pode modificar uma oração inteira. No caso... Só um instantinho.

(...)

(23)Mariana Eu ia explicar pronomes para eles. Deixa eu te falar+++ não veio na última aula. Não veio. Aí fica só seguindo aula, seguindo aula e não entende nada da explicação.

(24)A26 Então está bom. Então+++

(25)Mariana (XXX) Porque aí eu ia explicar pronomes, que é o conteúdo que ela passou.

(29)Mariana Pois é, mas já copiaram o negócio do pronome tudinho, né? Aí tem que explicar e+++ aqui, né? Eu gosto de explicar (XXX) Pessoal. Aqui. Voltando aqui. Voltando aqui. Pois é. Voltando à aula de Português aqui. Pessoal, quando um advérbio, ele modifica o verbo, no caso, aqui, outro, ele está fazendo o propósito de advérbio. Ele está modificando o 'adormeci', não está? Se eu colocar assim, só 'adormeci', está falando que eu adormeci, não é? Agora, se eu falo assim: "ontem eu adormeci", está falando o quê?(a professora constrói uma estratégia que visa a indução para que os alunos acompanhem seu raciocínio no sentido da identificação da noção de advérbio)) Está mostrando quando eu adormeci. Não está mostrando quando eu pratiquei o verbo? É, não é? ((busca a ratificação da turma)) Então, se esse advérbio aqui está modificando o verbo, ele é advérbio de+++? De quê? Ontem, hoje, amanhã, é o quê?

(30)A26 Lugar. Passado.

(31)Mariana Ontem, hoje e amanhã é o quê? Tempo, não é? Então se você falar assim, 'muito' e 'pouco', não é intensidade?

(32)A26 É.

(33)Mariana Tem que ter essa lógica. 'Ontem', 'hoje' e 'amanhã' não é tempo? 'Daqui a pouco' não é tempo?

(34)A26 É.

(35)Mariana Então, 'ontem' vai ser a circunstância, porque é advérbio. Então vai ser... Isso aqui vai ser o advérbio. Vou colocar aqui, mais fácil para vocês entenderem. Advérbio de tempo. Porque está indicando quando eu adormeci. O verbo, aqui, né? Alguém não entendeu? Quem não entendeu? "Fale agora ou cale-se para sempre." ((tentando descontrair a interação)) Ninguém? Não entendeu? A11, lê isso aqui para mim.

(36)A11 O quê?

(37)Mariana Estou falando, lê aí para mim. Lê aí para mim, A11. Lê, A11. Vou contar até três. Lê. 'Ontem adormeci', não é?

(38)A11 É.

(...)

(45)Mariana Quando tem advérbio de tempo, ele está indicando quando aconteceu, não é?

(46)A11 É.

(47)Mariana Quem não entendeu, fala de novo.

(48)A11 Advérbio de tempo.

(49)Mariana Quem não entendeu? Você? Você entendeu? Pessoal, aqui, ó. Só recapitulando aqui. Por quê que é advérbio de tempo? Ouve. Por quê? Porque está indicando quando eu adormeci, não foi?

(50)A26 Foi.

(51)Mariana Aqui, abaixo. 'Noite muito escura.' Se estivesse sem esse 'muito' aqui; 'noite escura', dava para entender?

(52)A22 Dava.

(53)Mariana Dava para entender. 'Noite escura.' Não é? Noite escura. Agora, se eu falasse para vocês, 'noite muito escura', não está intensificando? Está intensificando. Por exemplo, se eu falar assim para vocês: vocês são... Deixa eu ver, deixa eu pensar... 'Vocês são muito inteligentes.' 'Vocês são muito inteligentes'. 'Muito inteligentes'. Estou intensificando, não estou? Se eu falo assim: 'Vocês fazem pouca bagunça'. Eu não estou intensificando também?

(54)A22 Está.

(55)Mariana É 'pouca' bagunça. Estou mentindo também. Mas se a gente mandar, vocês não bagunçam, não. Então, 'muito' está intensificando, não está? Não está intensificando o 'escura'? 'Noite muito escura'. Estou intensificando o 'escura', não estou?

(56)A11 Está.

(57)Mariana Então, aqui a gente está intensificando; 'muito' ou 'pouco' é advérbio de intensidade. Vou começar aqui. 'Lamentavelmente, todos morreram'. Lamentável, nossa, que lamentável. Você quer ir embora, A11? Se você quiser ir embora, você fala que você não é obrigado a assistir à minha aula, não. Quando eu falo assim, 'lamentavelmente, todos morreram', não é o modo de estar lamentando... Assim, vou colocar um exemplo aqui, que é da mesma circunstância que 'lamentável'. 'A3 anda suavemente.' Se ele anda suavemente, não é o modo que ele anda? Não é o modo que ele está andando? Ele não está andando suave?

(58)A22 É.

(59)Mariana Aqui a gente não está lamentando? Lamentável. Que lamentável, todos morreram. Não é lamentável? Então, o que a gente está lamentando é advérbio de modo.

(60)A26 Modo.

(61)Mariana De modo. Assim como 'suavemente', 'levemente'. E modo, advérbio de modo, geralmente é terminado em '-mente'. Provavelmente, intensamente... 'Certamente' já não é. 'Certamente', quando eu falo assim, 'certamente estudarei hoje', não é uma coisa certa? Eu estou afirmando que vou estudar hoje. Certamente eu vou estudar hoje. Se vocês falassem isso para mim, nossa, eu ia ficar tão feliz se vocês falassem isso para mim. 'Professora, certamente eu vou estudar hoje'. Pois é, aí vai chover, né? Aqui, no caso, 'lamentável'... Pessoal, no caso, 'lamentável'.

'Lamentavelmente' então é o modo que a gente está... Então vai ser advérbio...?

(62)A26 De modo.

(63)Mariana De modo. 'Certamente estudarei hoje.' Eu não estou afirmando? Então vai ser advérbio de+++?

(64)A26 Modo. 'Vai chover hoje.'

(65)Mariana Afirmação. Quem está conversando?

((Há muita bagunça, pois ela não consegue polarizar as atenções, nem ratificar-se como falante primária))

(66)A3 Eu não estou, não.

(67)Mariana 'Talvez eu arrume um emprego.' Talvez. Esse 'talvez' aí está falando talvez sim, talvez não. Pode ser que sim, pode ser que não. Então, esse 'pode ser que sim ou não' não é uma dúvida? Eu posso talvez. É um advérbio de dúvida. Dúvida, rapaz.

(68) (XXX)

(69)Mariana Pessoal, eu vou, assim (XXX) Tem um monte de palavras aqui que é essencial. Aí eu vou fazer um (XXX) e vou passar para vocês, para vocês colarem no caderno, para ficar mais fácil para vocês estudarem.((onde se lê "estudarem" quer dizer "memorizarem"))

(70)Mariana Pessoal. Aqui +++No caso +++junto? Se eu falar assim: 'a minha casa é à direita, vira à esquerda e dá uma entradinha, vira um pouquinho +++ Desce um pouco e depois sobe à esquerda...' Eu não estou indicando um lugar, a minha casa? Se eu falar assim: 'a minha casa é junto da escola', não é um lugar? Advérbio de lugar. Agora, aqui, 'não quero estudar.' 'Eu não quero estudar.' 'Não vou à escola.' 'Não vou

trabalhar.' De negação, eu estou negando, eu não quero. Pessoal, no advérbio de negação, geralmente só vem acompanhado pela palavra 'não'. Negação só é geralmente, só o 'não'. Agora, de lugar, não é só 'perto', 'longe'... De dúvida, não tem só 'talvez'. De afirmação, não tem só 'certamente'. Assim, eu vou passar os quadros. Vou dar os quadrinhos para vocês estudarem Bem, vocês formaram os grupos de vocês?

(71)A26 Que grupos?((a dúvida do aluno é procedente porque ela muda o encaminhamento da aula sem ter pactuado com a turma anteriormente))

(72)Mariana Dos trabalhos de soletrar. Pessoal, vocês formaram os grupos de vocês? Eu falei para vocês formarem um grupo que cada aula a gente ia estudar um pouco o dicionário, com as palavras que eu passar. Eu trouxe meu dicionário. Você trouxe o seu?

(73)A3 Não. Ô, professora, não tava sabendo disso, não.

(74)Mariana Pessoal, formem os grupos aí. ((ela não ratifica a fala de A3))

(75)Mariana Pessoal, eu vou lá na sala dos professores buscar os alunos que entregaram aquele envelope ((refere-se ao envelope onde foram reunidas as atividades que serão compiladas no portfólio)), aí na minha lista tem o A11, você pode pedir para ele o envelope. O primeiro dá para fazer tudo o que você dá para a gente, a partir do (XXX), propor coisas que para superar essas dificuldades Não, é para vocês treinarem como que escreve. Pessoal, qual é a finalidade disso que eu estou fazendo com vocês? A finalidade disso é para que vocês, quando não souberem a palavra, não souberem escrever a palavra, não é Quando não souberem a palavra, vocês vão recorrer ao dicionário. ((as palavras não são contextualizadas em textos reais)) Tem muita gente, nessa sala aqui, que escreve assim. Pessoal, qual a diferença desse 'mal' aqui para esse 'mau' aqui? O 'l', não é? Esse 'mal' aqui, 'mal-estar', esse aqui, ele tem função de indicar, no caso, assim, 'vou passar mal'. No caso, assim, seria esse

'mal' aqui o correto. Por quê? Esse aqui está mostrando o estado da pessoa. Ela está se sentindo mal. Ela não está boa, ela está se sentindo mal. Então, esse 'mal' aqui, 'mau', é igual a 'bom', que é o contrário. E esse 'mal' aqui, é 'bem'. Vocês entendem a diferença? Se vocês forem chegar no, vamos supor... Você vai passar mal se você não começar a prestar atenção aqui na sala de aula, eu vou contar para sua mãe. Vai passar mal. ((risos)) Pessoal, qual a diferença ali? Quem é que sabe?

(76)A26 O 'l' e o 'u'.

(77)Mariana O 'l' e o 'u', é, está certo. Mas, assim, esse aqui. Esse aqui é o quê? É adjetivo, é advérbio, substantivo, é o quê? Indica o estado da pessoa. É um adjetivo. Não é uma característica da pessoa? Esse daqui, então, é um adjetivo. Esses aqui são adjetivos. E os de baixo, são adjetivos? Não, não são.

(78)Aluno Professora (XXX)

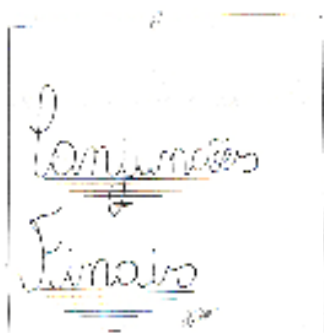
(79)Mariana Eu vou botar mais. Não. Porque é para vocês aprenderem a escrever essas palavras. Deixa eu ver uma palavra aqui, então. Não, gente. Isso aqui é para vocês treinarem. Treinar aqui e treinar em casa.

(80)Mariana Pessoal, para pegar essas palavras escritas, vai procurar o significado, vai saber o que elas significam e vai estudar como é que elas se escrevem, como é que é a separação delas. Porque no dicionário tem.

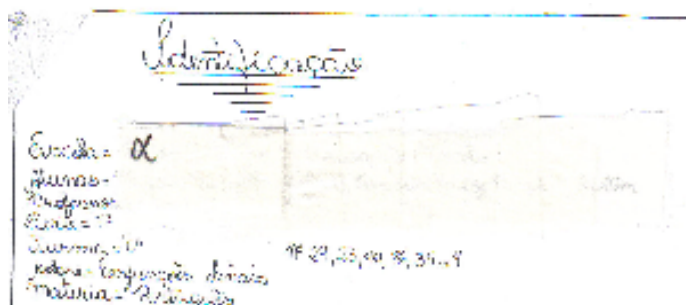
EVIDÊNCIAS

O verbo copiar, nas aulas observadas, é muito empregado, o que se revela como a prática pedagógica mais recorrente no ambiente dessa sala, além dos esforços para que os alunos memorizem a terminologia da metalinguagem gramatical, como garantia de se vencer os conteúdos até o cabo de mais um ano letivo, já que é isso que a Coordenação Pedagógica e a professora titular esperam dela. As figuras que se seguem atestam isso. São reproduções de trabalhos que são passados para os alunos ao longo dos bimestres. As duas professoras cobraram esse tipo de avaliação da aprendizagem e atribuíram uma

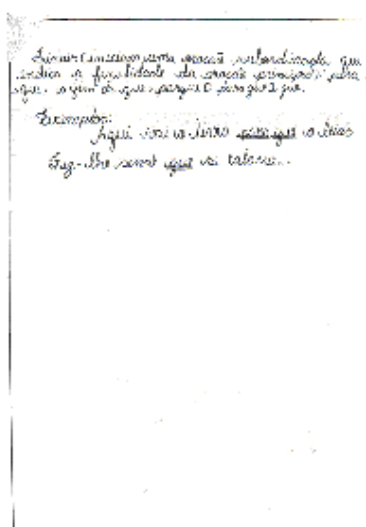
nota para cada trabalho em grupo. Elas lançavam o tema e marcavam a data de entrega. Os alunos procuravam alguma gramática pedagógica na biblioteca e copiavam alguns exemplos lá apresentados pelo autor e, em seguida, entregavam às professoras. A figura 27 mostra a capa do trabalho, a 28, os dados de identificação dos alunos que se reuniram para copiar, e na 29, encontramos o conteúdo do trabalho de Língua Portuguesa a ser avaliado.



(Figura 27)



(Figura 29)



(Figura 30)

PIS:32(28/11/07)

EVENTO: questões da prova no quadro

- (1)Celina Boa tarde, boa tarde, boa tarde.
- (2)Celina Boa tarde. Posso sentar naquela cadeira ali? Deixa eu ficar ali.
- (3)Mariana Pessoal. (XXX)
- (4)Mariana E quem não tem o caderno completo...

(5)Mariana Pessoal, deixa eu falar aqui um negócio para vocês. Não deu tempo para mim passar a avaliação na matriz e nem. Por quê? Primeiro porque minha vida na faculdade está uma correria, e porque minha filha não está ficando em casa, eu tenho que sair lá de casa para ficar lá e depois voltar. Por isso, vocês vão, hoje, só hoje, prometo que só vai ser essa vez e não vai ter mais, tá? Vocês vão copiar a prova do quadro, tá?

(6)Mariana Mas é só essa vez.

((começa a passar as questões da prova no quadro para os alunos copiarem))

(XXX)

((depois de 14min, ela pergunta à turma))

(7)Mariana Pode apagar tudo?

(8)A3 Não. ((resmungando e sussurando uma palavra de baixo calão))

(9)Mariana Cuidado. Cuidado com o que você fala aí.

(10)[A3/Mariana Ah, é, foi mal, professora.

(11)Mariana Eu vou explicar, calma aí.

(12)Mariana Pessoal ((a professora tenta ratificar-se como falante primária sem êxito)) deixa eu explicar para vocês a primeira. NA PRIMEIRA. ESCUTA A EXPLICAÇÃO. Na primeira, tinha aquelas palavras dentro do quadro, não é? Aquilo dali, todas que tem dentro do quadro é interjeições, igual eu expliquei para vocês na segunda-feira. E o que vocês vão fazer? Aqui no final das frases, tem, por exemplo, assim: aplauso, alívio... Isso é o que a interjeição indica. Vamos supor, quando alguém

está felicitando alguma pessoa, fala o quê? ((constrói um andaime)) Pode falar. Felicitando alguém, desejar felicidades.

(13)A22 Parabéns.

(14)Mariana Parabéns, não é? Isso é uma interjeição. E assim vocês vão colocar. Por exemplo, 'aplausos', o que é aplausos? Aí você pega e coloca aqui. Alguma dúvida em relação a isso?

(15)A22 Não.

(16)Mariana Na dois, você vai sublinhar as conjunções ou as locuções conjuntivas. Só sublinhar, não é para classificar, é só sublinhar. Entendeu? Na três... Quem não entendeu?

(17)A3 Eu.

(18)Mariana Só sublinhar. Aqui, olha: sublinhe as conjunções ou locuções conjuntivas. Esse 'ou' aqui a gente sabe que é uma conjunção, não é? Então você pegou, sublinhou aqui, colocou... Pronto, acabou. Só. Na três, aqui, eu sublinhei... Vira para a frente, A3. Senta igual mocinho.

(19)A3 Igual o quê?

(20)Mariana Mocinho bonitinho, direitinho. Na três eu coloquei uma oração aqui e sublinhei algumas palavras. Essas palavras... Vocês já estudaram preposição e conjunção, então vocês sabem o que é preposição e o que é conjunção. Aqui, na três, você vai só marcar. Vocês vão marcar uma única alternativa. Você escutou, A3?

(22)A3 Escutei, professora.

(23)Mariana O quê que é para fazer na três?

(24)Mariana Está errado. É para marcar uma única alternativa aqui. Ou é para marcar a 'a', a 'b', a 'c' ou a 'd'. Tipo assim, o 'a' é o quê? Preposição ou conjunção? Pois é, aí vocês (XXX) Olha aqui. Se for preposição, aí você coloca 'preposição'. Se 'b' for conjunção, aí vai anotando, entenderam? ((ela constrói andaimes para que os alunos marquem as respostas de um teste de múltipla escolha))

(25)Mariana Não entenderam? Você vai ver assim, uma dessas daqui é a certa, tá? A 'a', a 'b'+++ Uma só que é a certa. Então o que você vai fazer? Você vai marcar. Se for a 'b', você vai marcar a 'b'. Se for a 'a', você vai marcar a 'a'. Se for a 'c', você vai marcar a 'c'. Só isso. Não. Cinco linhas. Larga de ser preguiçoso.

(26)A26 Tem que ser na ordem?

(27)Mariana É, é na ordem.

(28)Mariana Na quatro, você vai criar um pequeno texto, sem reclamar, que é cinco linhas, só. Qualquer texto que vocês inventem, tá? E vocês vão sublinhar o quê? As conjunções e as interjeições, tá? Boa prova para vocês.

(29)A26 Obrigada. É de consulta, professora?

(30)Mariana É de consulta. Quem tem alguma coisa no caderno, é de consulta. Igual o A3, A3 não tem nada no caderno+++

(31)A3 Tenho, professora. Olha aqui. Ô, professora, você está falando assim de mim por quê? Sou o que mais tem! Olha aqui: uma folha. ((mostra o caderno para a professora com sarcasmo))

(32) A3 Ficar derrubando as árvores++

(33)Mariana Pois é, né? Se for pelas loucuras da sua cabeça, ninguém copia mais nada. Am-bi-em-ta-lis-ta. ((enuncia a palavra escandida com

sarcasmo para A3)) Pessoal, quem tiver dúvida, é só chamar, tá?((ela propicia um momento de simetria com a turma, revelando a capacidade de ser ouvinte das dúvidas dos demais alunos))

(...)

(40)Mariana A lápis, se errar, não tem direito a reclamar, né?

(41)Mariana Pessoal, eu vou começar a tirar ponto na prova, quem está conversando muito. E você está precisando de nota, viu, A3?

(42)A3 Eu não, professora.

(43)Mariana Está. Na minha matéria, está.

(44)Aluno Estou não, professora.

(45)Mariana Está.

(46)Mariana Você quer saber o que você tem na minha matéria aqui? Faz tudo. A3, você tem três vírgula três da prova e cinco da apresentação. E divide por quatro essa nota. Você tem nota? Mas é porque eu passei muito trabalho para vocês. Quem fez todos os trabalhos tem nota assim+++

(...)

(73)Mariana Oi, quem está me chamando? Pessoal, a lápis, vocês podem fazer, responder a lápis. Só que, se eu corrigir errado, vai ficar errado.

(74)Aluno Como assim, professora?

(75)Mariana Por exemplo, se você marcou aqui a letra 'a', vamos supor, e a resposta é a letra 'a' e eu colocar errado, você não tem direito a reclamar.

(76)Aluno Como assim?

(...)

(79)Mariana Eu estou falando sério, eu vou tomar a prova de quem está conversando.

(80)A3 Professora, pode responder com caneta vermelha?

(81)Mariana Toma uma caneta preta aqui.

EVIDÊNCIAS

Ao se confrontar a data dessa atividade com a agenda da intervenção, pode-se constatar que havia por parte da professora uma inquietação no sentido de cumprir o que lhe fora cobrado pela coordenação pedagógica e pela professora titular da turma. Nesse sentido ela propunha (turnos 41 e 46) muitas atividades à turma que eram contabilizadas em seu diário de classe para, no final do bimestre, “fabricar um escore final” que seria entregue à secretaria que, por sua vez, “fabricaria o boletim escolar”, sem que nenhuma dessas ações pudesse levar em consideração o processo de ensino-aprendizagem e muito menos a consolidação da alfabetização/letramento dos alunos do 7º ano, que poderia considerar e não considerou a reescrita do texto do aluno, por exemplo (turno 28) Nesse ambiente, a língua é apenas um código e sua unidade de análise é a palavra descontextualizada. O mais curioso é que essa atividade foi implementada durante a intervenção, logo as tais atividades incompatíveis com as que a pesquisadora propôs, na verdade, ocorreram simultaneamente.

PIS:34(04/12/07)

EVENTO: Professora Mariana avalia portfólios com a pesquisadora

((Outras professoras entram na sala dos professores e conversam sobre avaliação também))

(1)Celina Ah, então está beleza. Conseguiu encaminhar. Amanhã você tem ((aula)) no segundo horário?

(2)Mariana Tenho no quinto.

(3)Celina No quinto horário. Então, onde eu vejo que a gente vai ter um pouquinho de dificuldade é nesses que não vieram((refere-se aos alunos que faltaram no dia da montagem dos portfólios)), que já tinham ido embora, não é? Aí a gente deixa para o final. Esses aqui, eu dei uma olhadinha, e eles fizeram desde aquela primeira, que foi aquela da tirinha, né?

(4)Mariana É só isso daqui?

(5)Celina Não, esses são os que estão um pouquinho mais completinhos, né?

(6)Mariana Esses estão completos, né? Os que estão completos.

(7)Celina O que a gente não pensou, que é uma coisa que, em função da pressa, a gente não pensou numa categoria que fosse da apresentação e da tarefa completa. Eu, pelo menos, fiquei muito preocupada com essa coisa de cumprir o que está proposto nos PCNs e não coloquei isso. Mas o importante seria verificar se ele realmente conseguiu. Então dá uma olhadinha nisso e pensa também no portfólio que você está fazendo para ser avaliado, se realmente... Porque, no caso, eu pensei nas atividades de escrita, essas que tiveram sequência, para serem as valorizadas. Esses aqui poderiam estar iniciando unidades de ensino. Por exemplo, se a pessoa começa no início do ano. Quem você é, onde você mora, o seu ambiente, não é? O seu bairro, o nome do seu bairro... Isso poderia estar gerando outras 'n' atividades, né? Agora, se a gente se ativer nessa sequência, a gente tem condição de verificar se eles estão dentro do que a gente espera para o sétimo ano de escolaridade ou não. O quê que precisaria ser trabalhado em outra oportunidade. Aí, no caso, ela, o A15, eu, e essa daqui. Desencadeia todo o trabalho com a leitura, por exemplo, né? A partir do reconhecimento do livro e depois do reconhecimento dos tipos autores, dos gêneros+++



(Figura 42)

(8)Mariana Todos, né?

(9)Celina É, ela se empenhou, não é? Então, dá uma olhadinha nessa e vê o quê que você acha, e aí a gente parte para esses outros...
(...)

(29)Celina Você já usou, , essa forma de avaliação, de portfólio?

(30)Mariana Não, essa forma, não.

(...)

(95)Celina Porque eu quero colocar aqui 'estamos gravando', para se alguém se sentir, não é, a mesma coisa de 'estamos filmando', 'você está sendo filmado'.

(96)Mariana 'Você está sendo gravado'.

(97)Mariana Quer que coloque ali na porta?

(98)Celina É, acho que seria o ideal. Ou na mesa ou na porta, do jeito que... Eu não trouxe o material hoje.

(99)Mariana É, eu também não trouxe nada...

(100)Celina Você tem um durex?

(101)Mariana Não.

(102)Celina Não? Aqui, vou botar aqui que eu

(103)Mariana Pronto.

(...)

121)Professora de Geografia Na minha concepção, não existe uma nota zero.

(122)Celina Com certeza. Cada um tem...

(123)Professora de Geografia Não existe. O aluno, ele tirou zero. Zero não existe, então houve alguma falha.

(124)Celina Na avaliação.

(125)Professora de Geografia Houve alguma falha na avaliação. Eu só descobri agora, Celina, que eu tenho alunos que eu entrego o texto para ele, e entrego as questões a serem respondidas, e uns não conseguem. Outros têm preguiça. Não querem nem isso. Não querem nem isso.

(...)

(127)Professora de Geografia E já tem outros que gostam também quando eu passo o texto, quando eu marco as palavras para eles procurarem no dicionário. E tem os que têm vergonha de ficar perguntando para o professor qual o significado das palavras. E outros acham isso a variedade de...

(...)

(142)Celina Eu trouxe o mesmo filme, só que em desenho, que a professora trouxe.

(152)Celina Porque você está olhando a produção. Você não está olhando... Agora, você percebe a importância de a gente ver como é que é a coisa de escrever e reescrever? Aqui a gente não tem a carta que ele enviou lá para Sobradinho II, que estava melhor que essas todas. A gente está fazendo um recorte desse processo, só. A gente poderia estar... Se a gente estivesse, digamos, com isso dentro de um ano letivo inteiro, com certeza você ia ver que ia ter um salto bem maior.

(164)Celina Então, aí eu propus tanto a carta como o diálogo, né? Porque eu pensei, será que eles não têm mais facilidade para pontuar o diálogo? Mas muitos, como (XXX), ele pegou e colocou tudo numa sequência só. Tem dois pontos, tem travessão, então essa familiaridade com essa organização pessoal ele pode adquirir lendo passagem narrativa, por exemplo. Vai pegando bastante livro...

(...)

(172)Aluno Tia, o que tem hoje?

(173)Merendeira Arroz com feijão.

(174)Aluno Disse que era mingau.

(175)Merendeira Não, o mingau foi ontem, meu bem. Você não estava aqui...

(176)Celina É o Estado que manda esse lanche?

(177)Mariana Isso.

(178)Celina É bom o lanche de vocês, é bem variado, né?

(179) Mariana É, é variado.

(180) Celina O lanche é ótimo.

(181) Mariana Pois é. E as cozinheiras, melhores ainda, né? É uma das melhores cozinheiras que o colégio tem.

(182) Celina É. Nossa, eu tomei vitamina, tomei caldo de feijão, só coisa boa.

(...)

(200) Mariana Olha a diferença. Ótima. Bem criativa essa daí.

(201) Celina E era papel de presente, né? Foi cortando cada pedacinho...

(203) Celina Está bonitinho.

(...)

(305) Celina Aí você vê. Eu, com tempo, volto amanhã no quinto horário. Deixa eu anotar isso.

(306) Mariana Quinto horário.

(307) Celina Quinto horário, depois do intervalo, né?

(323) Celina essas aqui, né? Ah, você faz a conta. Então, essas estão prontas e registradas.

(324) Mariana Tem umas que eu não coloquei a avaliação completa, Celina, porque estavam assim... O |A16, por exemplo. Ele escreve bem, só que ele faz tudo... Aí, eu não coloquei a avaliação dele completa, eu coloquei seis, porque não estava tudo completo, entendeu?

(325) Celina Não, sem problemas. É que aquela...

(326)Mariana Esse é seu?

(327)Celina Não, esse é seu e esse é seu. Eu não sou profissional, eu trouxe minha filha, é só para registro histórico mesmo. Agora, as que vão para a tese não têm rostos. É só as pessoas fazendo as coisas... Então, amanhã, no quinto horário?

(328)Mariana Amanhã, no quinto horário.

EVIDÊNCIAS

A riqueza de subsídios presentes nesse protocolo reside em se perceber que os princípios da **geração sociointeracionista** já chegaram à faculdade onde a Profa. Mariana faz sua graduação, mas ela ainda não se apropriou deles na sua prática docente. Conforme sublinha Dettoni: “Só é possível conceber uma transformação a partir da conscientização. Para tanto, insisto mais uma vez na necessidade de que os resultados das pesquisas educacionais estejam disponíveis para o conhecimento dos profissionais envolvidos com o ensino fundamental.”(DETTONI, 1995, p. 18)

PIS:35(05/12/07)

EVENTO: Profª Mariana avalia os portfólios com a pesquisadora

((Celina e Mariana estão sentadas frente a frente numa mesa grande da sala dos professores, há sobre a mesa as caixas com os envelopes das atividades realizadas nas duas oficinas, pastas de cartolina colorida, apostilas que Celina dera à Mariana: resultado da Prova Brasil, a LDB, fragmento de *Portos de passagem*, fragmento do SAEB))

(1) Celina Nesse envelope a gente tem essas atividades, pega aqui. ((Celina abre o envelope de um aluno)) Atividades, as atividades que foram recolhidas desde que eu intervim da sala de aula, peguei o 4º bimestre. Essas aqui eles entregaram, né, e tem aquelas que eu ainda não coloquei aqui dentro, mas são aquelas das cartas que eles escreveram pra Sobradinho II.

(...)

(3) Celina Então, isso daí poderia compor também esse portfólio. Qual seria a diferença de uma avaliação com portfólio, tipo portfólio, né, pra uma avaliação como uma prova que a gente marca pra dar ponto? O aspecto que é pra ser observado, que é bem++, que tá bem claro aqui ((aponta para a LDB)) né, seria isso. (XXX) Você está fazendo licenciatura, então, com certeza tá bem familiarizada com isso: então, “a verificação do conhecimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno.” Então, se a gente propõe uma avaliação do tipo portfólio, a gente tá contemplando isso aqui tranquilamente e o mais interessante dessa proposta é que ela pode ser pensada né, entre outros professores, em que as coisas estejam pactuadas entre os professores em conselhos e reuniões, é que você pode estar pensando a interdisciplinaridade também, aí você entra em acordo com a professora de história, com o professor de matemática, como aquela pesquisa que eu fiz⁶⁴. (...)

(11) Celina Então, digamos++ porque isso daqui seria uma alternativa de avaliação? Porque aí você estaria observando desde o primeiro texto, a escritura do texto, até ele finalizar e mandar isso pra pessoa que vai ser o novo amigo dele. Então nesse empenho de superação, escrita e reescrita é que ele realmente consegue dar o salto. Porque quando a gente faz junto uma atividade né, só na aula, pontual e deixa a nota, muitas vezes aquela dificuldade, aquilo que não ficou muito claro não vai é, ser trabalhado, porque foi fechada a nota. Entende? Agora, quando tem o portfólio, ele tá sendo avaliado naquele processo, por isso que a LDB propõe essa avaliação contínua e processual, porque é um ganho, né? Lembra como é que, provavelmente+++ , não sei se você passou por isso, as avaliações que eram de média aritmética? Então, tinha uma prova, uma, duas, três né?+++

(12) Mariana Somava e dividia por+++((completa a fala de Celina))

⁶⁴Apêndices 10 e 11.

(13) Celina Isso era uma coisa assim, um número, um escore que ia prum diário, que ia prum boletim, mas, que muitas vezes não refletia a realidade né? ((Celina constrói uma analogia para persuadir Mariana)) Então você pensa num piloto de avião. É, ele pega e tira nota máxima na prova teórica e tira nota mínima na prova prática. Aí, tira a média aritmética. Dá pra essa criatura pilotar um *Airbus*?

(14) Mariana ((risos))

(15) Celina Então, essa avaliação, ela é muito funcional e prática.((olhando para o diário de Mariana)) Ela chega a um número, mas, na realidade, ela não corresponde À REALIDADE, porque a gente sabe que tem que ter aprendizagem, que é uma coisa, o que tem é muito individual e se você tem, digamos uma pastinha com várias atividades. Aí você olha pra elas e, puxa, será que ele realmente superou isso, superou aquilo? Então é por isso que eu tô fazendo essa proposta, não é nada obrigado, é uma coisa assim que eu observei durante três bimestres. Aliás, eu comecei a observar, começando com a primeira professora. Que era a professora de muitos deles.((refere-se à Prof^a Glória, que recusou a pesquisa em sua sala de aula))

(...)

(16) Mariana Você quer pra cada aluno?

(17) Celina ISSO, eu vou trazer a pastinha amanhã.((a produção dos alunos estava sendo guardada em envelopes, Celina trouxe pastas de cartolina para montagem dos portfólios)) Então aqui, trazer pastas coloridas desse tipo que podem ser pedidas em material escolar quando a pessoa começa o ano. Não, preciso disso, certo, custa baratinho, então,++ são coisas que não são caras. O que é caro nesse sistema de avaliação? As reproduções.

(18) Mariana Xérox:

((Celina assente com a cabeça))

(19) Celina Mas aí a gente sonha que a escola possa(xxx), uma parte de mecanografia.

(20) Mariana Aqui tinha uma máquina de xérox só que a manutenção era cara.

(21) Celina Caríssima, né? Então, mas isso pode ser reivindicado, ser discutido em conselhos de classe, porque afinal de contas tem um fundo ((refere-se ao FUNDEB)) que agora vai ser muito maior que do ano anterior.

(22) Mariana Porque a Secretaria ((refere-se à Secretaria de Educação do estado)), por exemplo, ela não manda o dinheiro, a verba pra ++

((Celina completa a frase de Mariana))

(23) Celina Escola.

(24) Mariana Pra escola não, assim, POR EXEMPLO, os mimeógrafos. Tem uma verba uma vez por ano, porque é material permanente igual a xérox. A manutenção da xérox saía do dinheiro que ia tirando a xérox, entendeu? Então ficava caro, às vezes, a gente não recebia, aí o que a gente tinha que fazer? Se virar pra conseguir dinheiro. ((com indignação na voz))

(25) Celina Mas tudo isso é discutido entre vocês, as decisões são tomadas entre a direção e vocês. No caso do mimeógrafo, dá pra pensar em atividades que sejam né, dentro dessa perspectiva, que sejam mimeografadas. O ideal é que seja reproduzido que aí o menino né, não perde tanto tempo copiando né?

(...)

(26) Mariana As produções deles.

(...)

(28) Mariana É a Prova Brasil.

(29) Celina Ainda que esses meninos estejam no 7 ° ano.

(30) Mariana Vai ter ano que vem, né?((referindo-se à Prova Brasil))

(31) Celina Ela vai ter todos os anos. Sempre na oitava, quartas e oitavas séries pra ver a situação que tá, então os meninos ainda vão passar por isso no nono ano.

(33) Mariana Na faculdade, a gente discutiu sobre a prova Brasil.

(34) Celina Foi? E o que o pessoal acha?

(35) Mariana Assim, a média que teve aqui, de todas as escolas, foi uma média baixa, assim, principalmente as municipais. Porque assim, o prefeito que tá aqui, porque cidade pequena quando não tem uma boa gestão política tudo anda mal.

(36) Celina Com certeza.((ratifica a fala, recordando-se das dificuldades enfrentadas para se entrar no campo))

(37) Mariana A educação caiu muito, o nível da educação, a saúde, ele deixou muito a desejar e na educação pra você ter idéia, eles tão precisando de duzentos e cinquenta professores e eles exigem o magistério. Por exemplo, eu que tô cursando o nível superior, eu não posso fazer o concurso porque eu não terminei o nível superior. Ou eu tenho que ter um magistério ou eu tenho que ter terminado o ensino superior.

(...)

(40) Mariana Aí, então, o que a gente tava discutindo lá na minha sala ((refere-se às aulas na faculdade onde está fazendo graduação)) né? Chega um certo ponto que aquelas pessoas mais antigas, né, que fizeram técnico de contabilidade na escola que ainda havia isso, **essas aí vão**

poder tá dando aula. Mas será que elas têm capacidade pra tá trabalhando com os alunos e tudo? De primeira a quarta série?

(41) Celina Mas isso é uma distorção né, é uma coisa seriíssima. E o salário era bom desse concurso que saiu?

(42) Mariana Ah, era bom. Quarenta horas no município você recebe mais que quarenta horas no estado. Quarenta horas no município você recebe cerca de seiscentos e oitenta e o bruto com o, deve vir pra setecentos e alguma coisa.

(43) Celina De primeira a quarta?

(44) Mariana De primeira a quarta série, quarenta horas?

(45) Celina E não aceita quem está fazendo licenciatura? Gente!

(46) Mariana Não. E quem fez magistério não estuda a psicologia da educação e quem tá fazendo licenciatura estuda, vê tudo que aquilo reflete na criança. Que que ele pode fazer, que ele não pode fazer pra traumatizá-la né? Mas daí a gente num (XXX), eles não analisam dessa forma.+++

(47) Celina Tinha que pensar melhor né ? +++ essas coisas. Porque os indicadores estão aí, né? É uma coisa que começou assim com o SAEB, no caso, essas escalas você chegou a vê-las? ((apontando para a Escalas de Desempenho de Língua Portuguesa-8ª série do SAEB/2001))

(48) Mariana Vi, sim, o gráfico.

(49) Celina Então o que o aluno deveria, deveria tá fazendo. São as competências e as habilidades que deveriam estar sendo trabalhadas em sala de aula né e que++ né? ((apontando para o fragmento de *Portos de passagem*))

(...)

(59) Celina Então, ele ((referindo-se a Gerald)) sintetizou isso mesmo nessas proposições e eu acho que a gente nunca pode perder isso de vista, por isso eu insisti nessa coisa da troca de correspondência. Que tem uns que já estão falando pelo *orkut*, pela, pelo msn++

(60) Mariana Pois é, falam pelo *orkut* e ficam com preguiça de escrever carta pra mandar.

(61) Celina (xxx), mas todas as formas são válidas e cada uma tem seu jeitinho de se adaptar. No caso, a gente queria abrir esse canal pra poder+++ , agora se digamos, o professor de Biologia mesmo falou: 'P, eu acho interessante, eu acho viável fazer isso nas minhas turmas ano que vem'. Aí eu falei: 'você pode escolher um município que não seja tão distante, fazer uma culminância com um passeio, né, pra que as turmas se conheçam.' Isso tudo é extremamente agradável e tá dentro dos preceitos, digamos, fundamentos pedagógicos que estão aí norteando o trabalho da gente. É essencialmente isso que a gente tá querendo. Então, você acha que dá amanhã? ((refere-se à finalização das avaliações))Eu não sei se vai dar em duas aulas. Eu tava pensando+++

(62) Mariana Tem segunda-feira também.((muito cooperativa))

(63) Celina Segunda-feira que vem+++ , que dia que é? Pra continuar? O que eu não quero é atrapalhar o seu calendário. Se não der amanhã às duas, a gente termina na segunda.

(64) Mariana Hoje é quarta?

(65) Celina Isso.

(66) Mariana Segunda é dia dez.

(67) Celina Segunda, fica em cima?

(68) Mariana Fica não.

(69) Celina Não? Tranquilo?

(70) Mariana Tranquilo.

(71) Celina Então+++, a gente pode, tá++, então, terminando tudo, na terça que vem eu não posso. Hoje eu negocieei, provavelmente eu vá pra lá agora depois que eu terminar com você. Então amanhã eu vou trazer o quê? As pastas, as grades e esses envelopes. Ai++ no caso esses que não entregaram, eu tava pensando em pedir++

((Mariana completa a frase da Celina))

(72) Mariana Novamente

(73) Celina É, passar ali, o que você acha?

(74) Mariana É bom.

(75) Celina Eu passo hoje mesmo e peço, só ficou pendente isso, as outras coisas ali. São raros os que não fizeram, a maioria fez, né, tem a primeira carta e a última que já foi mandada pra Sobradinho II. Aquela ali quando a gente abrir (XXX)

(76) Mariana Tem umas atividades que (XXX) e passar pra você pra você ver se você acha alguma coisa.

(77) Celina Pode colocar no portfólio e olhar no geral.

(...)

(80) Mariana (XXX), eu só queria pedir pra você me emprestar esse negócio de avaliação aqui, ((apontando para a LDB, especialmente o artigo que trata da avaliação)) que eu vou fazer uma apresentação sexta-feira agora. ((refere-se a um trabalho para a faculdade onde estuda))

((o pedido de Mariana revela adesão à proposta da LDB, o que pode contribuir para transformação de suas futuras práticas em sala de aula))
 (...)

PIS:41(15/12/07)

EVENTO: Conselho de Classe Final

((num primeiro momento, como o Conselho é participativo, o representante e o vice-representante da turma ouvem a leitura de um documento chamado Pré-conselho de Classe cujo resultado avalia o desempenho de todos docentes da sua turma, mas quem lê é a chamada Professora Conselheira. Tais alunos fazem elogios ao trabalho da pesquisadora e perguntaram se ela voltará no próximo ano para dar aula na escola. Ela meneia a cabeça, dizendo que não. Alguns professores que receberam críticas dos alunos fazem comentários como: “a turma caiu muito no 4º bimestre, ninguém queria mais nada, caiu no conteúdo também...”, o professor de Matemática é bem elogiado nesse texto do Pré-Conselho, depois os alunos se retiram, os professores do 7º ano⁶⁵ de todas disciplinas⁶⁶ permanecem reunidos para decidir sobre a aprovação, reprovação ou dependência dos alunos: segundo essa dinâmica de funcionamento do Conselho, a Coordenadora lê o nome do aluno e os demais professores, um de cada vez, dão o resultado: *aprovado, comigo* que significa *reprovado ou dependência em tal disciplina*; de acordo com essa organização do trabalho, quando se percebem mais de três reprovações nas disciplinas, é a hora de informar a nota de reprovação e tecer comentários sobre a vida escolar do aluno ao longo do ano letivo, para, assim, se chegar ao consenso da sua promoção ou não))

(1) Coordenadora A1!

(2) Professora 1 Aprovado.

⁶⁵ Professores 1 (História), 2 (Geografia), 3 (Ciências), 4 (Matemática), 5 (Inglês), 7 (Artes), 8 (Educação Física) e 9 (Língua Portuguesa).

⁶⁶ A Profa. Mariana não veio devido a problemas particulares, mas deixou seus diários de classe com a Coordenadora pedagógica, que leu as notas de Língua Portuguesa durante o Conselho.

(3) Professora 2 Aprovado.

(4) Professor 4 Aprovado.

(...)

(14) Coordenadora A25!

(15) Professora 5 Ele sumiu no 4º bimestre.

(...)

(23) Coordenadora Inglês! ((ela chama atenção para que a professora de Inglês se manifeste sobre o aluno que acabou de nomear, porque a professora estava distraída))

(24) Coordenadora A34!

(25) Professora 5 Ficou comigo! Ele não copia nada, ficou só com 4.

(26) Professora 1 Aprovado.

(27) Professora 2 Aprovado.

(...)

(36) Coordenadora A39!⁶⁷

(37) Professora 1 APROVADÍSSIMA!

(...)

((o conselho finaliza com o agradecimento da Coordenadora pela presença da pesquisadora durante o todo o ano letivo de 2007. A pesquisadora agradece e se despede.))

⁶⁷O portfolio de A39 foi reproduzido integralmente e encontra-se na seção de apêndices desta tese.

EVIDÊNCIAS

O momento precioso de um Conselho de Classe é desperdiçado num ritual improdutivo cujo objetivo principal é alimentar uma máquina burocrática gerida por tecnocratas que ignoram ou querem ignorar as reais demandas da escola pública. Tal prática de avaliação não contempla a promoção de aprendizagem, de acordo com Batista (2009) é uma “mera recitação de notas”. Tomando outra observação oportuna de Erickson, que pode colocar ainda mais luz na evidência do fracasso desse perverso sistema de avaliação⁶⁸:

se as relações sociais são uma dimensão inerente às tarefas de aprendizado, e se a relação entre direitos e obrigações entre professor e aprendiz não inclui o direito, de ambas as partes, de se engajarem numa construção de andaimes mútuos, nós devemos nos perguntar quais oportunidades tais ambientes de aprendizado escolar podem fornecer como situações para aquisição de habilidades de argumentação. Além disso, nós devemos nos perguntar se tais ambientes podem possivelmente ser palco para a construção da civilidade, ou se a civilidade – compromisso mútuo à participação em sociedade, além do “eu” - é impossível em tais circunstâncias. Dessa forma, pareceria que tais ambientes são inimigos da civilidade e que os transtornos e a resistência dos alunos em aprender e a frustração e saturação dos professores são respostas razoáveis para um ambiente de trabalho que está razoavelmente controlado por influências externas. (ERICKSON, 1992, p.534)

⁶⁸If social relations are an inherent dimension of learning tasks, and if the relationship of rights and obligations between teacher and learner does not include the right of both parties to engage in mutual scaffolding construction, we must ask what opportunities such school learning environments could provide as situations for the acquisition of reasoning skills. In addition, we must ask whether such environments can possibly be arenas for the exactment of civility, or whether civility – mutual commitment to participation in society, beyond the self – is impossible in such circumstances. It would seem that such environment are inimical to civility and that student disruption and resistance to learning and teacher frustration and “burnout” are reasonable responses to a work environment that is controlled by external influences.

A máquina tecnocrática de uma Secretaria de Educação (influência externa) é lubrificada por essas práticas burocráticas, sempre mais importantes que o trabalho pedagógico. A **geração tecnicista** que, em nome de uma neutralidade e uma eficiência, centra seus esforços nos meios e não no aluno nem no professor é a regente dessa dinâmica de trabalho burocrático. O aluno é apenas uma matrícula que se traduz num escore, ao passo que o professor é um ônus que se traduz em um salário.

4.10 A mediação

Tomemos como ponto de partida para justificar a mudança do rumo da pesquisa a representação alegórica de um problema recorrente na escola brasileira. Suponhamos que existisse um professor de Educação Física que adotasse uma linha pedagógica na qual todas suas aulas fossem ministradas apenas em uma sala de aula convencional com aproximadamente 45 alunos e com menos de um metro quadrado por aluno.

Observemos a sequência: 1ª aula: regras gerais do futebol; 2ª aula: regras gerais do voleibol; 3ª aula: regras gerais do basquete; 5ª aula: exibição de vídeos de partidas referentes aos esportes citados; última aula: revisão dos tópicos estudados seguida de testes de múltipla escolha para aferição de conhecimento. Finalmente, a avaliação final: formação dos times entre os alunos, realização de um torneio e apuração de escores para compor os resultados da avaliação. Que tipo de resultados poderiam ser colhidos a partir desses procedimentos? Não precisaríamos ser especialistas nessa disciplina para intuir o fracasso de uma prática como essa, analogamente, o que verificamos no decorrer de nossa observação participante foi uma situação como a descrita na alegoria, visto que o ensino descontextualizado da metalinguagem gramatical foi predominante nas aulas observadas ao longo de doze meses. Nesse enfoque pedagógico, não houve, portanto, situações significativas de ensino-aprendizagem, visando a expansão dos usos da Língua Portuguesa, tal como salienta Possenti:

O papel da escola não é o de ensinar uma variedade no *lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem (...) é um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos da escola.”(POSSENTI, 1996, p.83)

Como vimos que as práticas pedagógicas predominantes das aulas da escola α não propiciavam condições favoráveis para se cumprir essa prerrogativa da escola a que se refere Sírio Possenti, tomamos a iniciativa de propor uma mediação pedagógica nos últimos bimestres, mediação essa entendida em termos vygotskyanos, como um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 18, p. 26), no caso: a relação entre a pesquisadora e a Profa. Mariana. Nesse sentido, apresentamos, em agosto, à professora excertos de livros que pudessem subsidiar melhor seu planejamento, instituímos um sistema de empréstimo de livros na sala e fizemos uma *oficina de carta*, entre outros procedimentos que serão detalhados a seguir. Tentemos, num primeiro momento, compreender tal motivação do ponto de vista metodológico.

Em *Etnografia: princípios e práticas*, Hammersley & Atkinson (1983), confrontam dois paradigmas epistemológicos para apresentar-nos o que vem a ser o fazer etnográfico. De um lado o enfoque positivista cuja prioridade são os fenômenos diretamente observáveis, uma linguagem neutra, ênfase na padronização dos procedimentos de observação e um profundo distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa e, de outro lado o enfoque naturalista que propõe um olhar cuja prioridade seja a fidelidade aos fenômenos estudados e não ao conjunto de princípios metodológicos empregados, uma vez que o meio social não pode ser compreendido a partir de uma lógica de causa e efeito.

Dessa maneira, sob o enfoque naturalista, há de se reconhecer o **caráter reflexivo da pesquisa social**, em outras palavras, reconhecer que fazemos parte do mundo social que estudamos; logo, ele pode nos influenciar também. Ao se refletir sobre esse redimensionamento do trabalho do pesquisador de qualquer **ciência humana**, não se pode deixar de sublinhar a contribuição de Mikhail Bakhtin. Segundo Todorov (1981) aquele notável pensador russo contribuiu para a construção de um novo paradigma epistemológico, qual seja, uma visão unitária do campo inteiro das ciências humanas. **Todo aparelho metodológico das ciências matemáticas e naturais dirige-se a um objeto reificado, que não se revela no discurso e não comunica nada em si.** No que concerne às ciências humanas, o objeto de fato é o texto que só pode ser produzido por um ser humano. Ora as ciências humanas voltam-se ao homem compreendido em sua especificidade e não de algo sem voz ou de um fenômeno natural. O que interessa à linguística é a língua, que reflete e refrata a realidade social. **E as ciências humanas são aquelas do homem que fala.** Esses autores que sustentam nossa ação também chamam a atenção para o fato de a flexibilidade da etnografia ser uma estratégia que

pode alterar asserções, o que auxilia positivamente no processo de construção de uma teoria.

Em *Cenas de Letramentos Sociais*, Lopes (2006) apresenta uma notável pesquisa etnográfica na qual investiga a presença de práticas de letramento (leitura e escrita) na comunidade Vila Irmã Dulce, situada na periferia de Teresina, lastreada pela vertente teórica dos Novos Estudos do Letramento. Entre fecundas conclusões que a pesquisa colheu, gostaríamos de sublinhar um relevante dado para subsidiar nossa argumentação sobre a reflexividade da pesquisa social

Os resultados da referida pesquisa, por exemplo, foram apresentados à imprensa local e às autoridades como argumento para reivindicar a instalação de cursos de alfabetização e cursos profissionalizantes especialmente para as mulheres, o que é declarado por uma das líderes da comunidade.(ABREU, 2006, p. 213)

Precisamente no caso de uma pesquisadora que defende os princípios elencados nos PCNs como norteadores de práticas pedagógicas mais consequentes que as observadas nas aulas etnografadas até o mês de agosto de 2007, tomou-se a decisão de influenciar o fenômeno social em estudo: propusemos uma mediação pedagógica no 7º ano cujos passos descreveremos neste segmento do capítulo.

EVENTO:**oficina de carta****e rede de empréstimo de livros, revistas e gibis**

Após o Conselho de Classe do 2º bimestre, julgamos oportuno sensibilizar as instâncias diretivas da escola α e a professora colaboradora para que elas conhecessem o resultado da Prova Brasil – que até então não havia chegado à escola - , bem como textos que problematizassem a questão do fracasso escolar. Em relação à turma, fizemos uma nova apresentação muito mais detalhada daquela do começo do ano, pois na primeira, apenas tínhamos esclarecido sumariamente sobre a presença dos equipamentos de gravação em áudio e da necessidade da coleta de dados para a pesquisa de doutorado na Universidade de Brasília. Inclusive é curioso ressaltar haver alunos que, nessa época, pensavam ser a pesquisadora uma estagiária de Língua Portuguesa, já que não haviam prestado atenção no começo do ano às explicações da primeira apresentação. Isso motivou a providência de se pedir aos pais uma autorização formal (Apêndice 5), uma vez que a pesquisa mudara seu rumo e tais atores passaram a ocupar um outro espaço na pesquisa. Neste segmento descreveremos os momentos mais significativos da intervenção, trata-se, pois, de um recorte.

Agendamos uma aula dupla para o primeiro encontro da intervenção. Trouxemos para a classe um grande mapa do Brasil e o afixamos no quadro de giz, trouxemos também reproduções xerográficas (Apêndices 10 e 11), lápis de cor e canetinhas hidrocor. Indagamos aos alunos onde estávamos naquele momento. Alguns levantaram as mãos para responder e três quiseram ir ao mapa para mostrar aos demais. Indagamos como eles viam o município de Planaltina de Goiás. Perguntamos também de onde eles vieram antes de ali fixar suas residências e, para finalizar, queríamos saber se eles gostavam dali. Num clima agradável de diálogo e cooperação em que todas as atenções estavam voltadas para a tal atividade, eles se engajaram muito bem na seguinte tarefa proposta:

- ❖ Localize no mapa que você recebeu os estados do Brasil onde nasceram seus pais ou responsáveis;
- ❖ Pinte os estados da cor mais bonita e
- ❖ Responda à entrevista atrás dessa folha.

Resultado: todo mundo entregou e ninguém fez bagunça na aula.

Seguimos nas semanas seguintes nossa rotina de observação participante nas aulas da Profa. Mariana, registrando, analisando e tentando conseguir um segundo encontro com a turma em setembro. Tal encontro ocorreu da seguinte maneira. Construímos um instrumento (Apêndice 12) de sondagem para averiguar a que práticas de letramento em leitura os alunos do 7º ano estavam expostos tanto em casa como na escola. Aplicados os questionários estruturados, na ocasião, tínhamos 35 alunos presentes, e obtivemos dados significativos que denotavam um bom potencial de leitores. Assim, iniciamos empréstimos de livros, gibis e revistas, nos intervalos em que estávamos presentes na escola, mediante o registro numa ficha que criamos (Apêndice 8) e foi usada até dezembro.

Resultado: 75% dos alunos se serviram dessa rede de empréstimos

No mês de outubro, decidimos fazer uma sondagem de habilidades de escrita com a turma numa oficina de carta (Apêndice 13), a ser detalhada a seguir.

Verificamos que as falhas mais recorrentes do trabalho pedagógico das Professoras Glória, Vitória e Mariana diziam respeito ao ensino-aprendizagem da sistematização gramatical (i), da leitura (ii), da produção de textos (iii) e também relacionada aos procedimentos de avaliação do processo pedagógico (iv). No esforço de propiciar condições de *escrita viva* aos alunos dessa classe, bem diferente da que verificamos durante a etnografia, retomamos Vygotsky :

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem **escrita viva** a um segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VYGOTSKY, 2007, p. 126)[grifo nosso]

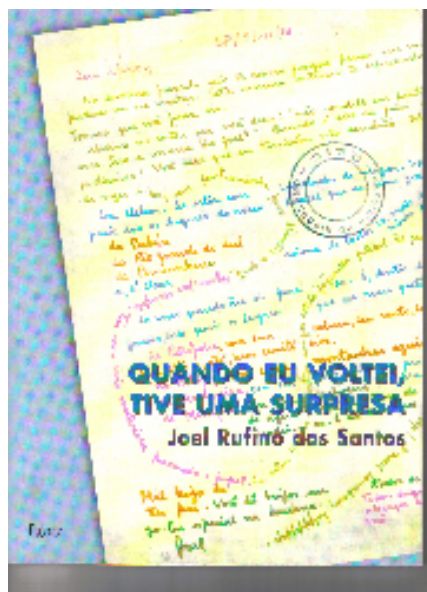
Antes de propor a oficina à Profa. Mariana, a linha de argumentação da pesquisadora junto à professora, partiu da escolha de uma obra de Joel Rufino, intitulada *Quando eu voltei, tive uma surpresa*, que trata precisamente da relação de **amor e letramento** entre



o pai e filho, sem que o autor venha assumir nenhuma postura teórica nessa área. Nossa compreensão para esse notável trabalho escolhido para a *Oficina de Carta* postula que os papéis de pai e militante preso pelos militares da ditadura de 64, não eximiram o autor da prerrogativa de pai muito especial que se preocupa com a formação escolar de seu filho, mesmo estando

(Figura 40) distante do convívio com ele, eis um documento da “escrita viva” a que se refere Vygotsky.

Retomemos alguns fragmentos significativos de sua obra:



(Figura 36)

Agora, vou pedir uma porção de coisas a você:

- 1º.) escreva para mim, uma carta grande, contando muita coisa de você(...)
- 2º.) nesta carta, mande os nomes dos seus principais amigos (...)
- 4º.) mande alguns cadernos velhos seus (...)

5º.) mande alguns desenhos seus, para eu decorar o nosso quarto aqui. Fiquei alegre de saber que você é poliglota. Eu também estou estudando inglês. Ouça este diálogo.

- Who are you?

- I am Mister Nelson.

- Who is Mister Nelson's father?

- Mister Joel (...)

(RUFINO, 2000, p. 13)

Nelsinho, saíram anunciados no jornal estes dois livros para crianças. *O gato de cartola* parece ser mesmo bom. Peça à Dedé para comprar pra você.

(RUFINO, 2000, p. 101)

Nelsinho, quando você vier, traga mais fotos e cadernos velhos seus. Eu gosto de ficar vendo, lendo sua letrinha, suas pesquisas e suas contas.

(RUFINO, 2000, p.71)

O *status* de Rufino é de agente letrador nas cartas a Nelsinho, seu filho. Há passagens em que ele, incidentalmente, refaz cálculos aritméticos relacionados a eventos históricos, reconta a História do Brasil, colocando em relevo o papel dos quilombos, ilustra quase todas as cartas com canetinha hidrocor e recortes dos jornais que lê, explica a passagem de um cometa, por exemplo, desenhando o sistema solar para seu filho. Verificam-se preocupações em propiciar um letramento em leitura, matemático, histórico e científico ao seu filho. **Tais cartas mostram exemplarmente uma perspectiva de pedagogia holística, incidental e a distância. Tudo se converte em rica oportunidade de aprender, o que não verificamos nos PIS já apresentados nessa tese.** A data de um evento histórico pode ser motivo para uma “continha”, uma notícia de jornal colada na carta pode remeter a um fato relevante da história dos afro-descendentes. Essa obra é admirável, sobretudo, porque deixa clara a idiossincrática relação entre educação e vida que, infelizmente, a escola de nossa sociedade parece ignorar nos rituais maçantes que impõe aos alunos há séculos. Os tópicos escolares evocados nas cartas são tratados numa variedade de língua acessível a uma criança, o que habitualmente não se verifica nos livros didáticos e, por vezes, nas interações professor/aluno em sala de aula. Em “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita”, Colello⁶⁹ assevera: “Historicamente, a instituição escolar nasceu e se fortaleceu apoiada na oposição entre a vida e a aprendizagem, uma gênese que marcou a sua evolução e, hoje, mais do que nunca, compromete a sua eficácia.” (2008)

Nesse segmento de planejamento pactuado com a Profa. Mariana, apontamos as reflexões necessárias para uma prática pedagógica mais consequente, no que concerne às interfaces do ensino-aprendizagem de língua portuguesa (i), (ii), (iii) e (iv). Examinemos a proposta feita à Profa. Mariana nos termos mais sucintos, uma vez que não dispúnhamos de muito tempo para o resultado esperado:

⁶⁹COLELLO, Sílvia M. Gasparian. “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita” In: <http://www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm> acessado no dia 10/01/2008 às 10h.

(i) Sistematização Gramatical

Devido ao debate entre linguistas e defensores da gramática normativa, há muita redução por parte desses últimos no que diz respeito às práticas pedagógicas adequadas à sistematização gramatical na escola. Concordamos com Souza, ao observar que:

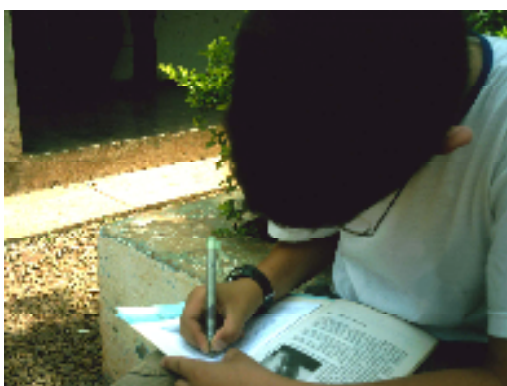
Na sala de aula tradicional, de cunho saussuriano, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos e estáveis. Os conteúdos – a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa – são preestabelecidos, de forma unilateral, pelo professor ou pela instituição, independente de qualquer grupo específico de aprendizes. A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz próprias. Essa visão aborda a sala de aula com um lugar neutro, objetivo e harmonioso. Na visão bakhtiniana, pelo contrário, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de vozes e valores, concorrendo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade da negociação na sala de aula. (SOUZA, citado por Coracini, 2002, p. 23).

Sobre o estudo da metalinguagem gramatical, Reche Corrêa salienta que:

a gramática tem um papel importantíssimo tanto na leitura como na produção de textos, para que o autor/leitor use conscientemente as estruturas da língua, mas fica descartada a idéia de conseguir essa conscientização apenas pela reconstrução do quadro descritivo da língua apenas por definições, listagens de palavras e memorização.(citada por LONTRA, 2000, p.20).

Acreditamos que conhecimentos gramaticais sejam valiosos para a compreensão da língua em situações de real funcionamento, na qual a concepção de língua não se limita a código ou comunicação, mas sim interação. Nem a palavra, nem a frase solta podem ser consideradas unidades, mas sim o texto. Assim, a normatização como fim, as classificações estéreis – o que se verificou nas aulas das três professoras - não trazem nenhuma ação ou reflexão sobre a língua. Portanto, seu conhecimento não contribui para formar melhores leitores nem produtores de textos.

(ii) Leitura



No que concerne à leitura, Kleiman (1999) entende que compreender um texto não seja apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades (Figura 41) socialmente determinados. Decorrência dessa proposta é a perspectiva de um leitor-construtor do significado, aquele que formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, o que vai além de um leitor apenas proficiente. Nesse quadro que desenhamos, ele é um ser ativo e não mero receptor da mensagem do autor. Ele participa ativamente dos eventos de letramento da sociedade em que está inserido - letramento entendido como processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita.

(Apêndice 9)

No período de agosto a dezembro, tomamos providências para propiciar o encontro entre o livro e o leitor. Fizemos uma pequena enquete para conhecer um pouco do ambiente letrador na escola e na família. Verificamos que os alunos diziam gostar de ler gibis, revistas e livros; porém não tinham acesso fácil a esses bens culturais. Então trouxemos esses itens em uma



caixa que era disponibilizada nos intervalos na mala do carro da pesquisadora, instituímos alguns instrumentos para empréstimo (ficha para registro do livro emprestado,

ficha de apreciação da obra lida e um termo de responsabilidade para os pais assinarem para garantir o retorno do livro emprestado).

(iii) Produção de Texto

Verificamos até agosto de 2008, uma preocupação exacerbada de ambas professoras colaboradoras em conduzir aulas que caminhavam no sentido oposto à proposta pedagógica dos PCNs. Então propusemos que o 7º ano de Planaltina de Goiás trocasse cartas com a 6ª série de Sobradinho II, ambas classes do mesmo nível de escolaridade e situadas em setores menos favorecidos, respectivamente: o entorno e a periferia do DF. Empreendemos tal intervenção para poder realizar o que está previsto nos PCNs e que segundo Geraldi, são as condições necessárias para a produção de um texto, quais sejam:



(Figura 38)

- (a) se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- (e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.(GERALDI, 1995, p. 160)

(iv) Avaliação do processo de produção de texto

Diante dos problemas de implementação dos PCNs naquela sala de aula, tomamos a iniciativa de propor à Profa. Mariana duas práticas no 4º bimestre: uma oficina de carta e a instituição de uma rede de empréstimos de livros na turma. Ela assentiu, ofereceu ajuda e quis saber como essas atividades – como já descrevemos neste capítulo - seriam contabilizadas na nota do bimestre por meio de um instrumento afixado no portfólio (apêndice 7), além das notas das atividades que ela estava contabilizando paralelamente. No que concerne à avaliação Villas Boas assevera:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. (...) Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno.(VILLAS BOAS, 2007, p. 29)

Apresentamos a proposta de avaliação com um portfólio para cada aluno onde estava afixado o instrumento que se segue (apêndice 7) para que ela percebesse a riqueza da avaliação processual.

apêndice 7

(grade para avaliar a produção dos textos dos alunos no 4º bimestre)

COMPETÊNCIAS	0	1	2	TOTAL
	ou 0,5	ou 1,5	ou 2,5	
① DISCURSIVA				
② LINGUÍSTICA				
③ ESTILÍSTICA				
TOTAL GERAL	☹	☺	☺	

LEGENDA

COMPETÊNCIAS

①

O aluno é capaz de usar a língua de modo variado para que seu texto produza diferentes efeitos de sentido.

②

O aluno organiza o material linguístico, usando os meios coesivos da língua, seleciona o léxico adequadamente, isto é, dispõe com autonomia de conhecimento lexical e gramatical para produzir seu texto.

③

O aluno seleciona a variante linguística adequada à interação, bem como opta pelo gênero adequado à situação comunicativa.

NÍVEIS

0

O aluno não demonstra dispor de conhecimentos suficientes acerca da organização

elementar da língua: o texto está desestruturado. A escolha do gênero é inadequada, bem como a variante linguística. O traçado da letra não obedece às convenções da escrita.

❶

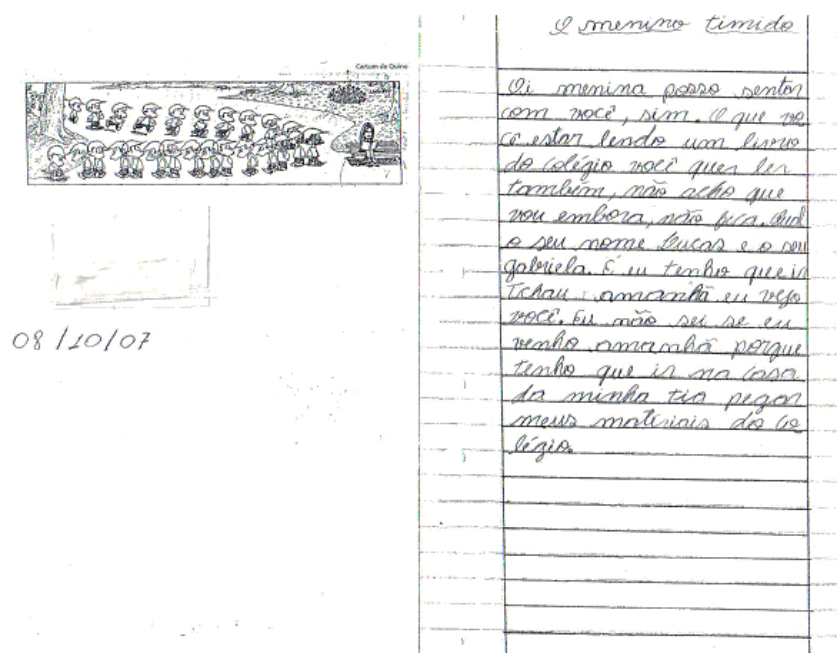
O aluno demonstra conhecimentos rudimentares acerca da organização da língua. A escolha do gênero é inadequada, bem como a variante linguística. Verificam-se falhas de 1ª. e 2ª. ordem na grafia das palavras. O nexa entre as diversas partes do texto pode ser melhorado.

❷

A escolha da variante é adequada e o gênero discursivo foi bem usado. O aluno demonstra bons conhecimentos lexicais e gramaticais. Verificam-se predominantemente as falhas de 3ª. ordem na grafia das palavras.

(A escolha de um dos níveis (0,1 ou 2) denota a ocorrência de, pelo menos, dois aspectos descritos)

No encontro com o 7º ano para dar início à *Oficina de Carta*, o que já fora negociado com a Profa. Mariana, entregamos a cada aluno da classe a reprodução de um cartum de Quino para desencadear o diálogo com a turma. A partir da leitura da imagem, os alunos especularam sobre o que estava acontecendo entre os dois personagens: o menino que eles caracterizaram como tímido e a menina caracterizada como “nerd” porque, segundo eles, só queria saber de ler e estudar. A pesquisadora concordou com todas as leituras do texto imagético, mas reforçou a necessidade de o menino escrever para a menina, já que “ele era tímido” - inclusive concordou com aquela leitura que postulava haver muitos meninos atrás da garota – em seguida, após muitas participações, propôs que os alunos redigissem, naquela mesma aula, um dos três tipos de textos: (a) diálogo entre o menino e a menina ou (b) bilhete do menino para a menina ou (c) convite do menino para a menina ir a uma festa no sábado. A30 entregou o texto que se segue, que chamou de “bilhete”.



(Figura 52)

Verificamos que, apesar de não administrar bem a pontuação, e de observarmos falhas ortográficas como na hipercorreção “estar lendo”, bem como em relação à formatação do gênero ‘bilhete’, A30 é leitor e produtor de texto eficiente⁷⁰ - ainda que, ao longo da etnografia, não tenhamos observado nenhuma aula dentro da proposta dos PCNs. Expliquemo-nos: ele ativa um conhecimento prévio para analisar a situação apresentada pelo autor do cartum, ele sabe das dificuldades que muitos meninos enfrentam nessa idade para estabelecer um contato afetivo com as garotas na adolescência, ele expressa isso oralmente quando a pesquisadora desencadeia o diálogo com a turma, e, após as orientações da pesquisadora, ele escolhe um gênero eficiente à situação comunicativa, isto é, produz um texto adequado à interação entre os dois personagens de Quino. Ele revela, portanto, competência discursiva e estilística. O texto foi lido por pela pesquisadora e pela Profa. Mariana, reescrito por A30 e, na sequência dessa interação, foi apresentado a todos alunos do 7º ano um roteiro de como fazer um bilhete, uma carta entre outros esclarecimentos, tomando como ponto de partida a apresentação do livro de Joel Rufino e de seleção de cartas que ele enviara, quando

⁷⁰ Trata-se da primeira produção de A30 que foi reescrita mais duas vezes. Todas versões foram incluídas em seu portfólio.

esteve preso em 1973, ao seu filho Nelson. Trouxemos para ilustrar a descrição dessas atividades o portfólio completo de A39 (Apêndice 14).

Ressaltamos aos alunos as peculiaridades do texto escrito, de sua poderosa possibilidade de presentificar o ausente e também acenamos com a possibilidade de eles escreverem **cartas sociais**⁷¹ para futuros amigos e namorados. Essa oficina também foi realizada na mesma semana, numa classe de 6ª série de escola pública de Sobradinho II, onde a pesquisadora mantivera contato com a Profa. Susana, conhecida na escola por ser muito dinâmica e permeável a inovações.

O resultado dessa oficina foi a produção de muitas cartas com “escrita viva”, com todo mundo “tendo o que dizer e a quem dizer” como observara Geraldí, que foram remetidas a Sobradinho II pela pesquisadora na agência do correio do município. Também instaurou-se um clima de trocas de recados nos “orkuts” de alguns participantes que tinham acesso à *web* nas *lan-houses* da cidade e um ambiente de engajamento bastante produtivo para toda a turma, propiciado pela re-conexão da indissociável relação entre a escrita e a vida, como orientam os PCNs.

⁷¹ A ECT comercializa selos a R0,01 para o usuário que queira remeter uma carta nacional de uma página manuscrita, tal serviço chama-se CARTA SOCIAL.

4.11 Síntese das ações no campo

QUADRO SINÓTICO DAS AÇÕES NO CAMPO	RESULTADOS	PERÍODO
Visita à Prefeitura para fazer levantamento dos dados sobre o município de Planaltina de Goiás	Acesso ao documento “Adequação ao Plano Diretor”. Boa recepção à proposta de pesquisa	NOVEMBRO DE 2006
Apresentação da proposta de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação para encaminhamento a uma escola municipal	Acesso difícil a informações. Recusa da pesquisa por parte da Secretária	NOVEMBRO DE 2006
Apresentação da proposta de pesquisa na Subsecretaria Estadual para encaminhamento a uma escola estadual. Entrevista com a assessora. Indicação da escola pela assessora.	Acesso fácil Excelente recepção da assessoria da Subsecretária e da Subsecretária de Educação de Planaltina de Goiás	NOVEMBRO DE 2006
Apresentação da proposta de pesquisa à direção da Escola Alfa. Início da observação participante da escola (sem intervenção) A direção indica uma professora	Acesso fácil Excelente recepção	DEZEMBRO DE 2006
Entrevista com a Prof ^a Glória ⁷² (atua na 5 ^a série)	Boa colaboração para a 1 ^a entrevista oral (após muitos contatos telefônicos), mas não aceitou a pesquisa em sua sala porque era o momento de finalização das atividades do ano letivo (2006). Aceitou apresentar suas atividades (que foram reproduzidas na pesquisa) e	DEZEMBRO DE 2006

⁷² O nome real dos professores que se dispuseram a participar como sujeitos-colaboradores da pesquisa não será revelado. Optou-se por referenciá-los por nomes fictícios: Glória, Vitória, Mariana e Susana.

	concedeu entrevista semi-estruturada à pesquisadora	
Pesquisa bibliográfica/etnográfica: análise de documentos e entrevistas com moradores da cidade	Boa colaboração	DEZEMBRO DE 2006
Contato com a Coordenadora Pedagógica para a indicação da professora colaboradora	Boa colaboração	FEVEREIRO DE 2007
Entrevista com a Profª Vitória (atua no 7º.ano – antiga 6ª série)	Boa colaboração e recepção em sua classe	MARÇO DE 2007
Gravações em áudio, registros fotográficos, registros escritos, entrevistas, conversas informais	Boa colaboração de todos segmentos da escola	ABRIL E MAIO DE 2007
GREVE NO ESTADO DE GOIÁS (devido a atrasos constantes nos pagamentos dos professores concursados e contratados temporariamente)	Pesquisa de notícias sobre a greve: depoimentos orais e notícias nos jornais	De 07/05 a 18/06
Gravações em áudio, registros fotográficos, registros escritos, entrevistas, conversas informais	Boa colaboração de todos segmentos da escola	JUNHO DE 2007
RECESSO ESCOLAR		De 14 a 30/07
Apresentação da proposta de pesquisa à Profª Mariana, professora substituta após a greve e o recesso escolar Início da observação participante com intervenção: apresentação da proposta do projeto de pesquisa ao Conselho de Classe do 2º bimestre, (1) entrega dos	Boa colaboração e recepção em sua classe Entrevista com a Profª Mariana. Boa colaboração de todos segmentos da escola e curiosidade em relação aos resultados da Prova Brasil	AGOSTO DE 2007

<p>resultados da Prova Brasil (figuras 25 e 26) à Direção, à Coordenação e à Profª Mariana</p> <p>(2) Entrega do texto “Educar é medir, ter metas e cobrar” de Antunes&Todeschini para reflexão da Direção, Coordenação e Profª Mariana.</p>		
<p>Sensibilização com a Profª Mariana, Direção e Coordenação Pedagógica para futuras propostas de mediação pedagógica</p>	Boa colaboração	AGOSTO DE 2007
<p>Planejamento das atividades de intervenção (ações para letramento) a serem desenvolvidas no 4º bimestre</p>	Boa colaboração	AGOSTO DE 2007
<p>(1) Entrega do pedido de autorização aos pais,</p> <p>(2) Aplicação de questionário (minipesquisa quantitativa) para investigar a exposição a práticas de leitura (casa/escola),</p>	Boa colaboração	SETEMBRO DE 2007
<p>(1) 1ª sondagem de competências de escrita,</p> <p>(2) Oficina de produção de bilhetes e cartas,</p> <p>(3) Comentários sobre a minipesquisa quantitativa,</p> <p>(4) Entrega de excertos dos PCNs, bem como entrevista de Delia Lerner (textos de formação para a professora regente),</p> <p>Produção de cartas.</p>	Boa recepção dos alunos. Boa colaboração da Profª Mariana.	OUTUBRO DE 2007
<p>(1) Práticas de Letramento:</p>	Boa recepção dos alunos	NOVEMBRO

<p>“Exercício de Exploração” dos livros a serem emprestados aos alunos,</p> <p>(2) Preenchimento da “Ficha de Empréstimos”,</p> <p>(3) Entrega do “Termo de Responsabilidade” sobre o livro emprestado aos pais,</p> <p>(4) Empréstimo de livros, revistas e gibis,</p> <p>(5) Resposta à 1ª. carta a um amigo de Sobradinho 2,</p> <p>(6) Oficina de Prosa & Poesia,</p> <p>(7) Implementação da avaliação do “Portfólio” do aluno para verificar as competências previstas nos PCNs para o 3º. ciclo,</p> <p>(8) Interações com a Profª Mariana,</p> <p>(9) Acompanhamento das atividades de avaliação paralelas à intervenção da pesquisa,</p> <p>(10) Observação participante/gravações em áudio e registro fotográfico,</p> <p>(11) Observação participante e empréstimo de livros aos alunos (figuras 47, 48 e 49),</p> <p>Observação participante com registros em áudio no dia da prova bimestral: 28/11/07.</p>	<p>Boa colaboração da Profª Mariana</p> <p>Percebe-se que o tempo destinado às atividades planejadas é curto</p>	<p>DE</p> <p>2007</p>
--	--	-----------------------

<p>(01) Planejamento da avaliação das atividades do portfólio: 04/12/07,</p> <p>(02) Finalização dos portfólios em classe (02 aulas com registros fotográficos e em áudio) e entrega para a pesquisadora (de 05/12/07 a 10/12/2007),</p> <p>(03) Fechamento da nota do portfólio ,</p> <p>(04) Participação no Conselho de Classe participativo do 4º. bimestre e entrega de relatório das atividades desenvolvidas na escola à Direção, Coordenação e à Profª Mariana, ao longo da pesquisa: 15/12/07.</p>	<p>Boa recepção dos alunos⁷³ Boa colaboração da Profª Mariana</p>	<p>DEZEMBRO DE 2007</p>
--	--	---------------------------------

⁷³Os alunos que participaram do Conselho de Classe Final (representante e vice) fizeram elogios ao trabalho da pesquisadora e perguntaram se ela voltaria no próximo ano. Um dos comentários foi: “Ela trouxe um bocado de livro pra gente, nós mandô carta pra Sobradinho...”



⁷⁴ (Figura 43)

4.12 Tempo empreendido no campo⁷⁵

ÍNICIO	TÉRMINO	HORAS DISPENDIDAS NO CAMPO (entrevistas, registros fotográficos, registros em áudio, aplicação de questionários e realização de oficinas)
22/11/2006	15/12/2007	43 visitas (82 horas)

⁷⁴ *Leitura gráfica* de Igor Albuquerque, a partir de registro fotográfico da confecção dos portfólios.

⁷⁵ O deslocamento da casa da pesquisadora à **escola α** (40 KM) era, em média, de 45 min.

Considerações finais

Para introduzir nossa reflexão final, deve-se ressaltar que a compreensão das mazelas da escola brasileira percorre territórios e teorias das mais variadas procedências: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia e história oferecem-nos subsídios sobre o tema, como já sublinhara Frederick Erickson (1992).

Dessa maneira, ao longo do trabalho, tentamos postular uma possível compreensão para tal impasse da escola brasileira⁷⁶ que se revela nitidamente ao vermos professores balizando suas práticas educativas nos vestígios do tripé jesuítico da cópia/paráfrase/reprodução, já que o trabalho assinado há pelo menos quatro décadas pela vasta contribuição dos estudos da linguagem, no sentido de compreender a diversidade linguística e sua articulação com as relações ensino-aprendizagem tem enfrentado dificuldades para ser apropriada pela escola e impede que haja uma afirmação de práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para a consolidação do processo de alfabetização/letramento, ora compreendido de maneira integrada, indissociada como bem sublinhou Soares (2004), o que difere do originário projeto republicano do programa das Luzes que apenas queria combater a influência perniciosa da igreja, dos reis e da tradição, pois para aqueles revolucionários franceses “o saber ler, escrever e contar constituía o meio instrumental essencial de toda investidora cidadã como já destacou Brayner (2008).

Já no que concerne à questão da formação do formador, Cagliari adverte que

É necessário que os órgãos responsáveis pela Educação tenham assessorias técnicas linguísticas para auxiliar de fato o professor, dando-lhe o suporte técnico-científico que as escolas de formação abandonaram ou substituíram por conteúdos vazios. **O professor que vai ensinar a ler e escrever estuda tudo nessas escolas, exceto o português que deverá ensinar.** (CAGLIARI, 2007, p. 186-187)[grifo nosso]

⁷⁶Não quisemos neste trabalho postular nenhuma compreensão totalizante para o problema. Nossa contribuição, apenas, empenhou-se em lançar um olhar novo sobre uma delicada questão brasileira que não se esgota nesse texto que pretendemos transformar em ensaio para futura publicação e no qual já estamos trabalhando.

A instituição escolar parece não estar permeável a esses saberes; portanto, seu desempenho deixa muito a desejar. Se o uso da linguagem estigmatiza, segrega e exclui, o que podemos pensar da vida de uma pessoa que não disponha das competências exigidas para transitar numa moderna sociedade letrada? Será que nossa modernidade é feita somente de traços arquitetônicos ou de peças musicais?

A despeito da farta produção de conhecimento nas áreas de psicologia, linguística e pedagogia, bem como da institucionalização de novos paradigmas educacionais – até segunda ordem ainda vivemos sob o signo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas já existe o coro dos detratores desse projeto – a escola brasileira, precisamente, a sala de aula de Língua Portuguesa resiste à chegada da **geração sociointeracionista**. Tal como bem esclarecera Bourdieu (1998), ao chamar atenção para a dinâmica da disposições hierárquicas das disciplinas científicas que confere *status* a um objeto em detrimento de outro porque

a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. (BOURDIEU, 1998, p. 35)[grifo nosso]

Tal como ocorre com a dificuldade de afirmação que os saberes da sociolinguística educacional encontra para ser apropriada pela escola que evidenciamos em nossa pesquisa empírica. Tentamos, assim, com nosso trabalho, num primeiro momento, apresentar ao futuro educador brasileiro uma reflexão sobre o papel da alfabetização/letramento no contexto do projeto de modernidade republicana; em seguida verificamos se esse projeto se concretizou ou malogrou na configuração de uma moderna sociedade letrada, mais precisamente em uma sala de aula de Língua Portuguesa

Verificamos, a partir da leitura dos memoriais da escola do primeiro quartel do século XX, que, apesar de as práticas pedagógicas que os ex-alunos conheceram no passado fossem ainda predominantemente tributárias das **gerações jesuítica e iluminista**, seus professores parecem ter sido melhor formados que os da contemporaneidade e os valores sociais presentes naquelas relações eram distintos dos atuais.

Deve-se sublinhar que atualmente os cursos de graduação das universidades públicas brasileiras têm contribuído para formação de profissionais bastante qualificados na área do ensino de Língua Portuguesa. Os programas de pós-graduação também têm produzido bastante na área dedicada à melhoria das condições de ensino-aprendizagem da leitura; no entanto, os frutos dessa pesquisa parecem não ser colhidos pelos professores da rede pública.

Entendemos que **a sociedade é tributária desse conhecimento**, uma vez que a universidade não pode ficar encastelada em seus saberes. Dessa forma, faz-se necessário, não apenas desenvolver projetos de aplicação do suporte teórico-metodológico para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, mas também compartilhá-los com os educadores, já que o destino dessas reflexões – quando se tem sorte – são publicações de pequena tiragem ou apresentações em congressos cuja assistência é apenas de especialistas na área. A baixa qualidade do ensino oferecido pela rede pública deve-se, entre muitos fatores, à falta de contato dos docentes com a pesquisa universitária e não, como acreditam alguns, apenas devido à falta de recursos. O professor ganha mal, as salas são superlotadas, as cargas horárias de trabalho pesadíssimas; no entanto, os saberes produzidos na universidade não estão chegando à escola, mesmo com admiráveis iniciativas de formação continuada formuladas por professores experientes na pesquisa: muitas vezes há o boicote de um governo estadual (Partido X) que não concorda com a política do governo federal (Partido Y).

Na medida em que a noção de conexão geracional potencializa ações e que a unidade geracional não circunscreve um grupo concreto - tal como uma família ou seita - postulamos que o emprego da expressão *geração jesuítica* poderia dar conta da recorrência de um espólio de práticas pedagógicas de um passado ainda presentes na escola brasileira, a despeito de tantas políticas públicas que tentam instaurar novos rumos para o quadro desolador que conhecemos. Nossa escola nasce confessional, logo, a disseminação desse ideário faz-se pela ação pedagógica jesuítica na colônia, o que justifica nossa escolha por referenciar esse grupo como *geração jesuítica*. Muitas práticas contemporâneas, no que concerne o ensino da língua portuguesa, ainda estão arraigadas a esse espólio colonial.

Que tradição é essa que agrega tão remotos momentos históricos e se evidencia em práticas escolares contemporâneas? Quem ou o quê retroalimenta práticas obsoletas em nossa escola contemporânea? Para Foracchi

A personalidade de cada agente da situação sofre (...) a influência conjunta das motivações que visam ajustá-las aos requisitos dinâmicos dos papéis a desempenhar. A eficiência do ajustamento conseguido traduz-se, nesses termos, pela incorporação dos valores predominantes no sistema. **No caso da escola, tais valores são, como acima nos referimos, de natureza predominantemente conservadora – isto é – tradicionalmente oposta a inovações.**(FORACCHI, 1982, p. 162)[grifo nosso]

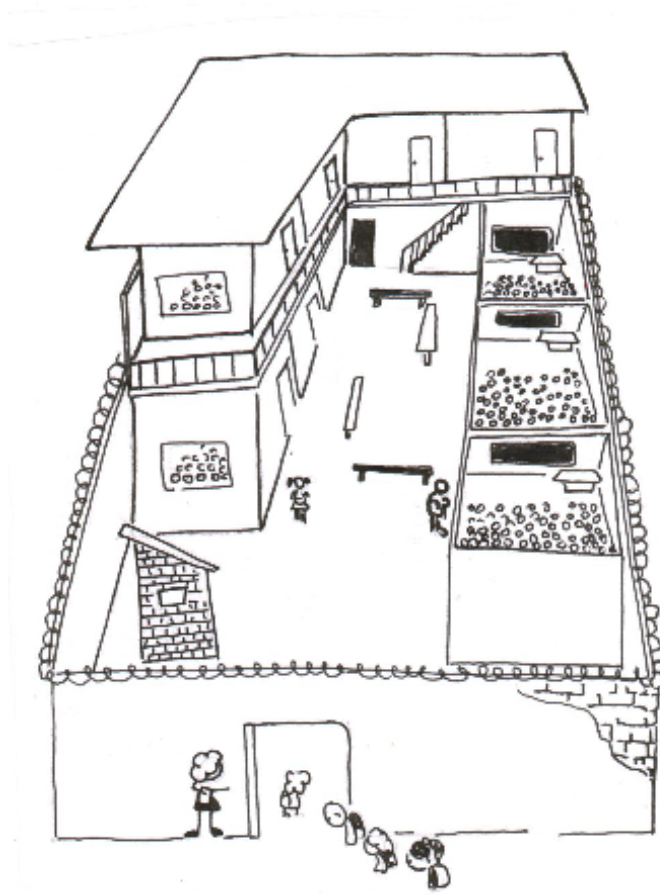
Weller (1995) destaca na obra de Mannheim que a constante irrupção de novos portadores de cultura é vista como um fenômeno relevante, já que eles são responsáveis pela vitalidade e dinamicidade das sociedades; nas palavras daquele notável pensador húngaro:

A constante saída dos anteriores portadores da cultura (...) O morrer das gerações anteriores proporciona **o esquecimento que se faz necessário no acontecer social.** Para a continuação da vida em nossa sociedade, a lembrança é exatamente tão necessária quanto o esquecimento ou a irrupção de novos atos (MANNHEIM, 1993, p. 213)[grifo nosso]

Ao longo de nossa pesquisa empírica em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano de escolarização, verificamos que, em dois bimestres letivos, a recorrência de práticas pedagógicas obsoletas não contribuía para a consolidação do processo ensino-aprendizagem tal como sinalizavam tantos estudos na área da pedagogia, da história, da sociologia da educação e da sociolinguística educacional. Nesse sentido, empreendemos uma revisão da literatura dessas áreas para situar as ações que balizam nossas postulações teóricas para o problema de pesquisa.

Para finalizar, deixamos as seguintes indagações: nas escolas brasileiras hoje, todo professor é licenciado? Todo diretor é pedagogo? Há nutricionistas supervisionando a merenda diariamente? Há bibliotecários dinamizando nossas bibliotecas escolares com atividades que atraiam os futuros leitores? Há orientadores educacionais mediando as relações entre a família e a escola? Há psicólogos disponíveis? Todos conhecemos as carências das nossas escolas. Os investimentos em educação nunca foram muito generosos em nosso país, sobretudo se os comparamos a países que inclusive já provaram os horrores de uma guerra. Mesmo sem poder dispor dos quadros qualificados

para trabalhar pela/na escola, ela abre suas portas todas as manhãs para um contingente de jovens brasileiros que ali permanecem pelo menos $\frac{1}{4}$ do seu dia – estamos contabilizando também o tempo dispendido entre o ir e vir da escola, mas o que ocorre lá dentro mesmo?



(Figura 50)

Também nos servem as estatísticas que colocam em evidência esses antigos problemas ainda são preocupantes:

A distribuição das pessoas que não sabem ler e escrever pelas diversas regiões do País mostra que existe uma elevada concentração desta população nas grandes cidades brasileiras.(...) Entre os cem municípios com maior número de analfabetos estão 24 capitais. A cidade de São Paulo apresenta o maior número de pessoas que não sabem ler e escrever: 383 mil. Em seguida está o Rio de Janeiro, com 199 mil. (INEP, 2008)

Reportemo-nos a alguns importantes indicadores que também evidenciam nossa posição diante de outras nações:

A taxa de analfabetismo vem caindo ao longo da década de 90 nos países do Mercosul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai). No entanto, permanece alta no Brasil (13,6%, em 2000, passando para 11,6% em 2003, conforme o IBGE), e na Bolívia (13,8%). O país com a menor taxa de analfabetismo, na região, é o Uruguai, que, em 2000, registrava 2,2%. A média da taxa de analfabetismo nos países do Mercosul decresce ao longo da década de 90, passando de 8,4% para 6,9%. Os dados constam do Estudo Comparativo Educacional do Mercosul 1996-2000.

Segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), o percentual dos que atingem o Nível Pleno de habilidade não teve evolução significativa entre 2001 e 2005, mantendo-se próximo a $\frac{1}{4}$ da população estudada, o que revela a atualidade do problema pesquisado.

Cabe igualmente ressaltar que, ao empreendermos a etnografia, sociolinguisticamente orientada em escola do entorno do Distrito Federal, quisemos enfocar alguns problemas gerados por práticas pedagógicas obsoletas arraigadas na cultura escolar e também colocar em relevo a idiossincrática relação entre a educação e a vida, cujo exemplo mais notável nos foi dado pelo militante, historiador, professor, pai e agente letrado Joel Rufino, a quem recorremos em nossa mediação pedagógica, no intuito de interferir nas práticas observadas na escola, uma vez que acreditamos nas possibilidades emancipatórias da geração sociointeracionista que se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que segundo Oliveira (1998) “ a geração mais nova que desabrocha (...) construirá novas utopias sociais e procurará viver de conformidade com elas.” (OLIVEIRA, 1998, p. 7).

Referências bibliográficas

- Adequação do Plano Diretor ao Estatuto da Cidade. Planaltina de Goiás: agosto de 2006, 160p. (mimeo)
- ALVES, Dizo. *O folclore de Planaltina-GO é a alma de um povo*. (edição do autor) 2004
- AVELLAR, Hélio de Alcântara. *História administrativa do Brasil 5 – Administração pomбалina*. Brasília: Editora da UnB/FUNCEP, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. “A escola e a literatura”. In: *A literatura no Brasil*. V. 1. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1955.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A língua de Eulália – novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huitec. 2002.
- BARTON, David. *Literacy: introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARROS, Diana Pessoa de & FIORIN, José Luiz (org.). *Diálogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1994.
- BARROS-GONÇALVES, Marcelo Rocha. *Linguística e modernidade*. 2002. (Dissertação de Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2002.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. “Conhecendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA.” In: VILLAS BOAS, Benigna Maria (org.) *Lições de avaliação*. Brasília: GEPA/UnB, 2009
- BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. *Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2007.
- BENITES, Sônia Aparecida Lopes. *Como ensinar gramática? Proleitura*; Assis (SP), n.º 10, Ano 3, 1996. BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento Econômico Brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

- BLOM, J-P & GUMPERZ, J.J. "O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega." In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.
- BORTONI, Stella Maris. & LOPES, Iveuta de Abreu. "A interação professora x alunos x texto didático" In: *Trabalhos de linguística aplicada*. Campinas: Unicamp, 1991. pp 39-60.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. "Problemas de comunicação interdialetoal". In: *Tempo Brasileiro 78/79*. julho/dez de 1984.
- _____. *Urbanization of rural dialects in Brazil*. (Tese de Doutorado) Universidade de Lancaster, 1983.
- _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Uma introdução à pesquisa qualitativa para professores*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. "Sociolinguística Educacional" In: DA HORA, Dermeval (org.) *ABRALIN 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora da Universidade, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FERNANDES, Maria Alice. *Falar, ler e escrever em sala de aula – do período de pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris:Minuit, 1979.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.
- _____. "Método científico e hierarquia social dos objetos" In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRAYNER, Flávio. *Educação e republicanismo*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BRICE-HEATH, Shirley. *Ways with words – language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, 1983.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- Cadernos do MEC - Qualidade na Educação - junho de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAVALCANTE, Edmar Amaral. & RODRIGUES Jr., ADAIL. “A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso.” In: *Presença pedagógica* v. 11, No.63, maio/julho de 2005.
- CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Estudo etnográfico das contribuições da Sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2007.
- CAZDEN, Courtney B. *El discurso en el aula*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell, 1995.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz & Terra, 2004.
- Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2004.
- CONTINI JÚNIOR, José. “Ensino da língua portuguesa: conteúdos teóricos, habilidades, representações e valores” In: *Letras & Letras*, Uberlândia 24 (1) 73-89, jan./jun. 2008
- CORALINA, Cora. *Meu livro de cordel*. São Paulo: Global, 1994.

- CORREA, Djane Antonucci & SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- CORRÊA, Vilma Reche. "A leitura no ensino da Língua Portuguesa." In: LONTRA, Hilda O. H (org.). *Leitura e leituras*. Brasília: UnB, 2000 (reunião de artigos apresentados no 1o. EnProL).
- COSTA, Cléria Botêlho da & MAGALHÃES, Nancy Alessio (org.). *Contar história, fazer História - História, Cultura e Memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil 1*. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1955.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DETONI, Rachel do Vale. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Dissertação de Mestrado, UnB, 1995.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Do Emílio à Emilia - a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.
- ELIAS, Vanda Maria & KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ERICKSON, F. "School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective". In: *Review of educational research*, 54 (4), 1984.
- _____. *Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson*. (traduzido para o português por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos) 1988 (no prelo)
- _____. "Ethnographic Microanalysis of Interaction". In: *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, Inc., 1992.
- FALCÃO, Adriana e outros. *Histórias dos tempos de escola*. São Paulo: Nova Alezandria, 2002.
- FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.
- FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FISHMAN, Joshua A. *Sociolinguistique*. Paris: Nathan, 1971.

- FISCHMANN, Roseli. "Laicidade ameaçada, democracia desprezada: o acordo Brasil-Vaticano" In: *Jornal da Ciência*, Ano XXIII, N ° 635, 05/12/2008.
- FONTANA, Riccardo. *Francesco Tosi Colombina: explorador, geógrafo, cartógrafo e engenheiro militar italiano no Brasil do séc. XVIII*. Brasília: Charbel, 2004.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.
- _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Huitec, 1982.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *A variação estilística de alunos de quarta série em ambiente de contato dialetal*. Dissertação de mestrado: Universidade de Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo & FAUNEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983. A 1ª edição é de agosto de 1982.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. São Paulo: Record, 2005.
- GOODY, Jack. *The power of the written tradition*. Washington: Smithsonian Institution Press, 2000.
- GREEN, Judith L., DIXON, Carol N. e ZAHARLICK, Amy. (traduzido para o português por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, com revisão técnica de Marcos Bagno) "A etnografia como lógica da investigação" In: *Educação em revista*. (no prelo)

- GUMPERZ, Jenny Cook (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GUMPERZ, John. *Engager la conversation – introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit, 1989.
- _____. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. (trad. por Stella Maris Bortoni-Ricardo) London, Routledge, 1983. (mimeo)
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- HILSDORF, Maria Lúcia. *História da educação brasileira*. São Paulo: Thompson, 2005.
- HIRSCH JR., Eric Donald. *Cultural Literacy: what every american needs to know*. New York: Vintage Books, 1988.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KUENZER, Zeneida Acácia. & SOUZA MACHADO, Lucília Regina. "A pedagogia tecnicista" In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982. (p. 29-52)
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

- LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. *Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia*. Teresina: EDUFPI, 1996.
- LONTRA, Hilda Orquídea Hartmann. *Com ciência e arte: o ensino da literatura em 2º grau*. 1991. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1991.
- LONTRA, Hilda Orquídea Hartmann. (org.) *Histórias de leitores*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras UnB, 2006.
- LOPES, Eliane M. T. "O escolanovismo: revisão crítica" In: MELLO, Guiomar Namó de. (org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982. (p. 19-28)
- LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2006.
- LUCAS, Fábio. *Crepúsculo dos símbolos: reflexões sobre o livro no Brasil*. Campinas: Pontes, 1989.
- LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. São Paulo: Cultrix/Ed. da USP, 1974.
- _____. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora USP, 1979.
- MADEIRA, Felícia R. "Educação e desigualdade no tempo da juventude." In: CAMARANO, Ana Amélia (org.) *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- MANNHEIN, Karl. "El problema de las generaciones" In: *REIS – Revista español de investigaciones sociológicas*, nº 62, junho/1993.
- MARCELLESI, J.-B. & GARDIN, B. *Introduction à la sociolinguistique: la linguistique sociale*. Librairie Larousse, 1974.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTOSO CÂMARA Jr, Joaquim. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, v. 5-6, 1997.

- MEURER, J. L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros - teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOLLICA, Maria Cecília. "Sociolinguística: conceituação e delimitação." In: *Cadernos Didáticos da UFRJ*. Rio de Janeiro, outubro de 1996.
- MONLEVADE, João. *Educação pública no Brasil: contos e descontos*. Brasília: Idéia Editora, 2001.
- MOTA, Leonardo Pereira. "Que isso, cara? Ficou doido?" In: *Caros Amigos julho/2008*, pp. 44-45
- MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. *Luis Cruls - notas biográficas*. Brasília: Gráfica e Editora Qualidade, 2003.
- NETO, Serafim da Silva. *História da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.
- NUNES, Teotônio Correia. *Conteúdos programáticos de língua portuguesa da rede de ensino público do Distrito Federal: proposta e prática*. Brasília: (Dissertação de Mestrado em Linguística) Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula - Universidade de Brasília, 1991.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo & CORRÊA, Leda Pires. "A importância do catecismo no processo de escolarização." In: *Interdisciplinar V.2, N ° 2*, jun/dez de 2006.
- OLIVEIRA, Marta Col de. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1988.
- ORLANDI, Eni Puccinelli & outros. *Sociedade e Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª à 4ª séries. Língua Portuguesa. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. (Tese de Doutorado em Educação). 2006. Universidade Federal Fluminense, 2006.
- PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RECONSTRUÇÃO NACIONAL NO BRASIL – Manifesto dos Pioneiros da Educação
Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística Internacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais - o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana*. Brasília/Campinas: Plano/Autores Associados, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, Eline Alcântara dos. *O discurso do professor: assimetria e intervenção transformadora*. Brasília: (Dissertação de Mestrado em Linguística) Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula - Universidade de Brasília, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quando eu voltei, tive uma surpresa (cartas para Nelson)*. São Paulo: Rocco, 2000.

SAVIANI, Dermeval e outros. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval e outros. *O legado educacional do século XIX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. *Educação e colonização: as idéias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII* p. 1-12, 1997. (mimeo)

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHIFFRIN, Deborah. "Interactional sociolinguistics". In: McKAY, Sandra Lee & HOMBERGER, Nancy H. In: *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge, 1996.

SKALINSKI Jr., Oriomar. *O caminho dos jesuítas da mística à educação: dos Exercícios Espirituais ao Ratio Studiorum*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *A literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SIGNORINI, Inês. "Em nome da língua (em nome de quem?)" In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/PROLER/CCBB, 1994.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.

SILVA, Ezequiel T. da. *O professor no combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Trilogia pedagógica: leitura em curso*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995

SILVA, Simone Bueno Borges da. "Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?" In: KLEIMAN, Angela (org.) *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" In: *Revista Brasileira de Educação*. janeiro-abril, número 25. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2005 (pp.5-17)

SOUSA, Daniel de. *Epistemologia das Ciências Sociais*. Lisboa, PT: Horizonte, 1978.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. "O conflito de vozes na sala de aula" In: CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. I - Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- _____. *Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. II - Século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III - Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- TAVEIRO-SILVA, Maria da Guia. *Experiência de vida: um percurso para o letramento*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2007.
- TERRA, Cônego Pedro. *A catequese*. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1963.
- TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine – le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1987.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIDAL, Diana Gonçalves. & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WELLER, Wivian. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim na análise das relações entre educação e trabalho*. Anais do 29º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2005.
- XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da educação – um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: FGV/FUMEC, 2004.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

Sites acessados:

<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag1003-02.htm>

acessado no dia 14/03/2008 às 20h15min

<http://www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm>

acessado no dia 10/01/2008 às 10h.

www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf

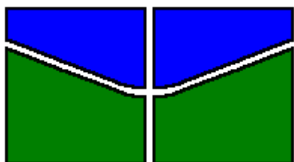
acessado no dia 10/01/2008 às 10h30min.

www.candango.com.br

acessado no dia 27/01/2008 às 23h.

Apêndices

apêndice 1 (controle de frequência ao campo)



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Diário de Campo/Frequência

OBSERVAÇÃO- PARTICIPANTE N °	DATA	PERÍODO MATUTINO	PERÍODO VESPERTINO	ASSINATURA (DIREÇÃO OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

apêndice 2

(instrumento de triagem do informante adulto)

INSTRUMENTO 1	
1) Em que ano o/a sr(a) nasceu? () década de 20 () década de 30 () década de 40 () década de 50 () década de 60	SEXO () F / () M
2) Onde o/a sr(a) nasceu?	
() RJ (capital) Em que bairro ? _____	
() RJ (interior do estado) Em que município ? _____	
3) Já atuou como professor(a)?	
() Sim	
() Não (nesse caso pode ser informante da pesquisa)	
4) O/a sr(a) foi alfabetizado(a) em escola pública?	
() Outros estados	
() RJ (nesse caso pode ser informante da pesquisa)	
5) Até que nível de escolaridade o/a sr(a) frequentou instituições escolares?	

6) O/a sr(a) guarda alguma lembrança do tempo de sua primeira escola (professora, histórias relacionadas ao cotidiano da sala de aula, sua alfabetização) ? O/a sr(a) poderia colocar no papel algumas dessas recordações?	
() Sim (nesse caso pode ser informante da pesquisa)	
() Não	

NOME COMPLETO DO SUJEITO-COLABORADOR:

**DATA DO
NASCIMENTO:**

__/__/__

apêndice 3

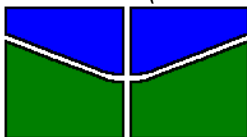
(roteiro para o informante adulto produzir o memorial)

Caro(a) colaborador(a),

- 1) Após a leitura dos fragmentos publicados no **JORNAL MEMÓRIA DA ESCOLA**, gostaria que o/o sr.(a) buscasse suas lembranças sobre:
 - ❖ o prédio da sua primeira escola;
 - ❖ o caminho percorrido até chegar à escola diariamente (a pé, de bonde...);
 - ❖ a rotina das aulas, das lições, os horários a serem cumpridos, as brincadeiras, a disciplina;
 - ❖ a formação de seus professores (boa ou ruim);
 - ❖ o contato com os colegas de sala;
 - ❖ a presença de livros na sua casa (livros de histórias, religiosos, romances, jornais, revistas...)
 - ❖ outros episódios significativos.
- 2) Agora, gostaria que o/a sr(a) produzisse um texto de organização livre (NADA SERÁ CORRIGIDO PELA PESQUISADORA), a partir das recordações de sua primeira escola. Não há número de linhas fixas, portanto, escreva à vontade.
- 3) Após a redação do texto, necessito de sua colaboração no sentido de autorizar a publicação de sua contribuição no corpo da tese intitulada “O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional”, bem como no livro que resultará dessa tese.

Cordialmente,

Celina Cassal Josetti.
(61-XXXXXX)

apêndice 4*(autorização dos informantes nascidos entre a década de 20 a 60)*

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação
 PESQUISA DE DOUTORAMENTO

AUTORIZAÇÃO DO SUJEITO-COLABORADOR

Eu, _____, nascido no _____ a __/__/__ autorizo a pesquisadora Celina Cassal Josetti, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, matrícula n ° 06/67676, portadora de carteira de identidade n ° XXXXXX (SSP/DF) a publicar meu texto manuscrito/transcrito, integralmente ou em fragmentos **sem guardar o sigilo de minha identidade** no corpo da tese intitulada “O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional”, bem como no livro que resultará da tese, materiais que serão amplamente divulgados em congressos científicos, na *web* e na mídia. Declaro ainda que essa contribuição é de minha inteira responsabilidade e assino a presente autorização como expressão de verdade.

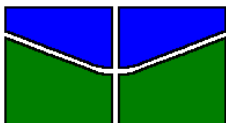
(LOCAL E DATA)

DADOS DO SUJEITO-COLABORADOR

NOME COMPLETO: _____

ENDEREÇO RESIDENCIAL : _____

TELEFONE: _____

apêndice 5*(autorização dos pais e/ou responsáveis pelos alunos para participação na pesquisa)*

Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação
 PESQUISA DE DOUTORAMENTO

Brasília-DF, _____ de 2007.

Prezados pais/responsáveis,

Sou pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Meu projeto de pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e analisar, sob o enfoque da sociolinguística educacional, as rotinas do trabalho pedagógico desenvolvido no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, mais precisamente, na classe de seu/sua filho(a), isto é, o 7º. ano "X". Gostaria de contar com sua colaboração no sentido de autorizar que a produção escolar (oral e escrita) de seu/sua filho(a) seja coletada e analisada em minha pesquisa. **Para tanto, necessito de sua autorização, que lhe é facultada.**

Desde já, agradeço a atenção e coloco-me à inteira disposição para qualquer esclarecimento,

cordialmente,

Celina Cassal Josetti.
 Matrícula/UnB N ° 06/67676
 Telefone: 61-XXXXXXX
 e-mail: saidanorte@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

EU, _____, autorizo
 (NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL EM LETRA DE FORMA)

meu/minha filho(a) _____
 (NOME COMPLETO DO ALUNO EM LETRA DE FORMA) a participar da pesquisa conduzida pela doutoranda Celina Cassal Josetti, desde que seja **resguardado o sigilo da identidade de meu/minha filho(a)** na coleta e análise dos dados, bem como divulgação em congressos acadêmicos e em outras publicações.

Planaltina-GO, ____ de _____ de 2007.

 (ASSINATURA DO RESPONSÁVEL)

 (ENDEREÇO E TELEFONE PARA CONTATO EM LETRA DE FORMA)

apêndice 6*(1ª. entrevista semi-estruturada com a professora regente)*

ENTREVISTA N°	SUJEITO COLABORADOR	SEXO	ANOS DE MAGISTÉRIO	ONDE SE GRADUOU	QUANDO SE GRADUOU	FEZ PÓS-GRADUAÇÃO	SÉRIES DE ATUAÇÃO	ANO LETIVO
QA	SC N°	F M				S N		

1) Como você vê a educação no Brasil?

2) Como você vê o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras?

3) Os alunos têm um bom rendimento em língua portuguesa na sua escola?

apêndice 7

(grade para avaliar a produção dos textos dos alunos no 4º. bimestre)

COMPETÊNCIAS	0 ou 0,5	1 ou 1,5	2 ou 2,5	TOT
① DISCURSIVA				
② LINGÜÍSTICA				
③ ESTILÍSTICA				
TOTAL GERAL	☹	☹	☺	

LEGENDA

COMPETÊNCIAS

①

O aluno é capaz de usar a língua de modo variado para que seu texto produza diferentes efeitos de sentido.

②

O aluno organiza o material lingüístico, usando os meios coesivos da língua, seleciona o léxico adequadamente, isto é, dispõe com autonomia de conhecimento lexical e gramatical para produzir seu texto.

③

O aluno seleciona a variante lingüística adequada à interação, bem como opta pelo gênero adequado à situação comunicativa.

NÍVEIS*

0

O aluno não demonstra dispor de conhecimentos suficientes acerca da organização elementar da língua: o texto está desestruturado. A escolha do gênero é inadequada, bem como a variante lingüística. O traçado da letra não obedece às convenções da escrita.

1

O aluno demonstra conhecimentos rudimentares acerca da organização da língua. A escolha do gênero é inadequada, bem como a variante lingüística. Verificam-se falhas de 1ª. e 2ª. ordem na grafia das palavras. O nexos entre as diversas partes do texto pode ser melhorado.

2

A escolha da variante é adequada e o gênero discursivo foi bem usado. O aluno demonstra bons conhecimentos lexicais e gramaticais. Verificam-se predominantemente as falhas de 3ª. ordem na grafia das palavras.

* A escolha de um dos níveis (0,1 ou 2) denota a ocorrência de, pelo menos, dois aspectos descritos.

apêndice 8

(capa da ficha de empréstimos de livros)

**FICHA PARA EMPRÉSTIMO
DE
LIVROS**

EU♥LER

NOME COMPLETO: _____

NÚMERO: _____ SÉRIE/TURMA: _____

(contra-capas da ficha de empréstimos)

Querido(a) leitor(a),

O livro que você está tomando emprestado é de uso coletivo. Como, além de você, muitos leitores terão acesso a ele, certos cuidados ao utilizá-lo são muito importantes:

- ➔ manuseie-o com as mãos limpas;
- ➔ procure mantê-lo bem conservado; sem rabiscos, dobras ou recortes;
- ➔ devolva-o em até sete dias, pois há outros leitores esperando por ele.

Contamos com a sua colaboração !

Boa leitura !

apêndice 9

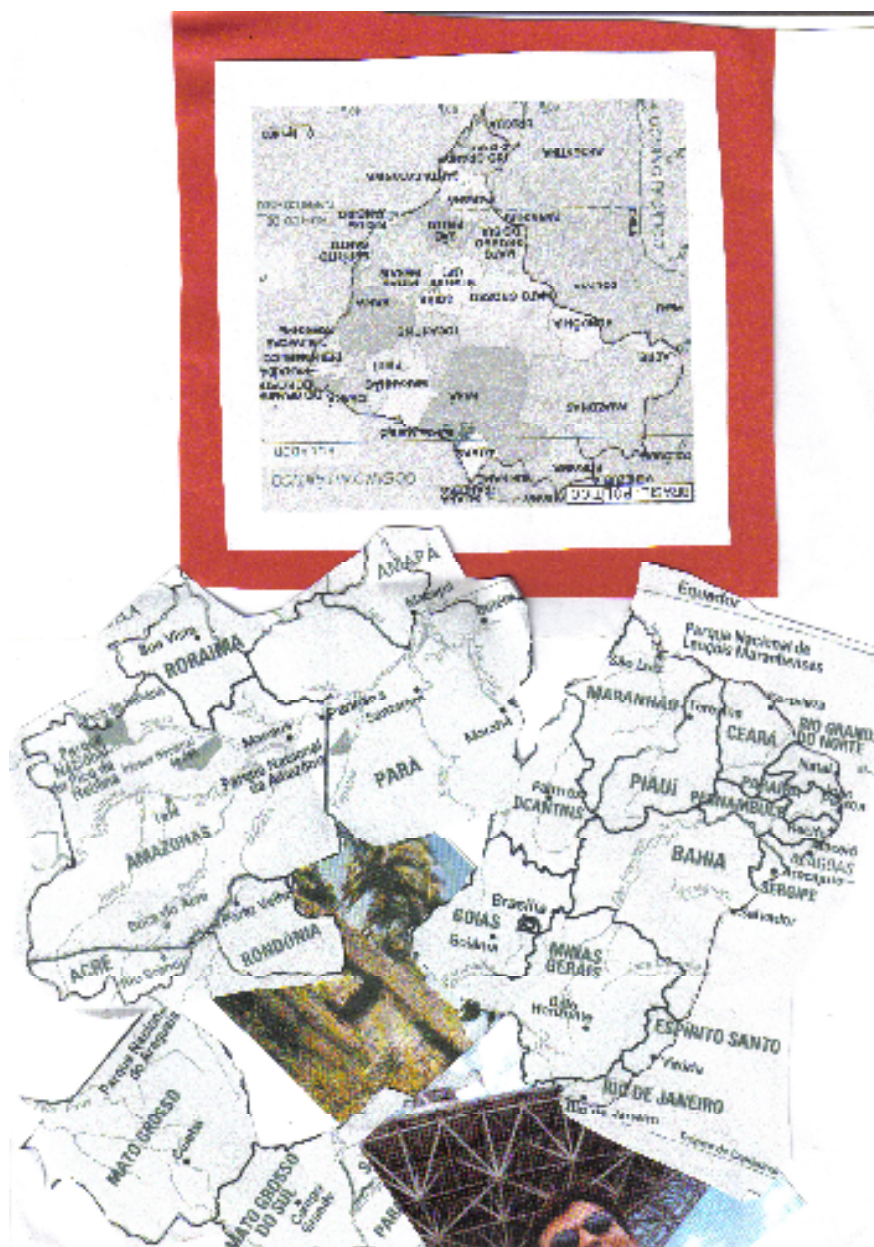
(ficha de apreciação da obra lida: afixada na última página do livro emprestado)

Ex- PES- MO	Titulo	ASSENAÇÃO DORAI LITCRAL
1	☆☆☆☆	
2	☆☆☆☆	
3	☆☆☆☆	
4	☆☆☆☆	
5	☆☆☆☆	
6	☆☆☆☆	
7	☆☆☆☆	
8	☆☆☆☆	
9	☆☆☆☆	
10	☆☆☆☆	
11	☆☆☆☆	
12	☆☆☆☆	
13	☆☆☆☆	
14	☆☆☆☆	
15	☆☆☆☆	

Dê sua opinião sobre o livro
que você tomou emprestado:

★ O livro é ruim.
★★ O livro é razoável.
★★★ O livro é bom.
★★★★ O livro é ótimo.

apêndice 10
(1º instrumento utilizado na intervenção pedagógica – frente)



apêndice 11

(1º instrumento utilizado na intervenção pedagógica – verso)

ENTREVISTA N.º 01

1) Como você se chama?

2) Quantos anos você tem?

3) Onde você nasceu?

4) Onde nasceram seus pais?

5) Há quanto tempo você e sua família moram em Pionópolis-GO?

6) Como é a sua cidade?

6) Como é a sua escola?

7) Em que ano você fez a 4ª. série?

apêndice 12

(2º instrumento de intervenção pedagógica)

ENTREVISTA N.º 01 ✓

IDADE: 16 SÉRIE/TURMA: 7^o DATA: 20/09/07 SEXO: (F) ou (M)

Responda às questões abaixo, marcando um (X) para cada opção escolhida.

1) Você gosta de ler?

	TIPO	OCORRÊNCIA		
1.1	LIVROS DE HISTÓRIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES (X)
1.2	LIVROS DE POESIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
1.3	GIBIS	SIM (X)	NÃO ()	ÀS VEZES ()
1.4	MANGÁS (DESENHOS EM QUADRINHOS JAPONESES)	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
1.5	JORNAIS	SIM (X)	NÃO ()	ÀS VEZES ()
1.6	REVISTAS SOBRE ARTISTAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
1.7	LIVROS RELIGIOSOS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()

2) Na sua casa, você lê ?

	TIPO	OCORRÊNCIA		
3.1	LIVROS DE HISTÓRIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES (X)
3.2	LIVROS DE POESIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.3	GIBIS	SIM (X)	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.4	MANGÁS (DESENHOS EM QUADRINHOS JAPONESES)	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES (X)
3.5	JORNAIS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.6	REVISTAS SOBRE ARTISTAS	SIM (X)	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.7	LIVROS RELIGIOSOS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()

3) Na sua escola, você lê?

	TIPO	OCORRÊNCIA		
3.1	LIVROS DE HISTÓRIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.2	LIVROS DE POESIAS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.3	GIBIS	SIM ()	NÃO ()	ÀS VEZES ()
3.4	MANGÁS (DESENHOS EM QUADRINHOS JAPONESES)	SIM ()	NÃO (X)	ÀS VEZES ()
3.5	JORNAIS	SIM ()	NÃO (X)	ÀS VEZES ()
3.6	REVISTAS SOBRE ARTISTAS	SIM ()	NÃO (X)	ÀS VEZES ()
3.7	LIVROS RELIGIOSOS	SIM ()	NÃO (X)	ÀS VEZES ()

4) Neste ano, quantos livros você já leu? Marque um (x) na resposta mais adequada.

- 4.1 (X) Nenhum livro
- 4.2 () Até dois livros
- 4.3 () Até cinco livros
- 4.4 () Mais de cinco livros

questionário

	q2.5	q2.6	q2.7	q3.1	q3.2	q3.3	q3.4
1	Sim	Não	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não
2	Não res	Sim	Não res	Não res	Não res	Não res	Não
3	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não	Às vezes	Não
4	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
5	Às vezes	Sim	Sim	Não	Não	Às vezes	Não
6	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
7	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
8	Não	Não	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não
9	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim
10	Não	Não	Não	Às vezes	Sim	Sim	Não
11	Às vezes	Não res	Não res	Não res	Não	Às vezes	Não res
12	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Não	Não
13	Não res	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Não res	Às vezes
14	Não res	Não res	Às vezes	Não res	Não res	Sim	Não res
15	Não res	Sim	Não res	Sim	Não res	Não res	Não res
16	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Não
17	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Sim	Não
18	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Não	Sim	Não
19	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não
20	Sim	Às vezes	Sim	Não	Sim	Sim	Não
21	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Sim	Às vezes
22	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Não	Não
23	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Não	Não	Não
24	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
25	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
26	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Às vezes	Sim
27	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
28	Não	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Às vezes
29	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Não
30	Não	Não	Sim	Não	Não	Às vezes	Não
31	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
32	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não	Não	Às vezes
33	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	Não
34	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
35	Não	Sim	Às vezes	Não	Não	Não	Não

apêndice 13

(3º instrumento de intervenção pedagógica)

apêndice 14

(portfólio de A39)

COMPETÊNCIAS	0	1	2	TOT
	ou 0,5	ou 1,5	ou 2,5	
DISCURSIVA			X	
LINGÜÍSTICA			X	
ESTILÍSTICA			X	
TOTAL GERAL	0	0	0	7,5

LEGENDA

COMPETÊNCIAS

- 0
O aluno é capaz de usar a língua de modo variado para que os textos produzidos tenham efeitos de sentido.
- 1
O aluno apresenta o domínio lingüístico, usando os meios recursos da língua, seleciona o léxico adequadamente, usa o diáspora com intenção de estabelecer sentido e produz texto para produzir seu texto.
- 2
O aluno seleciona a variedade lingüística adequada à situação, bem como opta pelo gênero adequado à situação comunicativa.

NÍVEIS

0 ou 0,5

O aluno não demonstra domínio de conhecimentos referentes à organização estrutural da língua e não esta documentado. A escolha do gênero e modalidade, bem como a variedade lingüística, o traçado da letra não condizem às exigências da escrita.

1 ou 1,5

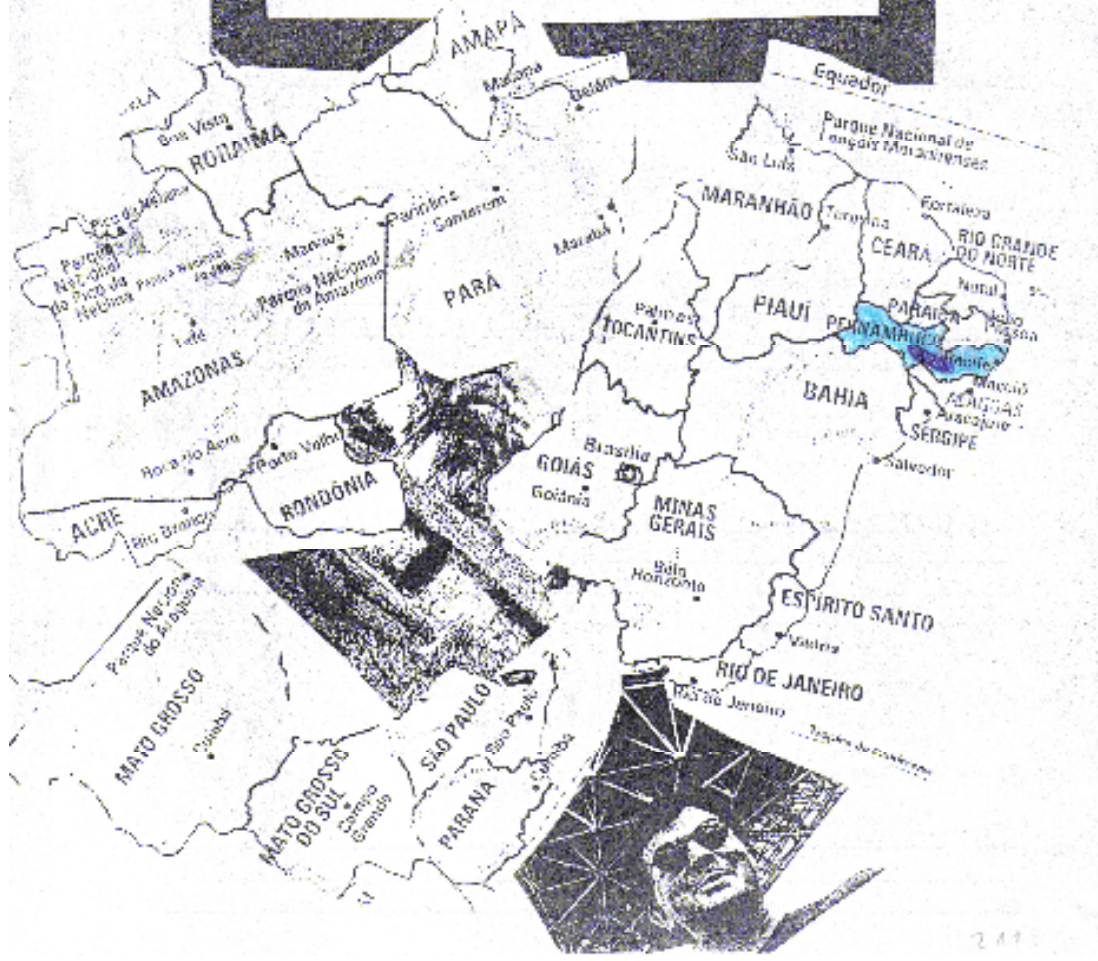
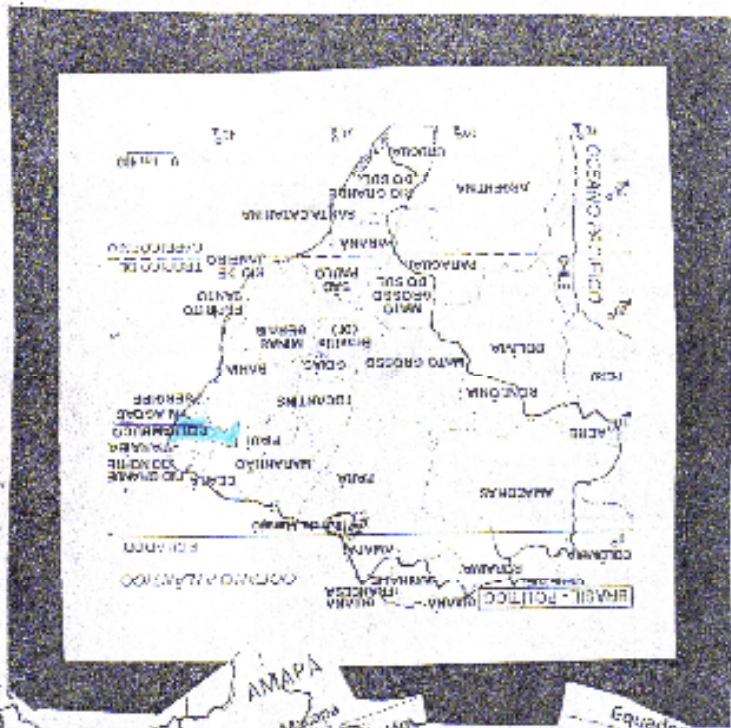
O aluno demonstra conhecimentos referentes à organização da língua. A escolha do gênero é adequada, bem como a variedade lingüística. Verificamos falhas de 1ª e 2ª ordem na grafia das palavras. O nome como os demais parâmetros do texto podem ser melhorados.

2 ou 2,5

A escolha da variedade é adequada e o gênero utilizado foi bem usado. O aluno demonstra bons conhecimentos relativos à gramática. Verificamos de preferência falhas de 1ª ordem na grafia das palavras.

NOME: Sharyn Souza Nº: 89 CÓDIGO: A39
(dois dígitos)

A escolha de um dos níveis (0, 1, 2 ou 3) deve ser justificada de pelo menos dois aspectos descritivos.



ENTREVISTA N.º 01

1) Como você se chama?

Shirley Souza de Linduarte Silva

2) Quantos anos você tem?

13 anos de idade

3) Onde você nasceu?

Brasília, DF

4) Onde nasceram seus pais?

Pernambuco

5) Há quanto tempo você e sua família vivem em Planaltina-GO?

há 10 anos

6) Como é a sua cidade?

Eu moro em Planaltina-GO e aqui é bem mais o problema é na violência e os furtos.

7) Como é a sua escola?

Aqui é legal demais

8) Em que ano você fez a 4ª série?

Em 2004

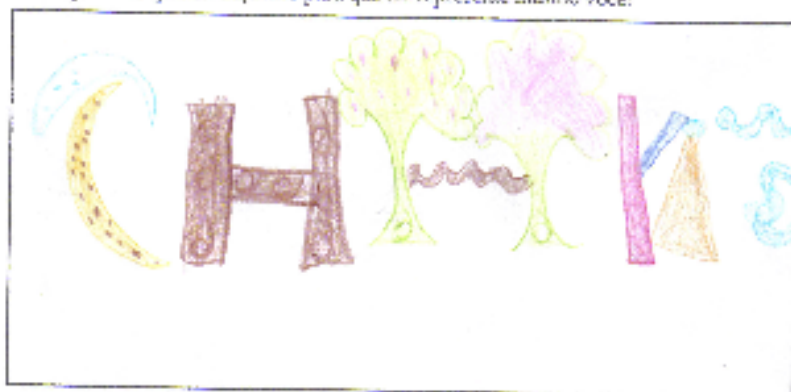
1. MEU NOME



- * O nome é parte muito importante da nossa vida. Ele é parte de nossa identidade.
- * Use o espaço desta folha, da forma que você quiser, para escrever o seu nome. Se preferir, use lápis de cor, de creta ou hidrocor.



- * Agora vamos desenhá-lo. Dê a ele a forma de um objeto, ou animal, ou flor, o que você quiser. Capriche para que ele represente mesmo você!



4/XII/79

Nelsinho, meu querido do Leal

Agora, no final, os dias parece que correm mais depressa. O tempo é assim, mironoso: as vezes corre o jato, às vezes parece tartaruga, às vezes até para. Hoje já é o o. 4!

Dedê me falou que você gosta de histórias. Eu, como você sabe, gosto de contar e escrever histórias. Tanto as verdadeiras quanto as inventadas. Quando perguntam qual é a minha profissão, levo no cartão de responder:

- Contador de Histórias.

O meu próximo livro será sobre o ano de 1905. Já escrevi uma grande parte.

Por que eu escolhi um ano tão longo? (é se passaram 68 anos...)

Ah! E porque esse ano de 1905 foi o mais incrível da história do Brasil. Aconteceram coisas fantásticas em 1905.

Tudo começou na primeira madrugada do ano.

Como você sabe, as pessoas ficam arrepiadas para ver a chegada do ano-novo. Pois o povo estava à espera do ano de 1905, aguardado, nos jardins de seus casais, nas lojas ou no meio da rua, quando veio meia-noite... Ai, de repente, o céu começou a ficar vermelho, como se fosse alamar. Mas não durou.

Ficou só aquela vermelhidão cobrindo o céu, como se algum pintor gigante o tivesse pintado com sangue de gato.

- Isto é o fim do mundo - gritou o padre - Podem crer.

- Bobagem - falou um cientista. - Isso é apenas um cometa que se aproxima.

O povo começou, não sabia o que era cometa. E por não saber, não acreditou.

O cientista tentou explicar. Mas o povo queria uma mordida e o amarrou bem.

- Assim ele não nos incomodará mais com suas tolas explicações.

Como você vê, este ano de 1905, começou miseravelmente. Muitas outras coisas estranhas aconteceram, mais estranhas, teve o caso da mulher que flutuava no ar, sozinho. O caso

do exílio que durou a noite. O caso dos retratos que se mexiam. E muitas e muitas outras que vou te contar nos próximos cartas.

Nelsinho,

Sejam lembrados na terra: creio dois livros para este ano. O gato da cartola parece ser mesmo bom. Peça a Dedê para comprar pra você.

Dê abraços nos nossos amigos.

Um grande abraço especial na sua mãe.

Eu estou muito feliz de ter a você lá no hospital, embora a sua mãe esteja doente. A vida é assim, não é? Alegre e triste. Felicidade e preocupações.

Um beijo enorme e 207 abraços na mão do seu querido.

Que tal esta pintalinha aí?

tos outros que vou te contar nas próximas cartas.

LEITURA DE CRIANÇAS



O GATO DE CARTOLA
Dr. Scaev

O Gato de Cartola um bom livro.



POTRINHOS?
Malt

Malt um livro com os olhos em foco.

O livro **O Gato de Cartola**, do Dr. Scaev, Editora de Orientação Cultural, tem ocupação brasileira e Joyce A. Figueira, autora e tradutora de uma equipe de oito pessoas. O original, **The Cat in the Hat**, tornou-se um sucesso. O autor, Scaev, nasceu em 1917, em uma família de artistas. Ele trabalhou no teatro e no cinema. O livro vendeu um milhão de exemplares em nos Estados Unidos. A história conta a história de um gato que visita o menino. Essa invenção das crianças felizes — um livro na simplicidade, poder de certos livros infantis. A tradução é boa e adequada. O livro é uma obra de arte, de uma obra original, de muito interesse. A edição mostra a volta do gato de cartola em novas aventuras.

O que acontece com os potrinhos? de Ed. Scaev, Editora de Orientação Cultural, São Paulo, 1970. Tradução de Joyce A. Figueira. Uma obra de leitura para as crianças, em que o autor, Malt, usa os personagens para ensinar as crianças a ler. O livro mostra os três potrinhos e o lobo. O lobo é um vilão, mas não é tão ruim como parece. O livro mostra os três potrinhos e o lobo. O lobo é um vilão, mas não é tão ruim como parece. O livro mostra os três potrinhos e o lobo. O lobo é um vilão, mas não é tão ruim como parece.

Luiz Carlos Libano.

Nelinho.

Sairam anunciados no jornal estes dois livros para crianças. O Gato de Cartola parece ser mesmo bom. Toca a pedi pra comprar pra você.

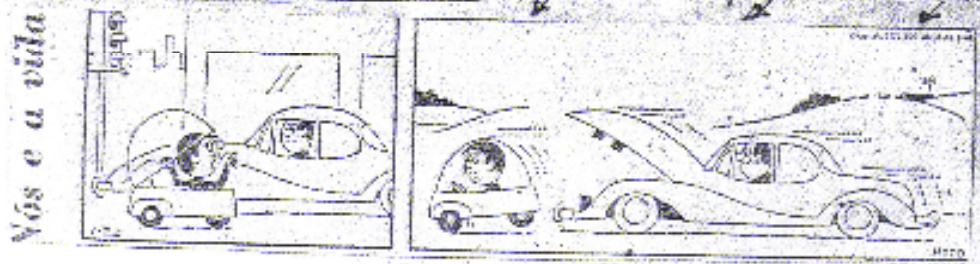
Be abraços no novo amigo.

Um grande abraço especial na sua mãe.

Eu estou muito feliz de ter visto você lá no hospital, embora a sua voz esteja doente. A vida é assim, não é? Alegria e tristeza. Felicidade e preocupação.

Um beijo enorme e 217 abraços no meu Nelson querido.

que tal esta piadinha aí?



Delembro, muito quando do foi!

Agora, no final, os dias parecem que correm mais depressa. O tempo é assim, misterioso: às vezes corre a pata, às vezes parece tantoniga, às vezes até pára. Hoje foi o dia 4!

41XIII/73

Dede' me falar que você adora ler histórias, tu, como você sabe, gosto de contar e escrever histórias. Tanto as verdadeiras quanto as inventadas. Quando perguntam qual é a minha profissão, tenho vontade de responder: - Contador de histórias.

O meu próximo livro será sobre o ano de 1905. Já escrevi uma grande parte.

Por que eu escolhi um ano tão longe? (foi se passaram 68 anos -) Ah! É porque este ano de 1905 foi o mais incrível da História do Brasil. aconteceram coisas fantásticas em 1905.



Tudo começou na primeira madrugada do ano.

Como você sabe, as pessoas ficam acordadas para ver a chegada do ano novo.

Por o povo estava à espera do ano de 1905, acordado, nas favelas de suas casas, nos edifícios no meio da rua, quando deu meia-noite...

Aí, de repente, o céu começou a ficar vermelho, como se fosse sangue. Mas não acabou.

Tudo se agitou, normalidades cobrindo o céu, como se algum gigante tivesse pontado com longos de fogo.

- Até ao fim do mundo - gritou o padre. - Podem ser.

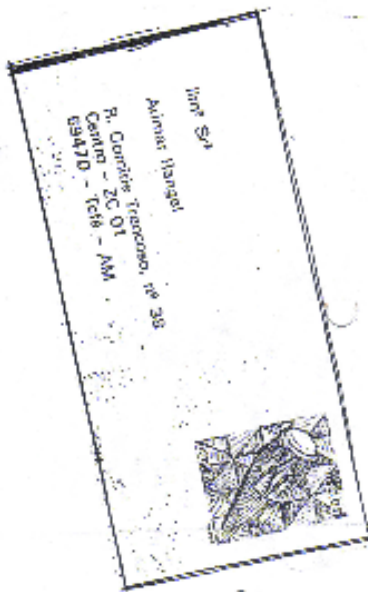
- Rebagem - falou um cientista - isso é apenas uma cometa que se aproxima.

O povo, contudo, não sabia o que era cometa. E por não saber, não acreditou.

O cientista tentou explicar. Mas o povo estava - He uma novidade e o universo tem - Assim ele não nos incomodará mais com suas tolas explicações.

Como você vê, este ano de 1905 começou misteriosamente. Muitas outras coisas ainda aconteciam, mais estranhas. Tive o caso da mulher que pintava no ar, foginhas. O caso da exatidão estatística que lhe para longos. O caso dos retratos que se mexiam. E muitos e mu-

Para el correo aéreo usar
 el peso máximo de 500g.
 El envío debe ser en un sobre
 rígido y con una etiqueta
 clara con modo de envío.
 Para los envíos aéreos, se debe
 usar el peso máximo de 500g.
 1. este servicio, por el servicio
 de envío por el servicio de
 transporte aéreo, se debe
 usar el peso máximo de 500g.
 El envío debe ser en un sobre
 rígido y con una etiqueta
 clara con modo de envío.



Así como se ven por la cantidad y calidad. Por este motivo
 el envío debe ser en un sobre rígido y con una etiqueta clara con modo de envío.

1. 1. para el destinatario
2. 2. para el remitente
3. 3. para el destinatario
4. 4. para el destinatario
5. 5. para el destinatario
6. 6. para el destinatario
7. 7. para el destinatario
8. 8. para el destinatario

3. Dirección de destino

4. Assunto

5. Dirección de origen

Correio com prazo máximo de entrega:

Breve, 10 de março de 2004.

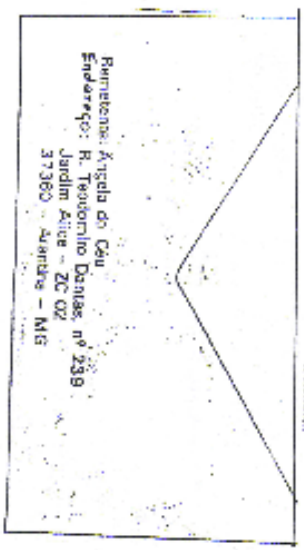
Correio padrão

Se você tem condições de enviar
 a carta com prazo máximo de entrega, considere
 esta opção, pois você pode de novo. Considere
 sempre que tenha condições de enviar
 com prazo. Você pode de novo, pois você tem
 prazo e prazo e prazo por este motivo. Considere
 o fato de que você tem condições de enviar
 com prazo máximo de entrega e prazo máximo de
 entrega.

Então, obrigado por você.


Seu amigo,

Resumo

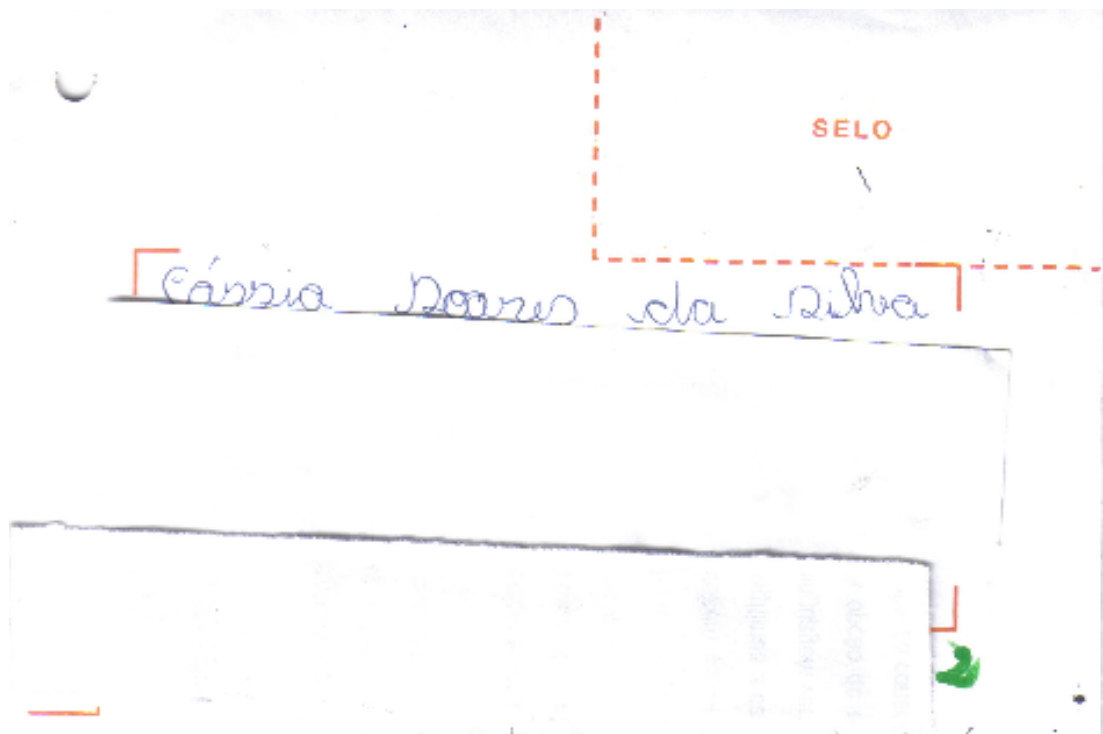


Shana Rosa de Andrade Silva (+)
Brasília 17
Planaltina - GO

Thayz Souza



4



Olá Doraya, meu nome é Shaqz quando você me escreveu escreveu meu nome errado é Shaqz com z, adorei a sua carta você é muito simpática, adoro fazer novos amigos e estudo

Eu sou parecida com você em casa minha mãe briga o tempo todo comigo pois sempre ligo o DVD e fico dançando e cantando vou fazer curso de informática, também fico guardada na frente do computador vou fazer meu orkut hoje e o meu também, tenho 13 anos, tenho uma irmã de 1 ano, e você tem irmãos? uma pergunta que você me fez sobre o que as pessoas acham de mim? então meus e minhas amigos gostam de mim e tem outros que me criticam, fico em casa gosto de assistir televisão, cuido da minha irmã de manhã pois estudo à tarde arrumo a casa, gosto de ler livros como tipo do Harry Potter sou fã dele a Celina me disse que você gosta de Rock eu gosto de músicas legais algumas músicas eu não

agosto de algunas comunicas de
chip chop.

Mex

Alm abrago

Seiyos

Shangy Souza

[Faint, mostly illegible handwritten notes on lined paper, possibly bleed-through from the reverse side.]

Oii Thiago, meu nome é Soraia, tenho 13 anos de idade, estudo no 6º ano de ensino fundamental 08 da Sabradinha. Fico cursando informática, alemão, física e química na frente do computador. Eu como cantar, escrever, conhecer pessoas. base ideal é o meu nome = sócio.

Thiago você tem alguma coisa?
 Você tem workit?
 Você tem MSN?
 O que você faz no dia-a-dia?
 O que as pessoas acham de você?

Se você tiver workit me adiciono lá,
 e se tiver um pesquisador
 Se você tiver MSN me adiciono,
 assim como de escrever o meu
 e-mail do msn você sabe tudo isso mesmo.
 etc.

Um abraço pra você!

Muu

4

2008



CIDADE,

29/10/0x

Querida amiga Lúcia,
Amiga Cassia

Nossos dias são
como pedras preciosas,
nossos caminhos são
como as flores com o
perfume, leia estas poesias
e nunca se esqueça
de mim:

Amigo não
é aquele que
te sorri quando
você está chorando
mas faz de tudo
que as lágrimas
não caiam.

Se curto

A amizade
é um dom
precioso que
devemos sempre
preservar.



Planaltina de Goiás 03-11-07

Querida amiga Cássia,

Quando você ir embora
não deve se esquecer a
sua lembrança, vou te dar
um presente, e você já vai
me dar o seu presente que
é a boa memória se esqueça
de mim e nem eu de você
fique para mim sempre vou
deixar meu celular ligado
e perto de mim.

Sempre
quero te
ver não
se esqueça de
mim.

Shaury



ASTROPOLITAS

O menino que carregava água na peneira (fragmento)

por Manuel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos
Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira.

A mãe disse
Que carregava água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair
Concedo com ele para mostrar aos irmãos

A mãe disse que era o mesmo que
Cortar espinhos na água
O mesmo que cortar pedras no bolso

Com o tempo descobriu que
Escrever seria o mesmo que carregar água na peneira
No escrever o menino viu
Que era capaz de ser
Navio, moinho ou mendigo
Ao mesmo tempo

O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer personagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens

Foi capaz de interromper o vó de um pássaro
Batendo como na final da final

O menino fez prodígios
Até fez uma pedra dar fio
A mãe reparou o menino com ternura
A mãe falou.
Meu filho, você vai ser poeta.



Figura 8



Figura 11



Figura 9



Figura 12



Figura 10



Figura 13



Figura 14



Figura 17



Figura 15



Figura 18



Figura 16



Figura 19



Figura 39



Figura 42



Figura 40



Figura 43

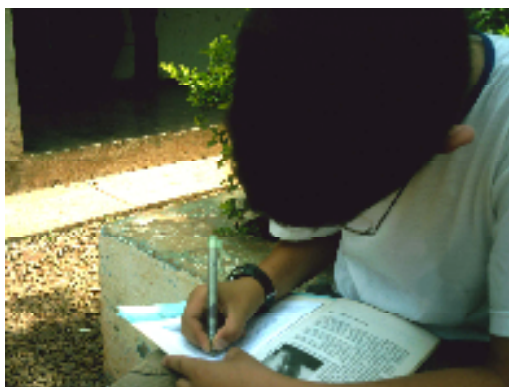


Figura 41



Figura 44



Figura 49

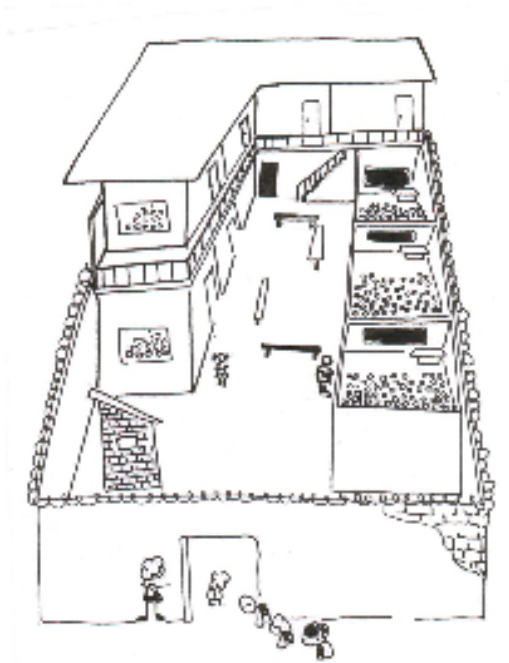
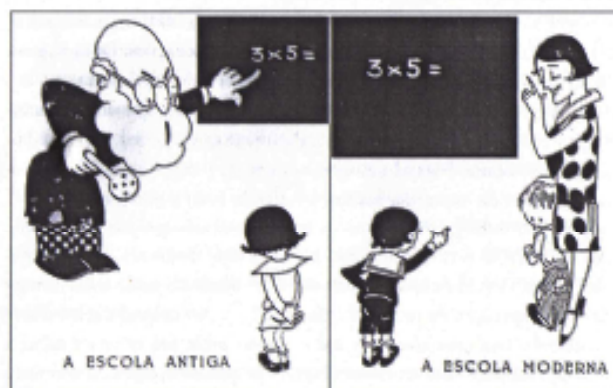


Figura 50



A escola antiga x A escola moderna. *Revista de Ensino*, ano III, n. 23, out. 1927. Centro de Documentação – FaE-UPMG.

Figura 51



08/10/07

El empujón terrible

El empujón pasó como
 una voz, pero el que se
 se está leando un libro
 de la iglesia más que los
 también, más allá que
 me ampara, más que los
 a los otros libros e a los
 góndola. É un timbre que se
 tictac: empujón en el
 más. Si más de los
 me lo empujaba porque
 timbre que se era más
 de mucha los otros
 muy melancólico de los
 libros

Figura 52

JORNAL MEMÓRIA DA ESCOLA

ANO I – EXEMPLAR 01 – BRASÍLIA-DF, MAIO DE 2007

Doidinho (fragmento)

O velho Maciel tinha razão. Em pouco tempo adiantara-me bastante. O medo do bolo vencera o ruído da Dona Sinhazinha. Estava nas frações e quase no fim do terceiro livro de leitura. A letra, porém, é que não tinha jeito de melhorar. O meu nervoso talvez fosse o responsável pelos meus garranchos. Cobria com cuidado os cadernos de caligrafia, e borrões ficavam em cada página.

-Se este caderno vier borrado amanhã, o senhor se arrepende!

E já borrado, Caprichava, esforçava-me, mobilizava toda minha paciência, e no fim a pena obedecia aos meus pobres nervos, e a tinta marcava-me a condenação ao bolo. Fazia os exercícios na própria mesa do diretor, e ele me dava com a régua nas mãos para consertar a posição deformada dos dedos na caneta:

- O senhor parece um paraplégico escrevendo.

As vezes, distraía-me, e parava de escrever. Pensava longe, nas minhas cismas de veneta. A advertência não deixava que tomasse o gosto contemplativo:

-Acabe com isto, para vir depois com a lição de leitura.

José Luis do Rego



" Em todos os pontos, revela-se a sensação do frescor de uma vida ainda em botão, de uma pureza que, aos poucos, se perde e de um conhecimento maior que, enfim, despena. **Histórias dos tempos de escola** é uma fatia de humanidade que se espelha na memória de todos nós."

"O nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não-qualificado."

Alfredo Basi

Ler, escrever e fazer conta de cabeça (fragmento)

A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio. Carregava um lenço dobrado dentro do livro de chamada ou preso no cinto, para limpar as mãos, depois de escrever no quadro-negro. Paninho bordado com flores, pássaros, borboletas. Ela passava o exercício, e de mesa em mesa ia corrigindo. Um cheiro de limpeza coloria o ar quando ela passava. Sua letra, como era bem desenhada, amarradinha uma na outra! (...) Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. (...) O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando mistérios. E se economizava o quadro para caber todo ponto, nós aproveitávamos bem as margens do caderno, escrevendo nas beiradinhas das folhas. Não acertando os deveres, Dona Maria elegiava a letra, o raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno.

Bartolomeu Campos de Queirós

Sou mulher como outra qualquer.
Venho do século passado
E trago comigo todas idades
(...)
Venho do século passado.
Pertencço a uma geração ponte
Entre a libertação
Dos escravos e do trabalhador livre.
Entre a monarquia
Caída e a República
Que se instalava.
(...)
Tive uma velha mestra que já havia ensinado uma geração antes da minha.
Os métodos de ensino eram antiquados
E aprendi as letras em livros de que ninguém mais fala.

Cora Coralina.

Figura 53

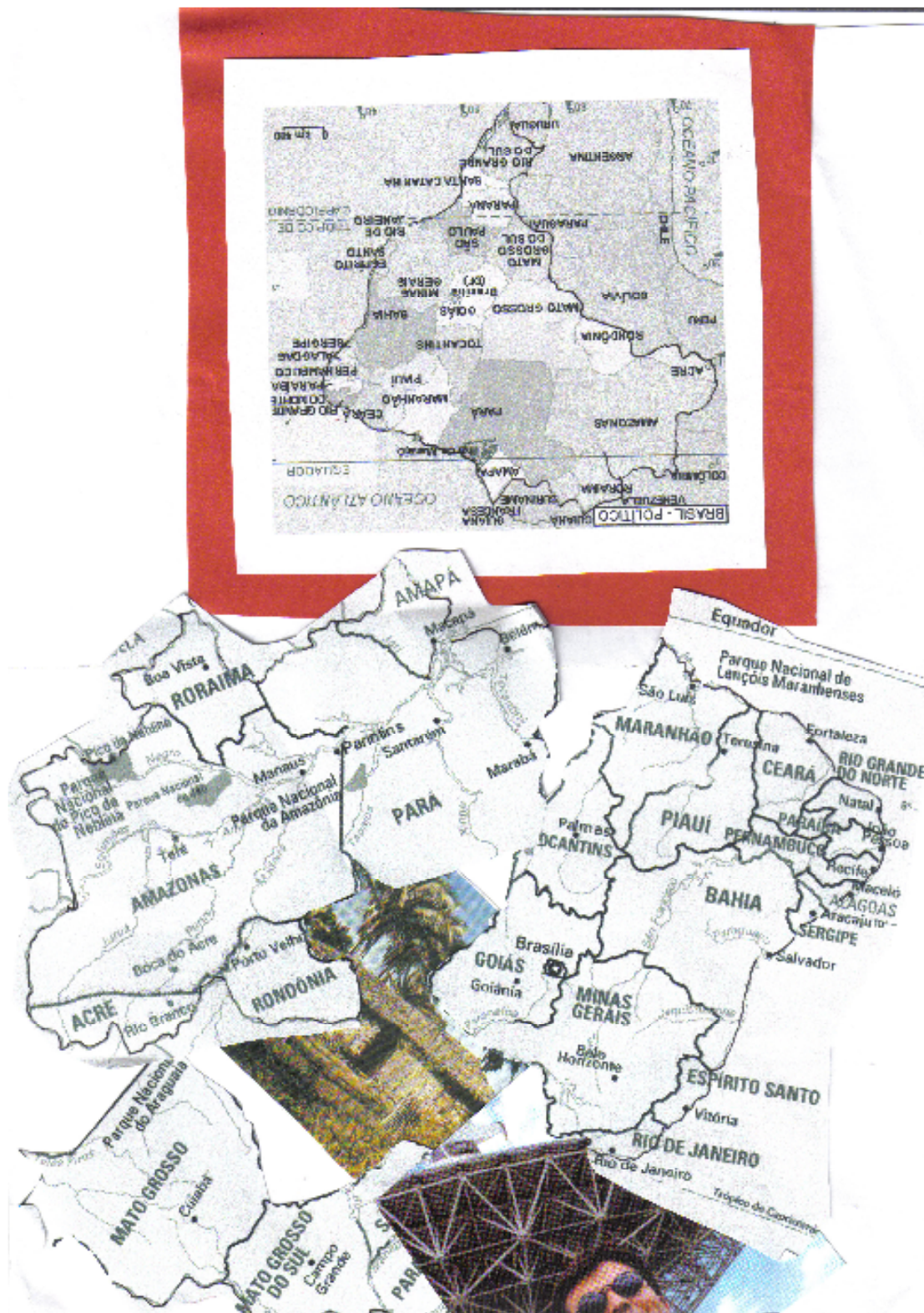


Figura 54

ENTREVISTA N º 01

1) Como você se chama?

2) Quantos anos você tem?

3) Onde você nasceu?

4) Onde nasceram seus pais?

5) Há quanto tempo você e sua família moram em Flataaltina-GO?

6) Como é a sua cidade?

6) Como é a sua escola?

7) Em que ano você fez a 4ª. série?

Figura 55



Figura 56



Figura 57

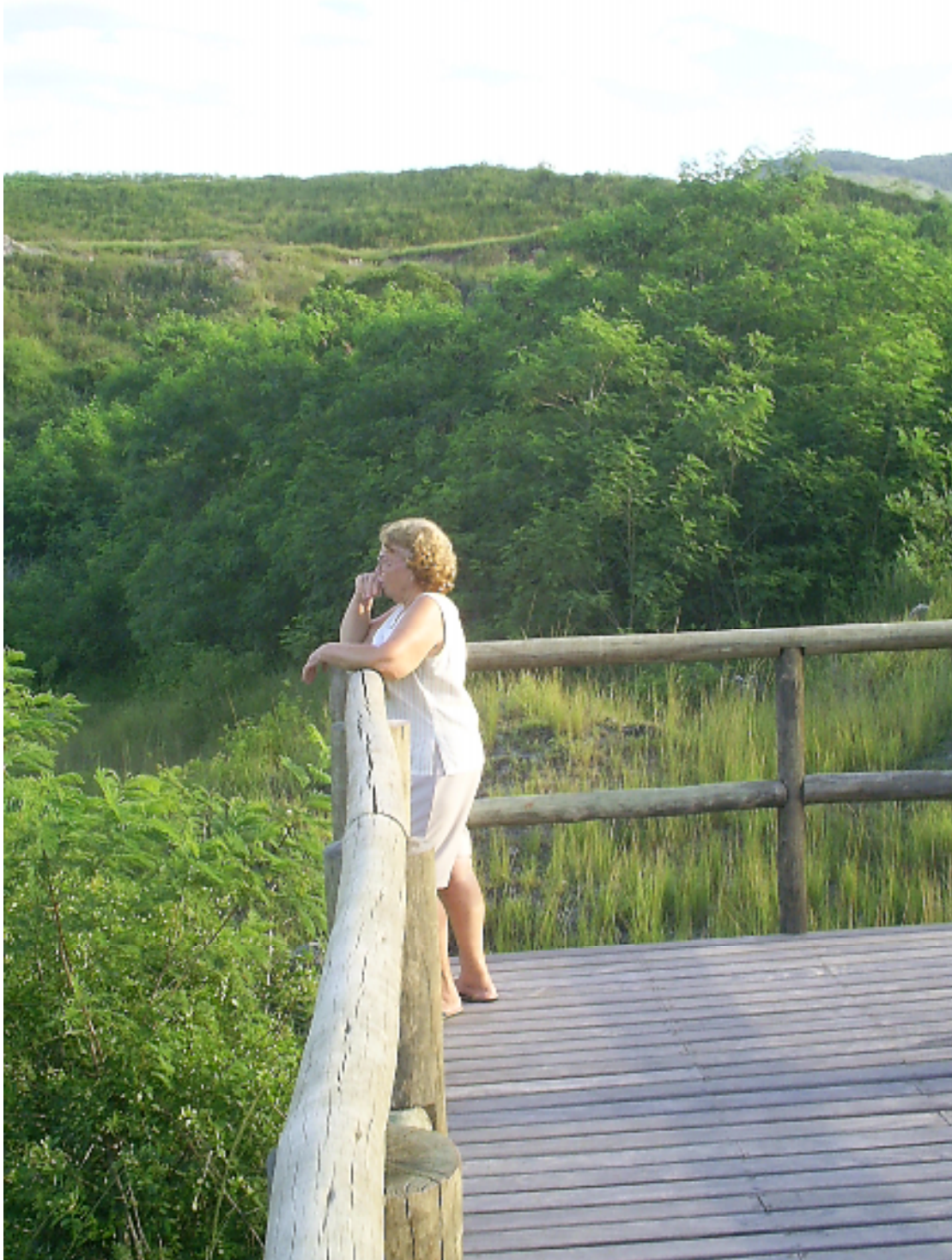


Figura 58