

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E LETRAS E LINGUÍSTICA

SÉRGIO GOMES DE MIRANDA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM, LETRAMENTOS E
INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Sérgio Gomes de Miranda

Título do trabalho: Práticas de Linguagem, Letramentos e Interdisciplinaridade em uma Escola Pública

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08 / 01 / 2017.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

SÉRGIO GOMES DE MIRANDA

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM, LETRAMENTOS E
INTERDISCIPLINARIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Professora Doutora Joana Plaza Pinto

**GOIÂNIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes de Miranda, Sérgio
Práticas de Linguagem, Letramentos e Interdisciplinaridade em
uma Escola Pública. [manuscrito] / Sérgio Gomes de Miranda. - 2016.
ccxviii, 218 f.

Orientador: Profa. Dra. Joana Plaza Pinto.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2016.

Bibliografia. Anexos.
Inclui fotografias, tabelas.

1. Curso: Etnográfico. 2. Mudança Paradigmática. 3. Letramentos
Ideológicos. 4. Interdisciplinaridade. 5. Linguagem. I. Plaza Pinto,
Joana, orient. II. Título.

CDU 81



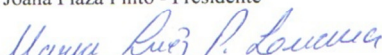
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA Nº 22/2016

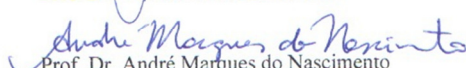
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DO ALUNO SÉRGIO GOMES DE MIRANDA

Aos nove dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Práticas de linguagem, letramentos e interdisciplinaridade em uma escola pública". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Joana Plaza Pinto (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Maria Inêz Probst Lucena (Universidade Federal de Santa Catarina); Professor Doutor Hêlvio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás); Professor Doutor André Marques do Nascimento (Faculdade de Letras/UFG) e Professor Doutor Sinval Martins de Souza Filho (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Joana Plaza Pinto, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Diretor da Faculdade de Letras. Goiânia, aos nove dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis.

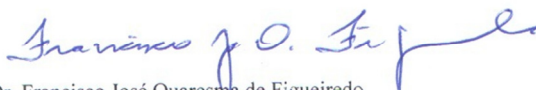

Prof.ª. Dra. Joana Plaza Pinto - Presidente


Prof.ª. Dra. Maria Inêz Probst Lucena


Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira


Prof. Dr. André Marques do Nascimento


Prof. Dr. Sinval Martins de Souza Filho

Visto: 
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

*A Deus, por encher de luz a minha mente
e pela graça de me permitir a realização
deste estudo.*

*À minha esposa, Daniela Batista Rocha
Mestriner, companheira de sempre, pelo
apoio contínuo e conforto, e ao meu
filho, Pedro Mestriner Miranda, maior
felicidade em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora Doutora Joana Plaza Pinto, pela indispensável e competente orientação durante toda a pesquisa e toda a produção desta Tese, também pela fundamental disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, que me ajudou no aprofundamento do olhar para o tema deste estudo.

Às/aos professoras/es examinadoras/es deste trabalho: Professor Doutor Hélivio Frank de Oliveira; Professor Doutor Sinval Martins de Souza Filho; Professor Doutor André Marques do Nascimento; Professora Doutora Maria Inês Probst Lucena, integrantes efetivas/os da banca examinadora; Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa; e Professora Doutora Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, suplentes, pela leitura criteriosa, pelo respeito e pela indispensável contribuição.

À minha Mãe, Maria Gomes de Miranda e ao meu Pai, Amadeus Cândido de Miranda, pelo amor incondicional, pelas palavras de otimismo, pela preocupação comigo e pela compreensão de minhas falhas como filho neste momento de distanciamento para produzir esta Tese.

Às Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa e Professora Doutora Kátia Menezes de Sousa e aos Professores Doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo; Agostinho Potenciano de Souza e Sinval Martins de Sousa Filho, pelos ensinamentos em disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e pela amizade.

Aos/às docentes participantes desta pesquisa, pela incrível parceria e pela contribuição com seus discursos e suas práticas, sobretudo pelo compromisso que tiveram com esta pesquisa.

Aos colegas e às colegas de disciplinas com os/as quais muito aprendi: Marco Túlio; Edilson; Paula; Charlene; Viviane; Julma; Thaís.

À minha esposa, Daniela Batista Rocha Mestriner, por produzir o Resúmen deste trabalho, pela dedicação ao revisar a formatação deste trabalho, bem como pelo companheirismo nos meus momentos de desassossegos intelectuais.

Ao meu sobrinho Lineker Lancellote Ribeiro, por fazer a leitura do Abstract deste trabalho e por me emprestar os recursos tecnológicos que utilizei para a gravação das entrevistas e da Qualificação desta Tese.

À minha professora e amiga Alessandra Gomes, com quem aprendi a escrever textos do gênero científico e sem a qual o caminho até aqui seria inexistente.

Aos/às meus/minhas eternos/as professores/as, Alaísa; Jânio Donizete; Claudeci Ferreira; Ênio; Marinelza (Poopy); Rita de Cássia; Nilton Mário Fiório; Lacordeire Vieira; João Ernandes de Souza; Albertina Vicente; Antônio Evaldo; José Carlos Libâneo; Rosane Rocha Pessoa; Agostinho Souza; Sinval Filho; Joana Plaza Pinto, pelas lições que me iluminaram os olhos para percorrer os caminhos da educação e da docência.

Aos/às integrantes da Banda Tropicália, em especial, ao Gentil, à Dona Márcia e ao Rodrigo, por sempre me apoiarem e me entenderem em minhas falhas, preservando sempre nossa amizade.

Ao meu irmão Berlino Miranda e às minhas irmãs Jucélia Miranda e Selma Miranda, por todo o apoio e compreensão de meu distanciamento necessário.

Aos/às meus/minhas alunos e alunas, por me permitirem a honra de participar de suas vidas e por me darem o privilégio de participarem da minha vida.

Qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva. Ante um paradigma simplificador que consiste em isolar, desunir e justapor, propomos um pensamento complexo que reata, articula, compreende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica.

Morin; Ciurana; Motta

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

RESUMO

Este é um estudo de cunho etnográfico, produzido em uma escola pública estadual, situada em Senador Canedo, com o objetivo de investigar as concepções de linguagem, os letramentos e a interdisciplinaridade postos nos discursos e nas práticas docentes. Seus/suas participantes foram oito docentes, de distintas disciplinas, que atuavam no turno vespertino, no ensino médio. O campo compreende a um período de dez meses, desde as reuniões com a gestão, a coordenação e com o corpo docente da escola, que ocorreram no início do mês de janeiro de 2015, até a gravação da última entrevista com os/as participantes, que aconteceu no final do mês de outubro de 2015. Seu arcabouço teórico relaciona trabalhos de diversos campos interessados em refletir acerca da mudança paradigmática nas ciências em geral, sobretudo, nos estudos da linguagem. Seu referencial teórico tece a crítica à rede de ideologias que constitui o projeto epistêmico ocidentalista-europeu estabilizador da linguagem. Esta pesquisa afina seus objetivos à perspectiva pós-moderna, que intenciona a construção de uma agenda anti-hegemônica para pensar e fazer a pesquisa nas ciências em geral e nos estudos linguísticos em particular. Para a coprodução dos dados foram utilizados o Questionário, a Observação-Direta e a Entrevista Semiestruturada. A interação e a análise dos dados construídos revelaram que é ativa na escola uma arena de poderes que situa, de um lado, o sistema e suas imposições à escola e aos/as docentes e, de outro lado, os discursos e as práticas docentes, como adesão ao sistema ou como subversão a esse sistema. Foram utilizadas como Categorias de Análise: *Fronteiras*; *Continuum*; e *Docência Subversiva*. Como síntese das análises produzidas, esta pesquisa identificou que, apesar da não familiaridade com o conceito e com as práticas de letramentos, os/as professores/as participantes produzem experiências de letramentos ideológicos em suas ações docentes. Embora os/as docentes possuam maior profundidade teórica que prática quanto à noção de interdisciplinaridade, mesmo com muitos condicionantes que atuam como inibidores das interações docentes dentro da escola, eles/as assumem o risco de produzir experiências interdisciplinares. Enfim, foi possível analisar que, mesmo que em seus discursos sejam identificados traços da ideologia moderna, que compreende a linguagem/língua estabilizada no código, na sua estrutura gramatical, em seus discursos e em suas práticas os/as docentes participantes também demonstraram que nenhum/a deles/as se exime do seu papel de propor aos/as seus/suas aprendizes práticas de leitura e de escrita de textos, como uma forma de ajudá-los/as a pensar criticamente a linguagem e seu papel de mediação simbólica para a aprendizagem nos mais diversos ramos do saber. Desta feita, os/as docentes revelaram que sua concepção de linguagem e suas práticas não estão mais hegemonicamente atreladas à modernidade; mas sim, estão no campo da contradição: ora ainda afinadas à modernidade, em sua ideologia estabilizadora da linguagem; ora afinadas à agenda anti-hegemônica defendida nesta pesquisa, como uma proposta qualitativa e ética, de quem vê na educação e na escola um *lócus* privilegiado para o enfrentamento aos desafios que se nos apresentam global/localmente situados. Tem-se, assim, uma escola no percurso da transformação paradigmática.

Palavras-Chave: Cunho Etnográfico; Mudança Paradigmática; Letramentos Ideológicos; Interdisciplinaridade; Linguagem.

ABSTRACT

This is a nature ethnographic study, produced at a public state school, located in Senador Canedo, with the objective to investigate the conception of language, the literacies and the interdisciplinarity posts in the speeches and teaching practices. His/her participants are eight teachers from different disciplines, working in the evening shift, in high school. The field comprises a period of ten months, since the meetings with the management, coordination and with the teachers of the school, that occurring in the early of January 2015, until the recording of the last interview with the participants, that occurring in the end of October 2015. Its theoretical framework related works from various fields interested in reflecting on the paradigm shift in science in general, and particularly in language studies. Its theoretical framework weaves the critical network of ideologies that cooperate with each other to build the Westerner-European epistemic stabilizer language project. This research seeks to sharp your objectives to the postmodern perspective that intent on building an anti-hegemonic agenda for thinking and doing research in the sciences in general and linguistic studies in particular. For the co-production of the data were used the Questionnaire, the Note-Direct and Semi-Structured Interview. The interaction and analysis of co-produced data revealed that is active in the school an arena of power that located, on the one hand, the system and its constraints to school and to teachers and, on the other hand, the speeches and teaching practices, to adhere to the system or to subversion of this system. Were used as Analysis Categories: Borders; Continuum; Subversive Teaching. As a summary of the analyzes produced, this research found that, despite the unfamiliarity with the concept and the literacies practices, the teacher-participants produce experiences of ideological literacies in their teaching practices. Though the teachers possess greater theoretical depth practice about the notion of interdisciplinarity, even with many constraints that act as inhibitors of the interaction teachers within the school, they assume the risk to produce interdisciplinary experiences. Anyway, it was possible analyze that, even in their speeches are identified traits of modern ideology that understands the language stabilized in the code, in its grammatical structure; in their speeches and in their practices the teacher-participants showed that none of them is failing of the your role to propose to your learners practice of the reading and of the writing texts, as a way to help them to think critically about the language and about your role of symbolic mediation for learning in various branches of knowledge. This time, the teachers revealed that their conception of language and its practices are no longer hegemonic linked to modernity; but are in a field of contradiction: sometimes even tuned to modernity in its stabilizing ideology of language in the code and the grammatical classifications; sometimes even tuned to the anti-hegemonic schedule advocated in this research, a qualitative and ethical proposal of the beholder in education and school a privileged *locus* to face the challenges presented to us global / locally situated. It is, therefore, a school route at the paradigmatic transformation.

Keywords: Nature Ethnographic; Paradigm Shift; Ideological Literacies; Interdisciplinarity; Language.

RESUMEN

Este es un estudio de naturaleza etnográfica, producido en una escuela de pública estatal, ubicada en Senador Canedo, con el objetivo de investigar las concepciones de lenguaje, letramientos y interdisciplinariedad en los discursos y en las prácticas docentes. Sus/suyas participantes fueron ocho docentes de distintas disciplinas que actuaban en el turno de la tarde, en la escuela secundaria. El campo comprende un período de diez meses, desde las reuniones con la dirección, la coordinación y los/as docentes de la escuela, que ocurrieron al inicio de enero de 2015, hasta la grabación de la última entrevista con los/as participantes, que ocurrió al final de octubre de 2015. Su marco teórico relaciona obras oriundas de diversos campos del conocimiento interesados en reflexionar acerca del cambio paradigmático en las ciencias en general, sobre todo, en los estudios de lenguaje. Su referencial teórico teje la crítica a la red de ideologías que cooperan entre sí para la construcción del proyecto epistémico occidentalista-europeo estabilizador del lenguaje. Esta investigación busca afinar sus objetivos a la perspectiva posmoderna, que quiere a construcción de una agenda anti-hegemónica para pensar y hacer la investigación en las ciencias en general y en los estudios lingüísticos en particular. Para la co-producción de los datos fueron utilizados el Cuestionario, la Observación-Directa y la Entrevista Semi-estructurada. La interacción y el análisis de los datos construidos revelaron que es activo en la escuela un arena de poderes que se ubica, por un lado, el sistema y sus imposiciones a la escuela y a los/as docentes y, por otro lado, los discursos y las prácticas docentes, a que se adhieran al sistema o para derrocar este sistema. Se utilizaron como Categorías de Análisis: *Fronteras; Continuum; Docencia Subversiva*. Como síntesis de los análisis producidos, esta investigación identificó que, a pesar de la no familiaridad con el concepto y con las prácticas de letramientos, los/as profesores/as participantes producen experiencias de letramientos ideológicos en sus acciones docentes. Aunque los/as docentes poseen mayor profundidad teórica qué práctica cuanto a la noción de interdisciplinariedad, aunque con muchos condicionantes que actúan como inhibidores de las interacciones docentes dentro de la escuela, ellos/as asumen el riesgo de producir experiencias interdisciplinarias. En fin, fue posible analizar que, incluso en sus discursos sean identificados rasgos de la ideología moderna, que comprenda el lenguaje/lengua estabilizados en el código, en su estructura gramatical, en sus discursos y en sus prácticas, los/las docentes participantes demostraron que ningún/a de ellos/as se exime de su función de proponer a sus aprendices prácticas de lectura y de escrita de textos, como una manera de ayudarlos/as a pensar críticamente sobre el lenguaje y en su papel de mediación simbólica para los aprendizajes en las más diversas ramas del saber. De hecho, los/as docentes revelaron que su concepción de lenguaje y sus prácticas no están más hegemónicamente ligadas a la modernidad; pero sí, están en el campo de la contradicción: ora todavía afinadas a la modernidad, en su ideología estabilizadora de la lenguaje en el código y en las nomenclaturas gramaticales; ora afinadas a la agenda anti-hegemónica defendida en esta investigación, como una propuesta cualitativa y ética, del que mira en la educación y en la escuela un *lócus* privilegiado para el enfrentamiento a los desafíos que se nos presentan global/localmente situados. Se tiene, así, una escuela en la ruta de la transformación paradigmática.

Palabras-Clave: Naturaleza Etnográfica; Cambio Paradigmático; Letramientos; Interdisciplinariedad; Lenguaje.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos dados do Questionário.....	84
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 – A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: EMBATES IDEOLÓGICOS.....	31
--	-----------

<i>1.1 – O Paradigma Hegemônico nos Estudos Linguísticos: um panorama da crítica à episteme estabilizadora da linguagem.....</i>	<i>34</i>
<i>1.2 – A Mudança Paradigmática nos Estudos Linguísticos: uma agenda anti-hegemônica proposta pela pós-modernidade para pensar e fazer os estudos da linguagem.....</i>	<i>44</i>
<i>1.3 – Disciplinaridade versus Interdisciplinaridade: alinhamentos ideológicos de base.....</i>	<i>50</i>
<i>1.4 – Letramento Autônomo versus Letramentos Ideológico.....</i>	<i>60</i>

CAPÍTULO 2 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PARA COMPREENDER OS PASSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	66
--	-----------

<i>2.1 – A Pesquisa Qualitativa: um estudo de cunho etnográfico na escola.....</i>	<i>68</i>
<i>2.2 – A Escola e os Critérios de sua Escolha para a Pesquisa.....</i>	<i>71</i>
<i>2.3 – Os/as Participantes da Pesquisa e sua Adesão ao Estudo.....</i>	<i>74</i>
<i>2.4 – Meios da Pesquisa.....</i>	<i>76</i>
<i> 2.4.1 – O Questionário.....</i>	<i>76</i>
<i> 2.4.2 – A Observação Direta.....</i>	<i>76</i>
<i> 2.4.3 – A Entrevista Semiestruturada.....</i>	<i>79</i>

CAPÍTULO 3 – “DO CAOS À ORDEM”: DESCRIÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	82
---	-----------

<i>3.1 – Para Conhecer Melhor os/as Participantes da Pesquisa.....</i>	<i>83</i>
<i>3.2 – Do Contexto Escolar: uma síntese das Observações.....</i>	<i>87</i>

3.2.1 – A escola.....	88
3.3 – Para compreender a arena de forças entre o sistema e as ações docentes de resistência.....	91
3.4 – A militarização da escola: a hegemonia do sistema sobre as ações docentes no centro da luta.....	95
 CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: OS CONCEITOS, AS VISÕES, AS VOZES E AS PRÁTICAS DOS/AS PARTICIPANTES.....	103
4.1 – Práticas de Letramentos na escola: história, vivência e subversão.....	104
4.1.1 – Letramentos de Base: histórias das relações dos/as participantes com a Língua Portuguesa.....	105
4.1.2 – Letramentos na Escola: uma noção ainda em construção.....	116
4.1.3 – Letramentos na Escola: práticas de subversão.....	128
4.2 – A Noção de Interdisciplinaridade: concepções docentes, condicionantes para sua prática e interação docente na escola.....	138
4.2.1 – A Interdisciplinaridade na escola: das concepções aos fatores impeditivos para sua prática.....	140
4.2.2 – Interação Docente: uma busca pela prática interdisciplinar na escola.....	149
 CAPÍTULO 5 – LINGUAGEM E ENSINO: UMA ESCOLA NO PERCURSO DAS TRANSFORMAÇÕES PARADIGMÁTICAS.....	157
5.1 – A Língua Portuguesa na Escola: construindo os sentidos da linguagem como objeto de ensino escolar.....	158
5.2 – Interação e Linguagem: práticas docentes para mediação das aprendizagens	172
 CONCLUSÃO.....	186
 REFERÊNCIAS.....	196

ANEXOS.....	204
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO.....	205
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO.....	206
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	207
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA GESTÃO ESCOLAR.....	208
ANEXO E – CARTA DE ACEITE COMITÊ DE ÉTICA.....	209
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	212
ANEXO G – QUESTIONÁRIO.....	215
ANEXO H – FOTOS DA ESCOLA.....	217
ANEXO I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	218

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Morin (2003)

Produzir esta Tese não foi uma tarefa simples. Sua construção significou, inicialmente, uma completa mudança no meu foco de estudos e na minha maneira de fazer pesquisa. Me colocou em uma total situação de ressignificação do meu percurso formativo e em um completo desconforto intelectual. É certo que andar por terrenos desconhecidos enche de dúvidas e de medos a mente de quem se aventura por esses caminhos estranhos e, talvez por isso, optemos sempre pela rotina, pelos velhos hábitos que adquirimos, pelas velhas crenças e práticas costumeiras. Assim, quando iniciei a jornada que me trouxe até aqui, foi um momento de enfrentamento a muitos conflitos. Cheguei a colocar sob suspeita a minha capacidade de realizar essa tarefa e, talvez, aos olhos de alguns/mas, eu nunca chegue a realizá-la a contento, com a profundidade que pede e que merece o tema proposto. Por essa razão, me parece importante esclarecer que não é a intenção deste estudo propor soluções imediatistas e receitas de fazer pesquisa a cientistas da linguagem, tampouco ensinar a professoras/res como atuar em sua prática docente, ditando regimes de verdade à realização dessas práticas. Para muito além dessa intenção, esta pesquisa se configura como uma reflexão que incide primeiro e diretamente sobre minha própria identidade, na transformação da minha subjetividade e de minhas práticas, para ressignificá-las e, por extensão, ela também convida a outros e a outras que também atuem como pesquisadoras/es e/ou professoras/es, que estejam com esse mesmo desejo de continuarem a refletir sobre seu percurso e seu papel na sociedade.

Em virtude desse caráter de aprendiz ao qual me encontro na produção deste trabalho, ressalto que sua produção é fruto da interação e do diálogo. Primeiro, todo o processo de orientações que recebi me levou ao conhecimento de uma ampla gama de estudiosos/as, afinados/as a outras formas de fazer ciência e de produzir conhecimento. Depois, no diálogo com esses/as próprios/as estudiosos/as, pude reestruturar minha forma de pensar o tema aqui em estudo. Segundo, no curso das diversas e diferentes disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal os/as docentes ofereceram-me a oportunidade necessária de amadurecimento intelectual, bem como os/as colegas de disciplina ajudaram-me na ampliação do campo de reflexões, descortinando ante aos meus olhos realidades teóricas e práticas sobre as quais eu pouco sabia. Terceiro, a partir do início da pesquisa, o contato com os/as participantes deste estudo propiciou-me a possibilidade de conhecê-los/as e de conhecer mais profundamente o campo da pesquisa. Assim, por intermédio de seus discursos e de suas práticas docentes, compreendi como o tema desta pesquisa está situado na escola. Quarto, após a qualificação, por razão das valiosas leitura e crítica feitas pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa e pelo Professor Doutor Hélivio Frank de Oliveira, o trabalho passou a ter uma nova direção e um olhar mais complexo. Enfim, quinto, depois da produção da análise, a Professora Orientadora Joana Plaza Pinto trouxe seu olhar mais experiente e corretivo acerca da produção desta Tese, o que permitiu que este trabalho chegasse até o seu estágio atual. A todos/as esses/as interlocutores/as aqui mencionados/as devo minha gratidão e minha chegada até aqui.

Durante quatorze anos, atuei na Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, como professor de Língua Portuguesa no nível básico. Concomitantemente, atuo há nove anos no ensino superior privado, em diversos cursos de graduação, como professor de língua portuguesa, assim como, há cinco anos, atuo em cursos de pós-graduação lato-sensu, como professor de diferentes disciplinas, referentes ao campo da metodologia da pesquisa, ligadas à conclusão de curso, à didática, à linguagem e à língua etc. Mais recentemente, fui aprovado em um concurso público para docente da Universidade Estadual de Goiás e tomei posse no Câmpus de Iporá, no qual atuo no Curso de Letras. Ao longo desses anos, nesses distintos locais, tenho vivenciado os desafios de ser professor em um quadro muito desfavorável à profissão. Não desfavorável no trato cotidiano com os/as estudantes ou nas incumbências diárias da sala de aula em si. Mas, desfavorável no que diz respeito às dificuldades da profissão que advêm de fora da escola, sobretudo, o distanciamento das políticas públicas para a educação em relação às

realidades locais, as más condições de trabalho, as baixas remunerações salariais, a excessiva carga horária de trabalho imposta aos docentes, a esquizofrenia da mídia no trato com esse setor; enfim, a relação entre a concepção da sociedade acerca do papel do/a professor/a e o lugar verdadeiro que o/a professor/a ocupa nesse cenário da educação no Brasil.

Durante todo esse tempo em que venho atuando na educação, tem me incomodado a imensa carga de responsabilidade pelo insucesso escolar estudantil depositada nos ombros de professores/as de uma forma quase que exclusiva, vinda principalmente das esferas sociais político-partidárias, disseminada pelas grandes mídias e sendo reproduzida por uma grande parcela da população brasileira. Ao que me parece, com relação aos índices de insucesso da formação linguística dos/as estudantes, o olhar menos atento tende sempre a associá-lo apenas ao processo interativo que se dá entre os/as agentes no interior da sala de aula; ou seja, estanque numa suposta incapacidade técnica do/a professor/a e na sua também suposta falta de didática, que não lhe permitem ensinar, bem como numa pressuposta incompetência dos/as aprendizes em se apropriarem do que é ensinado, o que não lhes deixa aprender. Todavia, de uma perspectiva diferente desse olhar simplista, quero defender aqui que todas as questões inerentes à educação participam de forma complexa de uma rede de ideologias que é ativa nesse setor e que não existe a possibilidade de haver trabalho neutro na escola, tampouco um exclusivo detentor do poder de gerar as transformações por que passa ou precisará passar esse setor. Como ensina Morin (2003),

[e]xiste complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2003, p.14)

Na extensão dessa citação, o mesmo autor salienta que “os desenvolvimentos próprios de nosso *século* e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade” (MORIN, 2003, p. 14. Grifo do autor). De acordo com esse autor, não é fácil a missão de enfrentar esses desafios, porque estamos habituados a nos guiar pela simplificação, pela estabilidade, pela universalidade. Por isso, segundo ele, é necessário olhar para além das aparências e encontrar a trama ideológica que tem ditado as normas e tem regido os acontecimentos

na educação em todos os seus setores, afetando todas as disciplinas escolares e as práticas docentes nessas.

Essa trama tratada acima pelo estudioso é operada por uma rede de poderosas correntes ideológicas, encabeçadas/aglutinadas pela modernidade, que cooperam entre si para estabelecer e manter a hegemonia do modelo epistêmico ocidentalista europeu. Como consequência desse modelo, cria-se um centro ideológico e científico de onde deve fluir toda forma de pensamento e de conhecimento, bem como constrói-se uma gigantesca periferia intelectual, estendida por todo o resto do planeta, que deve ser subserviente aos preceitos do que esse centro ideológico europeu pré-determina, nas mais diversas áreas do saber. Nesse modelo, como característica central, as realidades locais ou são esmagadas ou são ignoradas, a serviço de uma universalização dos saberes e das práticas que acontecem na educação, em diversas universidades e escolas por esses brasis. Nesses moldes, essa rede de poder ideológico incide no papel que a educação deve desempenhar, desde suas políticas, passando pelos aspectos da formação do/a professor/a, chegando à sua atuação e aos resultados dessa atuação para a formação dos/as seus/suas aprendizes.

Por razão desse fator, grande parte da sociedade é convencida de que, se o/a aprendiz frequenta a escola e não sabe ler e escrever o chamado “português formal”; se ele/a não é amante da literatura clássica; se ele/a não responde corretamente aos questionários propostos em disciplinas como história, geografia, filosofia; se ela/e igualmente não compreende os problemas matemáticos, físicos e químicos, a culpa por esses “fracassos” é do modelo de relação educativa que ele/a mantém com o/a professor/a. Impera a ideia de que é na escola que as capacidades de compreensão e de interpretação são originadas; de que somente nela, as formalidades da língua são trabalhadas; e que é na escola que as/os aprendizes devem aprender a pensar e a escrever, como se essas capacidades fossem reflexos absolutos uma da outra, e não ocorressem em nenhum outro lugar do mundo além de dentro da escola. Nessa esteira, por essas questões serem alicerçadas na linguagem, grande parte da culpa pelo suposto fracasso em todas elas fica depositada nos ombros do/a professor/a da disciplina língua portuguesa. Aliás, toda essa carga de obrigações e de resultados delegada ao/a professor/a, em uma só disciplina no interior do currículo, expressa bem o modelo paradigmático que tem imperado na educação, e é com base nesse modelo que as políticas, as diretrizes, os currículos, as metodologias, os conteúdos, as posturas ou ações escolares tendem a ser conduzidas.

A exceção nesse quadro é a existência de um espírito de mudança que, numa postura contra-hegemônica, em contextos/realidades locais, se engaja à luta pela transformação qualitativa e ética desse cenário. Iluminado por esse espírito, este trabalho que é aqui introduzido intenciona se afinar a outros trabalhos que compõem uma agenda anti-hegemônica para pensar e fazer a educação e os estudos da linguagem. Nessa direção, esta pesquisa tem como seu *objetivo geral*: analisar como a Língua Portuguesa é conceituada pelos/as professores/as de português e por professores/as de outras disciplinas participantes na escola pesquisada, e como esse conceito é disseminado em seus/suas discursos/práticas docentes, tendo em vista o letramento e a interdisciplinaridade como noções participantes do conceito de língua. Isto posto, este estudo tem também como *objetivos específicos*: analisar de que forma os letramentos aparecem nas atuações das/os professoras/es participantes em suas práticas na escola; e analisar de que maneira a interdisciplinaridade está estabelecida nas práticas docentes que acontecem na escola pesquisada.

No decorrer da minha experiência docente a preocupação com o tema deste estudo sempre se caracterizou pela superficialidade. Essa preocupação só me veio a alcançar proporções mais amplas durante a minha participação no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), cursando este doutorado. No processo de orientações que recebi da Professora Doutora Joana Plaza Pinto e no curso das disciplinas, sobretudo nas disciplinas *Tópicos Avançados 2: Formação Crítica de Professoras/es de Línguas Estrangeiras*, ministrada pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, e *Tópicos em Pesquisa Avançada*, ministrada pela Professora/Orientadora Doutora Joana Plaza Pinto, é que me vieram a abrir-se ante aos meus olhos a profundidade do tema e suas várias implicações; veio-me a percepção de que, mais profunda que a aparente crise da formação e do trabalho docente, existe uma complexa rede de ideologias que regem teorias e práticas educacionais, na produção e condução de suas políticas, nas suas gestões e execuções, bem como nos seus resultados apresentados à sociedade. Por razão dessa consciência mais aprofundada, veio-me a importância de associar-me a diversos/as estudiosos/as, situados/as mundo afora, na constituição dessa citada agenda anti-hegemônica para os estudos da linguagem. Nessa tomada de consciência que floresceu em mim, veio-me a importância de pensar acerca do que Thomas Kuhn (2013) tratou como uma mudança de paradigmas, assim como de fazer o que ensinam Moita Lopes (2013) e Kumaravadivelu (2006), no sentido da busca por atuar com ideologias mais sensíveis ao

mundo em que vivemos e defender a postura de desafiar as hegemonias e buscar formas alternativas de expressão e de interpretação, “na procura de desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139)

Neste estudo, no sentido de tentar contribuir para o aprofundamento dessa discussão, procurei olhar para o trabalho que é desenvolvido em uma escola pública, situada em Senador Canedo, município da região metropolitana de Goiânia, como campo para a pesquisa. Os/as participantes da pesquisa foram, inicialmente, *nove professores e professoras* que atuam no turno vespertino, em diferentes disciplinas do Ensino Médio da referida unidade escolar: três professores/as de *português*; um de *química*; uma de *biologia*; uma de *história*; um de *geografia*; um de *filosofia*; uma de *matemática*. No entanto, após as eleições para a gestão escolar, o professor de língua portuguesa, inicialmente participante deste estudo, foi eleito gestor da escola e, por isso, decidiu se retirar da pesquisa. Dessa forma, o estudo passou a contar com a participação de *oito docentes*.

Dito isso, é possível agora esclarecer o tema deste estudo: trata-se de estudar *a Linguagem na escola pesquisada, relacionando seu conceito e suas práticas às noções de Letramento e de Interdisciplinaridade*. Com o olhar voltado para todo o exposto acima e para pensar o cenário local da escola pesquisada, este estudo foi impulsionado a buscar respostas para o seguinte *Problema e Perguntas de Pesquisa*: como a Língua Portuguesa é concebida pelos/as professores/as de português e por professores/as de outras disciplinas participantes da pesquisa na escola, e como esse conceito é disseminado em seus/suas discursos/práticas docentes tendo em vista as noções de Letramento e de Interdisciplinaridade? De que forma os letramentos aparecem nas atuações das/os professoras/es participantes em suas práticas na escola? De que maneira a interdisciplinaridade está estabelecida nas práticas docentes que acontecem na escola pesquisada?

O quadro de críticas à educação linguística na escola brasileira convalida-nos pensar a mudança nos rumos do ensino de português. Na mesma direção, também impõe sobre nossa ação os desafios de superarmos a tradição ideológica, teórica e metodológica com que habituamos a exercer nosso papel. O fato é que, sob a luz da mesma base epistemológica com que temos legitimado nossas práticas da pesquisa e da docência não será possível a mudança desejada. Por ser assim, precisamos de outro entendimento acerca de como a linguagem integra a vida das pessoas. Adepto dessa

opinião, Fiorin (2013) ressalta que é preciso abandonar os construtos teóricos com os quais estamos acostumados a guiar-nos, deixar de lado o conforto axiomático em que assentamos nosso trabalho, para pensar diferente.

A linguagem medeia todas as relações humanas e dá a elas significados e sentidos. Por ser assim, a ação docente faz-se pela mediação da linguagem. O percurso de letramento do/a docente deve ser pensado e estruturado levando em consideração o quanto é complexa essa mediação. Essa é uma preocupação que não foi/não é demonstrada no paradigma da modernidade. Acerca disso, Morin (2003) critica que

[h]Á INADEQUAÇÃO cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2003, p. 13. Grifos do autor)

Portanto, para superar esse descompasso e ser possível atuar com noções diferentes de educação e de letramento linguístico, associadas ao complexo histórico, social, cultural, político e ideológico, o que torna-se mais viável por meio de uma ação interdisciplinar, será necessário um amparo epistemológico distinto do que tem tradicionalmente apoiado a prática da pesquisa e a atuação docente. Desta feita, no intento de firmar a *justificativa* desta pesquisa e procurar caminhos para a efetivação dessa mudança necessária, para fazer diferente do paradigma moderno, este estudo encontra sua *relevância* ao se incluir em um quadro de crescente adesão, como mais um entre tantos trabalhos preocupados em compor uma agenda anti-hegemônica para os estudos da linguagem no Brasil. Como indica Moita Lopes (2006a, p. 19), “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula [...] na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar”. Isso significa dizer que esta pesquisa leva em consideração os interesses de seus/suas próprios/as participantes. Em consonância com a opinião do autor supracitado, “[é] preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23). Com base nessa orientação, todos os dados e as análises desta pesquisa só vieram a compor esta Tese depois de compartilhados com os/as participantes. Para o pesquisador citado acima, a agenda anti-hegemônica apresenta uma “alternativa para entender o mundo contemporâneo”; conforme o mesmo autor, “um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la.” (MOITA LOPES, 2006a, p. 27)

Quanto à sua *contribuição*, este estudo também concretiza a oportunidade de reunir-se uma ampla gama de autores/as preocupados/as com as questões referentes à língua portuguesa, num “mundo no qual a linguagem ocupa um espaço privilegiado [...], no qual nada de relevante se faz sem discurso” (MOITA LOPES, 2013a, p. 19), para tecer as vozes desses/as diversos/as estudiosos/as, fazendo-os/as dialogar a respeito das práticas linguísticas escolares, acreditando que, no interior desse diálogo, ficará mais evidente o que esses/as estudiosos/as nos ensinam como sendo a essência do problema, bem como o modo como os/as mesmos/as entendem esse problema inserido no currículo escolar. Como defende Moita Lopes (2013a), há uma necessidade de “rever compreensões do português, influenciando políticas públicas e práticas escolares” (MOITA LOPES, 2013a, p. 22). Ainda, este estudo consiste em um aprendizado para o seu próprio produtor, na medida em que, ao realizá-lo, coloco-me na posição dos/as seus/suas participantes, e sou impulsionado a pensar a minha própria condição como docente, por meio de uma reflexão crítica acerca do meu percurso formativo-profissional e de minhas práticas docentes e de pesquisa, para ser possível ressignificá-las. Ao fazer isso, posso convidar também os/as participantes deste estudo a continuarem o seu processo de reflexão e de ressignificação de suas práticas.

Para tentar alcançar seus objetivos, esta pesquisa não constituiu um caminho de certezas já predeterminadas e de feição homogênea, mas sim uma jornada de tentativa, de constante autorreflexão e de reconfiguração dos fazeres do seu próprio pesquisador. Para tanto, este texto fixou uma postura ideológica de ser sempre autocrítico frente a sua própria tessitura, questionando e ressignificando os itinerários de seu próprio construtor. Reside, aqui, o desejo de fazer certo, mas não por isso esta pesquisa pautou-se na predeterminação de seus resultados. Ao contrário, a ideia mestra consistiu em seguir pelos caminhos da pesquisa enquanto seus próprios rumos foram sendo construídos, sem medo de errar. Na esteira dessa visão, este estudo procurou firmar uma postura educadora engajada, como quem vê na educação o caminho para melhorar a vida das pessoas, sobretudo a quem mais interessa uma mudança desse quadro atual: as/os professoras/es e seus/suas aprendizes.

O primeiro passo para instaurar a mudança na educação é reconhecer que a realidade atual da educação brasileira, e nessa esteira, da educação linguística é fruto da adoção do modelo epistêmico ocidentalista de pensar e fazer a educação, sob a égide da modernidade. Para construir seu diagnóstico da situação educacional brasileira, é preciso empregar um raciocínio que esteja voltado ao que é local, sem esquecer suas

relações com o que é global, ao mesmo tempo. Nessa nova abordagem, é abandonado o comportamento limitador e fragmentário que tem historicamente marcado pesquisas em educação linguística e práticas docentes, para instituir outro amparo epistemológico. Como Moita Lopes (2013a) argumenta, novas teorizações e novas percepções das ideológicas linguísticas são importantes, para lidar com as várias naturezas que constroem a língua. Nas palavras do próprio autor: “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013a, p. 21).

Sendo assim, não há nenhuma possibilidade de conceber os resultados da educação a partir de um isolamento da escola em relação ao resto do mundo fora de seus muros. Ao contrário, a análise do modo de funcionamento interior da escola deverá encontrar correspondência nas políticas nacionais para a educação, nos currículos e orientações que guiam as ações educacionais, nos contextos situados e nas realidades locais em que cada escola encontra-se. Desse modo, defendo aqui que o cenário de crise da educação linguística brasileira não pode ser entendido apenas com um olhar exclusivo para as práticas docentes, mas para muito além dessa visão, será necessário compreender o lugar de destaque nesse cenário que detêm o paradigma da modernidade; a ideologia do colonialismo/nacionalismo; a ideologia da globalização e o poder do capitalismo.

Enfim, numa atitude de contrapostura a essas ideologias linguísticas, procurei apoio no paradigma da pós-modernidade, para encontrar conceitos e métodos mais condizentes aos desafios contemporâneos postos à educação linguística brasileira, bem como para conseguir a produção de uma pesquisa qualitativa e ética. Dessa maneira, esta pesquisa buscou construir uma análise da atuação docente com a língua portuguesa em um contexto escolar, propondo esse trabalho a partir de construtos epistemológicos interdisciplinares, principalmente, oriundos do campo da Linguística Aplicada Crítica, de base pós-moderna, pós-estruturalista, pós-colonialista/nacionalista. Em virtude desse amparo, esta Tese não configura-se como um receituário para a conduta de estudiosos/as e/ou professores/as, substituindo regimes de verdade por outros igualmente normatizadores, capazes de naturalizar as novas metodologias e reificar outros conteúdos, mas sim, de uma tentativa de esclarecer que há outros caminhos a serem trilhados nesse complexo campo de práxis educadora para além do paradigma moderno.

Uma vez que este trabalho pretende discutir e propor a mudança de paradigmas nos estudos da linguagem, parece-me importante, primeiro, explicar qual é o sentido do termo paradigma adotado neste trabalho e delinear os pressupostos de base para essa mudança nas ciências em geral, para depois tecer um olhar sobre essa mudança nos estudos da linguagem.

No entendimento de Morin (1992, p. 186), a palavra paradigma pode designar “quer o princípio, o modelo ou a regra geral, quer o conjunto das representações, crenças, idéias que se ilustram de maneira exemplar ou que ilustram casos exemplares.” Em outra oportunidade, Morin (2000b, p. 41) explica que “os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias.” Ainda, em outra obra, Morin (2003) faz o alerta de que,

é preciso estar consciente do problema do paradigma. Um paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império. (MORIN, 2003, p. 114)

Na esteira desse conceito, outro fator que precisa ser ressaltado é o de que a mudança de paradigmas não dá-se em uma ruptura, mas em um processo de transformações paulatinas e graduais. Por isso, é necessário ter paciência para entender o longo percurso que essa mudança terá que trilhar. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 37) tornam essa visão mais simples de ser entendida, ao argumentarem que “qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva”. Para eles, não há como separar método de paradigma.

A esse respeito, sob a forma de explicar como um paradigma suplanta outro paradigma, Morin, Ciurana e Motta (2003) explicam que todo conhecimento tem o seu momento de nascimento, seu processo de amadurecimento, seu período de apogeu e; enfim, sua decadência até o final de seu ciclo. Porém, antes desse ciclo acabar, esse conhecimento vê o nascimento de outro veio que tomará o seu lugar no curso da vida. Essa substituição não ocorre de forma abrupta ou instantânea, mas se dá em um longo processo, até que o “novo” consiga se desvencilhar das marcas do “velho”. Antes que isso aconteça, os dois veios coexistem, quase sempre em composição de conflito, com defesas fervorosas de seus representantes dos dois lados: um como paradigma dominante e o outro como nova condução para teorias e práticas. Morin (2000) explica que esse processo implica o colapso de toda nossa estrutura de ideias. Conforme esse

autor salienta, questionar o paradigma com o qual guiamos-nos requer muito esforço, pois trata-se de levantar dúvidas sobre nossas próprias vivências, experiências, crenças, valores e ideologias com as quais conduzimos nossas vidas.

Não é nova a discussão acerca da importância de serem pensados outros rumos para os estudos científicos em contrapostura ao paradigma moderno. Longe disso, essa discussão vem desde meados do século XX e tem ganhado forças no início deste século atual. Diversas mudanças ocorridas no mundo, principalmente o aumento da industrialização, da tecnologização e da comunicação pela internet, a crescente globalização; enfim, todos esses fenômenos, encabeçados pelo capitalismo, alteraram as relações humanas e criaram novas realidades, assim como propiciaram novas formas de compreender esse novo mundo. Os novos fluxos interativos e a formação de cenários globais exigem novas formas de pensar e de agir cientificamente, haja vista os velhos modelos não terem mais condições de análise desses fenômenos, tampouco de produção de um conhecimento que responda aos desafios que a contemporaneidade se nos apresenta.

Com referência a isso, Vasconcellos (2005) sintetiza que a mudança de paradigmas que está em processo nas ciências está assentada na distinção entre três eixos epistemológicos que atuam como pressupostos do paradigma pós-moderno em relação contraposta ao paradigma da modernidade. A citada autora expõe que a ciência moderna tem como pressupostos a “simplicidade”; a “estabilidade”; a “objetividade”. Em oposição, a ciência pós-moderna está assentada nos pressupostos da “complexidade”; da “instabilidade”; e da “intersubjetividade”. Essa oposição acarreta uma transformação qualitativa de tudo que conhecemos como pesquisa, influenciando toda a *práxis* que sustenta nossa maneira de fazer ciência.

Grosso modo, essa distinção significa que na modernidade a ciência está assentada na simplificação do complexo, reduzindo-o em fragmentos, bem como criando disciplinas estanques, cujos saberes não dialogam, por não haver acordo entre seus especialistas. Também, fica evidente a crença de que os acontecimentos e fenômenos são regidos por leis imutáveis e universalizantes, fazendo do mundo um lugar estável e previsível. Ainda, impera a ideia de que a ciência é objetiva e de que o cientista deve ficar fora do conhecimento que ele produz, sem opinar, para não modificar a construção de seu objeto, para não incorrer no risco de “contaminar” esse objeto e o contexto da pesquisa. É importante destacar que nesses três pressupostos expressos acima, simplicidade, estabilidade, objetividade, o mundo é abordado de modo

racional, no sentido de tentar eliminar imprecisões e contradições. Por outro lado, da perspectiva pós-moderna de fazer ciência, alicerçada nos pressupostos da complexidade, da instabilidade, da intersubjetividade, o mundo é reconhecido em sua complexidade inerente. Por isso, o olhar está voltado para o que é contextual. Há uma franca convergência de diversas áreas do conhecimento para a realização da pesquisa. No mesmo sentido, tudo que conhecemos está em contínua transformação. Não há como controlar os fenômenos, bem como as relações são sempre múltiplas. Por fim, o conhecimento nunca prescinde ao diálogo entre os mais diversos campos do saber. Assim, a ciência deixa de ser apenas disciplinar, para ser interdisciplinar. Como salienta Vasconcellos (2005), “a realidade seria tão rica, tão cheia de relevos complexos, que um só projetor não poderia iluminá-la totalmente. Nenhum ponto de vista poderia abarcar o objeto todo” (VASCONCELLOS, 2005, p. 133). Conforme Kumaravadivelu (2006) entende, a pesquisa “tem de transcender a abordagem positivista e experimentar outras possibilidades”, ela deve estar não “em busca de leis, deve antes estar em busca de significado.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146)

Para tentar o cumprimento desse seu propósito, esta Tese aqui introduzida foi estruturada em cinco capítulos. O *Primeiro Capítulo, Capítulo Teórico*, é destinado a aprofundar a discussão sobre a mudança de paradigmas nos estudos da linguagem. Para tanto, esse capítulo foi estruturado em quatro seções: a primeira destina-se a tecer as vozes de diversos/as estudiosos/as na construção do quadro de crítica aos modelos estabilizadores da linguagem; a segunda propõe a contraproposta epistemológica a esse quadro, desenvolvendo uma exposição das ideias e dos conceitos centrados no paradigma da pós-modernidade, para a defesa da constituição de outra forma de pensar e de fazer a educação e os estudos da linguagem; a terceira seção traz um aprofundamento da crítica ao modelo disciplinar e da defesa de uma educação interdisciplinar; por fim, a quarta seção desse capítulo discute o conceito e as práticas de letramentos, na base da crítica ao letramento autônomo e na defesa dos letramentos ideológicos. De modo geral, em todas essas seções, fica expressa a postura deste estudo em se associar a outros/as estudiosos/as, situados/as em diversas partes do mundo, no sentido de indicar outro caminho para além da trama ideológica que reside no modelo epistêmico ocidentalista estabilizador da linguagem, indicando uma saída qualitativa e ética para essa mudança.

O *Segundo Capítulo, Capítulo Teórico-Metodológico*, é responsável por descrever os passos da pesquisa. Para esse propósito, esse capítulo apresenta-se

estruturado em vários subitens, a saber: uma breve discussão a respeito da produção desta pesquisa como uma *pesquisa qualitativa de cunho etnográfico*, característica que dá forma e direcionamento metodológico a este estudo; a apresentação da *escola* e dos critérios para sua escolha; a apresentação dos/as docentes *participantes da pesquisa* e sua forma de adesão ao estudo; por fim, tem-se a apresentação de quais foram os meios utilizados para a coprodução dos dados junto aos participantes: o *Questionário*, a *Observação Direta*, e a *Entrevista Semiestruturada*.

O *Terceiro Capítulo, Capítulo Descritivo/Contextualizador*, objetiva trazer a descrição detalhada dos dados obtidos por meio do questionário e das observações do contexto escolar, coproduzidos neste estudo junto aos/às participantes. Nesse sentido, por meio da descrição do questionário, tem-se a tentativa de construir o perfil formativo-profissional dos/as participantes. Para tanto, foi produzida uma tabela que descreve, na forma de síntese, as questões e suas respectivas respostas dadas pelos/as distintos/as participantes da pesquisa. Na sequência dessa descrição, no tocante às observações contextuais, foi produzida uma síntese descritiva dos dados do contexto, com foco nos quesitos mais significativos, em uma perspectiva geral da escola. Este capítulo traz também a contextualização da arena de poderes que é ativa na escola entre as forças impositoras do sistema e os/as discursos/práticas docentes de resistência a esse sistema. Este capítulo apresenta e explica, ainda, as Categorias de Análise que foram construídas para a produção das análises dos dados. Por fim, este capítulo trata da militarização da escola, como um importante acontecimento durante a pesquisa, na medida em que essa militarização traz grandes transformações no contexto da escola e, por conseguinte, afeta a produção desta pesquisa.

O *Quarto Capítulo, Capítulo Analítico*, destina-se à análise direcionada pelas já citadas Categorias de Análise. Esse capítulo procura responder às Perguntas de Pesquisa apresentadas acima nesta introdução. Desta feita, nele procura-se compreender como a noção de letramentos está presente na escola e quais letramentos são postos em agência pelas/os docentes nas várias disciplinas participantes. Na mesma direção, busca-se a compreensão de como a interdisciplinaridade aparece nos discursos e nas práticas dos/as diferentes docentes participantes da pesquisa na escola.

O *Quinto Capítulo, Capítulo Analítico*, tem por objetivo responder à pergunta principal da pesquisa, ao Problema que impulsiona este estudo, já apresentado acima nesta introdução. Nesse sentido, depois da análise centrada na interdisciplinaridade e nos letramentos, produzida no capítulo anterior, esse capítulo procura compreender

como a linguagem está presente nos discursos e nas práticas docentes na escola, no sentido de analisar essas práticas com a língua portuguesa em sala de aula, por intermédio dos discursos e das práticas dos/as participantes da pesquisa.

A *Conclusão* objetiva, com base nas análises anteriores, produzir a Tese deste estudo, resultante da proposta qualitativa e ética de análise do contexto e das ações dos/as participantes na escola. Ainda, serão expostas as dificuldades e desafios enfrentadas/os pelo estudo, as suas limitações, assim como a indicação de caminhos para outros/as pesquisadores/as que se dispuserem a enveredar pelos rumos trilhados por esta pesquisa.

Feita esta introdução, passo, agora, à produção do Capítulo Teórico apresentado acima, no qual é tecida a base teórico-prática para as análises dos dados que será produzida neste trabalho.

CAPÍTULO 1

A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: EMBATES IDEOLÓGICOS

É mais do que necessário refletir sobre as ideologias linguísticas que orientam falantes, escritores etc. em suas práticas linguísticas cotidianas, estudiosos da linguagem, professores de línguas em formação e em serviço e planejadores de políticas públicas. Antes de mais nada, ir ao encontro do mundo em que vivemos no século XXI na elaboração de ideologias linguísticas para este mundo, como se propõe aqui, se constitui como uma demanda crucial se quisermos que nossos conhecimentos tenham relevância para as práticas sociais em que estamos situados, ou seja, estou me referindo à relevância epistemológica do conhecimento que produzimos para nosso mundo social.

Moita Lopes (2013)

Para uma melhor compreensão de como se dá essa mudança de paradigmas expressa na introdução, especificamente nos estudos da linguagem, esta pesquisa busca amparo primeiro em Agha (2007). De acordo com esse estudioso a linguística do século XX foi dominada ideologicamente por um impulso atomístico, caracterizada pela fragmentação da linguagem, marcada pela dominância disciplinar em formas departamentalizadas. Como exemplar, o referido autor traça um diagnóstico do projeto epistêmico que é encontrado nos estudos de Saussure, de Bloomfield e de Chomsky, ícones para a representação dos eixos centrais de estudos da linguagem no século passado. Assim, de forma semelhante ao que fez Vasconcellos (2005), em sua análise mais geral sobre as ciências, Agha (2007) apresenta o contraste entre esse projeto epistêmico hegemônico nos estudos da linguagem, representado por esses três ícones do

século XX, e o trabalho de Franz Boas (1911), como representante de um caminho alternativo anti-hegemônico, por meio da eleição de três aspectos em cada um desses lados do embate ideológico.

Em síntese, para Agha (2007), o projeto da linguística do século XX é marcado, antes de tudo, pelo aspecto *extracionista*, caracterizado pela extração de uma pequena fração, denominada língua, do interior da totalidade da linguagem. Aqui, percebe-se uma atenção exclusiva ao recorte de uma língua ideal, fator ao qual o citado autor chama de redução metonímica. Assim, não existe a abordagem da linguagem de forma complexa, sobretudo no tocante às práticas variantes que aparecem na fala, no discurso, mas uma invenção da língua que será eleita para estudo. Outro ponto levantado por Agha (2007) diz respeito ao aspecto *restritivista*, caracterizado pela criação de limites restritos para uma disciplina, instituindo um campo do saber para o estudo do objeto extraído. Conforme a crítica desse autor, o argumento de Saussure para um foco restrito na *langue* não é apenas uma pretensão de método sistemático, mas uma tentativa de reivindicar um domínio próprio. Com isso, ele cria uma unidade disciplinar para a linguística, ao passo que institui um modo de estudo que especifica o que é fazer linguística e o não fazer linguística. O terceiro aspecto desse projeto é o *exclusionista*, marcado pela exclusão prévia de quem não pode ser chamado de linguista, ao mesmo tempo em que elege quem pode. Somente àqueles cujo interesse está na estrutura da língua pode ser dado esse título. Isso cria uma espécie de afiliação profissional, bem como um espaço para a atuação acadêmica. Conforme Agha (2007), nesses três aspectos de base para o estudo da linguagem são reificados o objeto, o campo de atuação e o pesquisador específico para esse campo e para esse objeto.

Contrário a essa proposta, Agha (2007) apresenta o trabalho de Franz Boas (1911), como uma possibilidade de escolha de outro curso para o estudo da linguagem. Também em síntese, conforme Agha (2007), o projeto epistêmico boasiano constitui importantes conexões entre o objeto de estudo, as práticas disciplinares e suas relações com outras disciplinas. Segundo esse autor, no projeto de Boas, nunca se encontrará a segregação de um objeto com nome de língua, tampouco qualquer tentativa de isolar uma fração da linguagem como um objeto de propriedade disciplinar de estudo. Seu projeto liga as estruturas da linguagem aos discursos, à história da língua e aos princípios culturais. É intrínseco ao projeto epistêmico de Boas o modo como a linguagem se localiza na órbita mais ampla da história social, bem como a conexão dos estudos da linguagem ao quadro de estudos sociopolíticos que motivam projetos de

minorização, dominância e exclusão das esferas de participação na sociedade civil. Nessa medida, Agha (2007) também apresenta três aspectos do projeto epistêmico boasiano, respectivamente opostos ao modelo moderno.

Numa breve explicação, o primeiro desses aspectos na defesa de uma mudança de paradigma nos estudos da linguagem é o aspecto *expansionista*, que entende a linguagem como uma formação histórica, cultural e discursiva. Esse aspecto leva em conta a mudança no modo que fazemos linguística. Interessam as práticas de linguagem em suas variações que o discurso instaura. A linguagem é reconhecida em sua complexidade inerente. Outro desses aspectos é o *integracionista*, caracterizado pela percepção da língua em sua inserção contextual, manifesta em distintos gêneros de texto expressos na realização dessa língua. Esse aspecto leva em consideração a mudança no que entendemos como linguagem: em lugar das estruturas, o conjunto de práticas discursivas. Enfim, o outro aspecto desse projeto é o *colaborativo*, no sentido da organização sociológica de fazer linguística, em que a linguística é integrada e, ao mesmo tempo, integrante de um campo de atuação composto por diferentes disciplinas, mas que dialogam para uma causa comum: um empreendimento que liga o estudo da linguística a outras formas de estudos científicos sociais, tais como a etnologia, a antropologia física e a arqueologia. Trata-se de um projeto, por natureza, aberto a outras formas de estudo da linguagem.

Esse embate demonstrado por Agha (2007) sintetiza a produção de todo este capítulo. Ainda acerca desse embate, Kulick (2005)¹ tece sua reflexão e orientação de que

devemos nos envolver com as coisas que normalmente ficam fora em nossas análises. Podemos optar por continuar a recusa ao envolvimento com fenômenos; tais como, a identificação, ou o inconsciente, ou o desejo. Mas fazemos isso por nosso próprio risco. Parcialmente, corremos o risco de isolar nosso próprio trabalho linguístico dos desenvolvimentos teóricos de outras disciplinas. Mas, além disso, a menos que possamos reconhecer e tentar compreender os nossos próprios desmentidos teóricos, estamos condenados a reproduzi-los continuamente, como Jacques Derrida chamaria de

¹ Texto citado: we ought to engage with the things that normally get left out in our analyses. We can choose to continue to refuse engagement with phenomena like identification, or the unconscious, or desire. But we do so at our own risk. Partly we risk isolating our own linguistic work from theoretical developments in other disciplines. But, in addition, unless we can recognize and attempt to understand our own theoretical disavowals, we are condemned to continually reproduce them as what Jacques Derrida would call our 'hauntology' – as the constitutive outside that structures, even as it disturbs, troubles, and ultimately undermines, our models of language, interaction and culture. (KULICK, 2005, p. 623). Todas as traduções foram feitas por mim para fins exclusivos desta tese.

nossa “fantasmalogia”- como o que constitui fora das estruturas, ao mesmo tempo que perturba, traz problemas e, finalmente, mina, nossos modelos de linguagem, de interação e cultura. (KULICK, 2005, p. 623)

A citação acima expõe a importância de nossas ressignificações e de nossas escolhas paradigmáticas se quisermos produzir um conhecimento que seja significativo à vida das pessoas. Do contrário, continuaremos a reproduzir a tradição que nos permite lidar com os mesmos desafios de sempre, nos escondendo em nossa esfera do saber singular, para garantirmos o conforto de nossos estudos. Desse ponto de vista, mudar de paradigma significa transformar a nós mesmos e, por conseguinte, o conhecimento que produzimos; significa encontrar a nós mesmos e, por extensão, um lugar significativo no mundo para o conhecimento que produzimos.

Depois dessa breve exposição a respeito do embate entre os pressupostos de base da modernidade e da pós-modernidade, na próxima subseção, será desenvolvida a crítica mais aprofundada ao projeto epistêmico estabilizador da linguagem, para ser possível compreender melhor a constituição ideológica da modernidade e seus resultados na pesquisa e na educação linguística.

1.1 – O Paradigma Hegemônico nos Estudos Linguísticos: um panorama da crítica à episteme estabilizadora da linguagem

Para tecer essa reflexão crítica acerca da rede ideológica que compõe o paradigma da modernidade, o qual detém a hegemonia nos estudos da linguagem no século XX e ainda no século XXI, me parece oportuno o que ensina Feyerabend (2011, p. 33. Grifos do autor): “a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais.” Em síntese, ele afirma que toda prática científica é, inerentemente, ideológica.

Na esteira do que diz o estudioso acima, para compreender a modernidade é preciso desvendar suas bases ideológicas. A primeira dessas bases ideológicas a ser discutida aqui é a que recebe o nome de Colonialismo/Nacionalismo. Nos estudos de diversos/as estudiosos/as; tai como, Anderson (1983); Errington (2001); Santos (2004); Jacquemet (2005); Blommaert (2005); Signorini (2006); Makoni e Pennycook (2007); Love (2009); Spotti (2012); Bush (2012); Pinto (2013); Silva (2013); Carneiro (2013), a

crítica a essa corrente ideológica é construída na argumentação de que o Colonialismo/Nacionalismo é um projeto que tem suas bases históricas nos filósofos modernos do Iluminismo francês e do Romantismo alemão, os quais identificaram a língua com o povo de um lugar, conseqüentemente, compreenderam a proximidade entre as pessoas de acordo com o critério de unidade linguística e territorial. Esse projeto tem como legado uma forma de pensar a ligação entre território, tradição cultural e linguagem, forjando o conceito de populações humanas como entidades que são cultural, linguística e territorialmente uniformes. Assim, um povo passou a ser visto como uma formação social realizada em conjunto, por compartilhamento de comportamentos, de normas, de crenças e de valores, como se fossem mediados por uma língua comum, falada sobre um território contíguo.

Também nos/as referidos/as estudiosos/as vê-se a noção de que a linguagem é um poderoso instrumento de naturalização para o poder colonial. De similar forma, vê-se a ideia de que esse é um projeto de invenção das línguas, o qual precisa ser entendido como uma tentativa europeia de construir um modelo para a governança europeia e a vigilância desses outros povos. Assim, os colonizadores europeus inventaram a si mesmos e aos outros em um processo recíproco. O domínio colonial reproduziu modos europeus de territorialidade, como estratégias para controle de pessoas e de suas relações, concebendo uma área geográfica como culturalmente homogênea e limitada linguisticamente entre cidadãos nacionais dentro de Estados soberanos europeus: tem-se dessa forma a criação do Estado-Nação europeu. Como característica desse Estado-Nação europeu, em seu trabalho missionário colonial dá-se o apagamento das formações das sociedades pré-coloniais, ao passo que impõe a afirmação de uma nação como uma comunidade delimitada politicamente. Como ponto de partida para discutir essa invenção, Makoni e Pennycook (2007)² defendem:

[n]ossa posição de que as línguas são invenções é consistente com observações de que muitas estruturas, sistemas e construções, como tradição, história ou origem étnica, que são frequentemente pensadas como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparelho ideológico muito específico. Reivindicar a autenticidade de tais

² [o]ur position that languages are inventions is consistent with observations that many structures, systems and constructs such as tradition, history or ethnicity, which are often thought of as natural parts of society, are inventions of a very specific ideological apparatus. To claim authenticity for such constructs, therefore, is to become subject to very particular discourses of identity. That is to say, while lived contemporary practices may create an authenticity of being and identification with certain traditions, languages and ethnicities, the history behind both their construction and maintenance needs to be understood in terms of its contingent constructedness. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 09)

construções é, portanto, tornar-se sujeito a discursos muito particulares de identidade. Ou seja, enquanto as práticas contemporâneas vividas podem criar uma autenticidade de ser e de identificação com certas tradições, línguas e etnias, a história por trás, tanto a sua construção quanto a sua manutenção, precisa ser entendida em termos de sua construtividade contingente. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 09)

Love (2009) estende essa posição e também salienta que esse modelo ideológico dos Estados-Nações expressa, entre suas características mais centrais, a criação de comunidades monoglotas, bem como critica que a linguística ocidental tem se orgulhado de ser a ciência da linguagem e, como consequência, esse projeto de ciência linguística formou uma imagem de si mesmo como culturalmente neutro. Nesse modelo, as línguas são comumente entendidas como sendo sistemas fixos de entidades invariantes, nos quais cada forma é associada a um significado, como previsto em um dicionário e em uma gramática. Por sua vez, Errington (2001)³ defende que o projeto de linguística colonial deve ser estruturado

em seus nexos entre tecnologia (letramento), razão e fé, assim como uma projeto de múltiplas conversões: do paganismo ao Cristianismo, da fala à escrita, e do que é estranho ao que é compreensível. Assim, também o trabalho de linguística missionário é salientado aqui menos por seu valor empírico que por seu papel na afirmação do espírito de dominação através da linguagem (ERRINGTON, 2001, p. 21)

Na citação posta acima é possível identificar uma cadeia de forças que cooperam para a criação e a manutenção do projeto do colonialismo: a religião, a escrita, a noção de estrangeiro; todos como um conjunto impositor de novas formas de vida e de dominação. Para explicar o processo de hierarquização sociolinguística colonial, Errington (2001) utilizou o termo *glotofagia*, como um fenômeno político-ideológico no qual uma forma de manifestação linguística é eleita e autorizada em detrimento do descarte e desautorização de outras manifestações: uma variante tem seu valor de cientificidade linguístico “engolido” pelo ato de seleção de outra variante em seu lugar, no interior da língua. O mesmo autor destaca nesse modelo ao qual ele critica a naturalização das questões de gênero, raça, classe etc. No tocante a isso, Signorini (2006) diz o seguinte:

³ a nexus of technology (literacy), reason, and faith and as a project of multiple conversions: of pagan to Christian, of speech to writing, and of the alien to the comprehensible. So too missionaries linguistic work is salient here less for its empirical value than for its role in the assertion of spiritual dominion through language. (ERRINGTON, 2001, p. 21)

[a] legitimidade do falante e de sua língua é consequência da aquisição dos padrões, ou seja, são as formas e funções instituídas pelas metapragmáticas institucionalizadas que legitimam e igualam os falantes porque apagam/neutralizam as diferenças (inclusive de cor, credo, gênero, condição socioeconômica, por exemplo) e as hierarquizações daí decorrentes, estabelecendo a igualdade mínima de condições entre interlocutores para uma comunicação social significativa. (SIGNORINI, 2006, p. 172)

Vê-se em muitos estudos na atualidade o desejo de manter as fronteiras linguísticas, de alocar pessoas em territórios restritos, de conectar a língua ao surgimento do sentimento de identidade nacional. Desta feita, a distância de um passado histórico não escondeu a permanência dessa ideologia no nosso jeito de estudar a linguagem, de compreender a linguística e a pesquisa com foco na educação. O efeito disso tem sido tornar invisíveis as diferenças cruciais no interior complexo do idioma, em favor de uma concepção homogeneista, monolítica, uniformista de linguagem, como um objeto em si mesmo. Ao seu modo, Jacquemet (2005) expõe a crítica de que a maioria dos estudos linguísticos contemporâneos ainda está sob a influência do mito de Babel, expresso no desejo de manter fronteiras linguísticas, alocar pessoas para seus respectivos territórios. Silva (2013) também destaca que no campo da linguística são frequentes os debates ligados à questão identitária e à homogeneização ideológica do Estado-Nação. De acordo com esse autor, apesar do mundo complexo e global, “o poder dessas ideologias (nação = povo = língua) persiste no discurso público” (SILVA, 2013, p. 172). Quem também corrobora essa visão é Carneiro (2013), ao tecer o argumento de que “as ligações imaginárias, marcadas pelos discursos coloniais, ainda emergem em discursos contemporâneos que tentam reforçar a ideia de unidade” (CARNEIRO, 2013, p. 195).

Se associarmos o que dizem esses/as estudiosos/as acima à crítica ao modelo ideológico que tem sido produzida por vários/as estudiosos/as em relação ao ensino da língua portuguesa no Brasil, ficam explicadas muitas das incompatibilidades encontradas quando são confrontadas a língua que é discursivizada nas mais diversas esferas da vida social com a língua que é apresentada nos manuais escolares do bom falar e escrever, a qual muitas escolas ainda teimam em ensinar em aulas de português. A força ideológica desse projeto colonialista/nacionalista pode ser facilmente observada nos estudos da língua portuguesa no Brasil, com forte concentração nos estigmas impostos sobre determinadas regiões e classes sociais específicas, assim como já é

evidente na noção de raça, nas relações de gênero e de sexualidade. A respeito disso, Pinto (2013) escreve que o legado do colonialismo no Brasil hierarquiza as/os usuárias/os da língua em cultas/os e incultas/os, bem como seus usos. A citada autora orienta que, para criar o que é chamado de português, no Brasil, nomeia-se o que é ouvido e lido, e a partir disso criam-se dicionários e gramáticas de português, tratando fenômenos diversos como se tivessem um só nome. Na crítica exposta por Pinto (2013), a respeito do modo como a língua portuguesa é abordada na pesquisa e no ensino, essa estudiosa defende que já

é hora de abrir mão dos entrelaçamentos e pontos de sempre nas tramas do nacionalismo, do colonialismo, do racismo, do sexismo, do cientificismo; é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática (PINTO, 2013, p. 143).

A crítica dessa pesquisadora confronta não só o modelo de estudo da linguagem que tem predominado em diversas escolas por todo o Brasil, mas também a ideia de pesquisa linguística em educação que tem sido feita nesse país. Pinto (2013) trata das formas de dar legitimidade à língua portuguesa no Brasil e ressalta que os discursos da própria linguística têm exercido esse papel e acrescenta: “o discurso hegemônico que materializa o português finca raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde interações e conexões entre os falantes” (PINTO, 2013, p. 126). A citada autora salienta que essa homogeneidade esconde a “prefiguração identitária e sua hierarquia linguística”, como uma forma de controlar os grupos de falantes e configurá-los segundo o que é relevante aos recortes da pesquisa (PINTO, 2013, p. 133). A idealização da norma culta e dos/as usuárias/os tratada por essa estudiosa inventa a existência de uma língua que não é encontrada em parte alguma, haja vista o fato de que nem mesmo as manifestações escritas da língua, tidas como formais, seguem um único padrão na comparação entre os diferentes escritores e escritoras espalhados/as por todo o país; ainda, a própria ideia de gramática da língua portuguesa não encontra uma única feição entre os/as vários/as produtores/as de gramáticas. Então, na defesa de um purismo da língua reside a estigmatização identitária que opera contra aqueles/as que vivem às margens do conhecimento científico imposto e que contra ele não têm voz. Dessa maneira, a ideologia do colonialismo/nacionalismo atua em uma proposta de cenário que é, antes de tudo, política, social e ideológica, e nessa esteira, linguística, tendo a consciência de a linguagem medeia todas essas relações.

Depois dessa síntese acerca do Colonialismo/Nacionalismo, com outro foco no interior dessa rede de ideologias da modernidade, alguns/mas outros/as estudiosos/as se unem aqui aos/às já mencionados/as acima para nos ajudar a compreender em que consiste a ideologia da modernidade. São eles/as: Irvine (1996); Santos (1999); Santos (2004); Pennycook (2001); Morin (2003); Moita Lopes (2006a) e (2006b); Fabrício (2006); Pennycook (2010); Bagno (2013); e Moita Lopes (2013a) e (2013b). Na exposição crítica desses/as citados/as estudiosos/as, tem-se um quadro de concepções que representa a ideologia da modernidade. Dentre tais concepções, é válido destacar, primeiro, o que Santos (1999) critica como sendo a criação de uma pseudo-realidade, baseada em promessas de um mundo rico, avançado e justo, com oportunidades de crescimento para todos/as. Para ele, a modernidade se caracteriza por promessas não cumpridas, que resultaram em efeitos perversos; tais como: a *promessa de igualdade* jamais cumprida, pois o que se tem de concreto é a exploração do trabalho em todo o mundo, a expansão da fome por todo o planeta; a *promessa* não cumprida *dos direitos humanos*, expressa nos direitos de poucas/os e injustiças em larga escala para muitas/os; a *promessa de paz* fracassada, marcada por milhares de mortes, de militares e de civis, resultado do aumento no número de guerras; a *promessa de dominação da natureza*, que tem culminado em destruição, em explorações indevidas, resultando em catástrofes, por reações de resposta da natureza a essa sede de consumo desenfreado.

Outra característica que merece ser destacada na modernidade é a idealização das práticas de linguagem em uma interação que se caracteriza pelo anonimato de seus interlocutores, em contextos ficcionais. Aqui, pressupõe-se haver a competência daquele/a que fala e a perfeita compreensão daquele/a que ouve. Sob forma de análise tem-se o isolamento das sentenças proferidas nesse discurso, como objetos de uma forma de ciência estabilizadora da linguagem. Como é característico, essa ideologia atua em favor da homogeneidade, como foco no controle, na regulação, na negação da diferença; uma abordagem de base positivista, em que a diferença é reificada e fixada em categorias, tais como, a de gênero e a de cultura. Nesse projeto, ficam fora da análise questões como desigualdade, linguagem e poder.

Entre as diversas consequências desse projeto de ciência da linguagem, tem-se um posicionamento filosófico e teórico muito bem demarcado por correntes e por estudiosos/as que pretendem defender posições exclusivas, como verdades absolutas que não podem ser contaminadas por outras influências. Para usar um termo trazido por Moita Lopes (2006a), criam-se verdadeiros “templos do saber”. O conhecimento é,

portanto, disciplinar, aprisionado ao campo da singularidade. Também como característica comum, dá-se a substituição de regimes de verdade por outros igualmente normatizadores, gerando novas encapsulações dos métodos, dos conteúdos, da ciência, enfim, do conhecimento. Do modo como analisou Morin (2003),

[o] saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. (MORIN, 2003, p. 19)

Como consequência dessa forma de produção de conhecimento, vê-se a esterilidade dos saberes frente aos desafios que emergem das vidas das pessoas em seus mais diversos contextos de vivência. Como critica Moita Lopes (2006b), “a episteme ocidentalista destruiu outras lógicas de vida social e outras formas de produzir conhecimento”, assim constituindo um “conhecimento que não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 87).

Outra força ideológica que aparece no quadro de críticas desenhado por diversos/as estudiosos/as para a naturalização dos ideais hegemônicos no contexto do trabalho com a Língua Portuguesa na escola e que não poderia deixar de ser citada aqui nesta abordagem é a denominada Globalização. Juntos/as aos/as já citados/as pesquisadores/as críticos/as da modernidade, trago também para esta síntese os estudos de Santos (2001); Kumaravadivelu (2006); Gimenez e Monteiro (2010) e Signorini (2013). Não é segredo que a contemporaneidade se nos apresenta como o retrato de um mundo muito diferente do mundo que existia, por exemplo, cinquenta anos atrás. A impressão que fica em superfície é a de que o planeta está cada vez menor. Invenções como o rádio, novas invenções como a televisão e a internet tornaram mais curtas as distâncias, mais instantâneos os acontecimentos, mais rápida a comunicação e a interação a longas distâncias. Além disso, essas mesmas invenções atuam como fatores de modelação desse mundo, passando a impressão de que todo o planeta figura, agora, como uma enorme sociedade que se homogeneiza a toda prova.

No desejo de explicar e tecer sua crítica acerca da ideologia do globalismo, veem-se nos trabalhos dos/as estudiosos/as já mencionados/as a concepção de que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo, espalhado pelo mundo

através das forças da globalização. Um fenômeno promove povos elitizados ao passo que oprime outros povos e seus modos de vida locais. Da maneira que disse Moita Lopes (2006a), os primeiros, “passam a viver transglobalmente”; esses últimos, sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006a, p. 24).

Da mesma forma, ecoa nesses/as autores/as a posição de que não há como pensar a educação, e na sua esteira, a educação linguística, sem perceber as influências dessa ideologia no papel que desempenhamos em nossas aulas. Apesar da impressão pacífica que o discurso hegemônico tenta ficcionar sofre essa forma de vida global, é fundamental não se deixar levar pela propaganda de uma fantasiosa paz universal em que todos/as querem o bem para todas/os. Nas profundezas dessa noção, há uma relação de poder em que cada um joga com o que tem: de um lado está o poderio político, o econômico, o tecnológico e o cultural; de outro lado ficam a matéria prima, a mão de obra barata (às vezes escrava) e o consumo, que representa a força motriz na absorção de tudo que vem do chamado primeiro mundo, e que nesse jogo político desleal, representa a possibilidade de perpetuação desse processo exploratório. É sobre isso que Kumaravadivelu (2006) faz um importante alerta aos/às linguistas aplicados/as, pois: “[a]o preparar sua disciplina acadêmica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial porque, em grande parte, lidam com uma língua que tem tanto características globais como coloniais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135) e é por isso que “[n]enhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização”, bem como, por essa razão, são necessárias “mudanças fundamentais na nossa orientação filosófica e atitudinal” para lidarmos com tantos aspectos desse fenômeno que atravessam nosso cotidiano acadêmico-escolar. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146).

Com base nessa posição, o ensino deve estar voltado para a desconstrução das visões estereotipadas que caracterizam esse modelo globalização excludente. Como alertam e defendem Gimenez e Monteiro (2010), a globalização coloca para a educação desafios cada vez mais complexos e, por isso, a sala de aula deve ser “entendida como um lugar de reconstrução de identidades culturais [...], como um lugar de formação da consciência crítica, um dos caminhos possíveis para a construção de uma outra globalização” (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 214).

A escola e, tampouco, o ensino da Língua Portuguesa não podem ficar à mercê da ideologia do globalismo, uma vez que ela incide diretamente na constituição de seu currículo. O conhecimento agora é global, os/as aprendizes são informados/as do que ocorre ao redor do mundo via televisão e internet; não há separação de disciplinas na vida real, elas atravessam tudo que fazemos de forma amalgamada. Nessa mesma dinâmica de transformação de tudo que tínhamos como instituições cristalizadas, até mesmo sagradas, é crucial saber que os conteúdos ganharam complexidade e que não há como o/a professor/a se comportar de forma neutra às mudanças do mundo ou se posicionar como a/o única/o detentora/or do saber. Por isso, o caminho é a discussão do que realmente importa à vida das pessoas.

Não é difícil notar que essa rede de ideologias discutida acima tem seus nós atados pelo sistema capitalista. Com base na orientação de Moita Lopes (2006b), é preciso desafiar a hegemonia do mercado criada pela globalização, caracterizada pelo capital neoliberal, que atua como o “grande deus contemporâneo e juiz de todas as verdades” (MOITA LOPES, 2006b, p. 86). Depreende-se dessa posição que existe toda uma maquinaria que abrange desde mega agências internacionais, oriundas de países que lideram os mercados econômicos globais, passando por políticas públicas para a educação e sua condução gestora nas esferas federais, estaduais e municipais, chegando até o trabalho local que se dá em sala de aula, em sua realização que, muitas vezes, serve aos ideais capitalistas de educação como fomento ao mercado de trabalho. Não é raro ouvir no interior das escolas e na divulgação midiática o discurso da contrapartida econômica que a educação tem de proporcionar àqueles/as que a ela têm acesso. Uma das razões para esse discurso é, provavelmente, o subsídio estatal presente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, com características típicas do neoliberalismo, por exemplo, o texto do Art. 35, quando ele afirma como um de seus objetivos fundamentais, “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, 1996). Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000, no art. 32, em que é defendida a ideia de que a cidadania precisa ser trabalhada como privilégio à formação para habilidades e competências básicas que devem ser desenvolvidas nas/nos alunas/os, para que elas/eles sejam inseridos com sucesso no mercado de trabalho e numa sociedade em constante mudança. Conforme esse documento, todas essas competências devem ser estimuladas nas mais diferentes

disciplinas, bem como as habilidades básicas e habilidades técnicas voltadas para o mercado de trabalho.

Se tomadas como base essas posições expressas nesses documentos expostos acima, vê-se que o ciclo não cessa e que as diferenças sociais, econômicas e culturais só aumentam. A educação precisa decidir a que papel ela se prestará nesse cenário: ou há uma formação genuína das pessoas, com o interesse em seu desenvolvimento humano; ou há uma formação para a atuação mercadológica, na qual todos/as valem o que podem dar em troca.

Ao tratar especificamente da globalização linguística, Signorini (2013) defende que o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77). Desse modo, toda língua é uma representação do valor que ela tem no mercado global, na forma de conhecimento e poder, como um veículo para a competição.

No interior dessa discussão sobre a globalização, Signorini (2013) salienta que suas forças ideológicas são imprestadas do liberalismo e do neoliberalismo: uma ampla gama de processos globalizantes, manifesta sob a égide da articulação entre ideias, crenças e valores. Nas palavras da própria autora:

“a ideologia do globalismo” não só justifica a ordem econômica, política e social produzida pela internacionalização do comércio e das finanças sob a égide de uma complexa rede de atores parceiros internacionais, como também a ratifica – o capitalismo (des)regulamentado pelas leis de mercado é a única/melhor alternativa para o mundo -, e a projeta como natural e irreversível – não há nada fora do mercado. O papel político do globalismo é, pois, sobretudo o de “preservar e reforçar estruturas assimétricas de poder em benefício de determinados grupos sociais” (2005: 11), representados por diferentes atores parceiros, inclusive o Estado nacional e as corporações internacionais (SIGNORINI, 2013, p. 77. Grifos da autora).

Por sua vez, Santos (2001) analisa que no globalismo tem-se encontram-se as existências de “pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização com fábula; o segundo seria tal como ele é: a globalização com perversidade; o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (SANTOS, 2001, p. 18) Para esse estudioso, essa outra globalização significa que

podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescente [...] a "mistura" de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. [...]. Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança. [...] No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. [...] pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. [...] a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história. (SANTOS, 2001, p. 20-21)

Depois de toda essa discussão crítica a respeito da proposta ideológico-epistêmica dessa rede de ideologias que compõem o paradigma da modernidade, bem como seus resultados na pesquisa e na educação linguísticas, na próxima seção, grande parte dos/as estudiosos/as já citados/as na presente seção e ainda outros/as que não tiveram suas ideias postas neste texto até aqui propõem uma mudança nos rumos dos estudos da linguagem, no sentido da composição de uma contra-ideologia, para a constituição de uma agenda anti-hegemônica para o conhecimento nas ciências sociais e humanidades. Assim, vão emergir outros conceitos e outras ideias para o trato com a linguagem, sobretudo, serão expostas outras preocupações com a produção do conhecimento e com os estudos da linguagem, haja vista a ideia de que a ciência deve ser ética e de que o conhecimento produzido deve transformar positivamente a vida das pessoas.

1.2 – A Mudança Paradigmática nos Estudos Linguísticos: uma agenda anti-hegemônica proposta pela pós-modernidade para pensar e fazer os estudos da linguagem

Como pode ser percebida até aqui, a crítica expressa acima é a de que, sob a égide da proposta paradigmática moderna foi legitimada nossa forma de estudar a linguagem em diversos campos do conhecimento. Aqui, nesta seção, será produzida uma breve análise da proposta pós-moderna, com base na discussão de alguns dos seus

principais conceitos e de algumas de suas ideias centrais, no sentido de indicar caminhos que vão para além desse modelo hegemônico criticado acima.

Há uma ampla gama de autores/as que vêm se dedicando a resgatar princípios que foram deixados para trás na história da constituição dos estudos ocidentais da linguagem. É preciso admitir os erros do passado e do presente, para constituir uma nova agenda para esse campo. No interior dessa nova proposta, uma das ideias centrais é a de que a linguagem deve ser compreendida de maneira “inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Na base dessa ideia aparece a primeira das noções introduzidas acima; a saber: a linguagem como produto da e meio para a interação. Em virtude disso, Duranti (2005) propõe como método a primazia da interação, uma vez que a interação é o ingrediente pressuposto e produto de qualquer caso humano. Em outras palavras, precisamos da interação para ser quem somos e, por sua vez, nossas formas de ser produzem ainda mais interações. Desse modo, é fundamental repensar a comunicação do ponto de vista de uma perspectiva verdadeiramente interpessoal.

Signorini (2006) estende essa visão aqui exposta e destaca que é preciso, como questão primordial, estabelecer a igualdade entre falantes, enquanto falantes, para se entender a legitimidade da língua em uso. Para ela, o traço comum entre falantes no âmbito dos múltiplos coletivos e redes de inscrições não está na congruência das formas nem nos modos de usar a língua em suas práticas discursivas, mas “sim na pressuposição de um ‘telos de intercompreensão’ que preside, necessariamente, as interlocuções entre falantes de uma mesma língua” (SIGNORINI, 2006, p. 171. Grifos da Autora). Nessa posição de defesa de uma nova postura frente aos estudos da linguagem e à pesquisa, Rampton (2006a) acrescenta que

se realmente achamos que a interação situada é um local chave para a produção da realidade social, se estamos falando sério quando dizemos que a cultura e as relações sociais são ambas reproduzidas e criadas contínua e renovadamente na atividade interacional, que os atores utilizam recursos desigualmente distribuídos em circunstâncias específicas locais e históricas e que tais circunstâncias oportunizam e restringem ações em graus diferentes, não podemos tomar atalhos e acreditar que qualquer teoria pré-elaborada nos diga o que está acontecendo. (RAMPTON, 2006a, p. 124)

Desse mesmo ponto de vista, Rampton (2006b) argumenta que, na perspectiva pós-moderna, a sociedade é muito mais fluida, heterogênea e sub-padronizada. Por isso, a análise da língua deve ser voltada para a interação face-a-face, com foco em pequenos grupos, nas micro-descrições, nas experiências situadas, o que tem sido substancial para o desenvolvimento da sociolinguística. Por sua vez, Pinto (2013) salienta que a metáfora da rede é o melhor entendimento de como se constitui a realidade linguística brasileira, na qual cada um de nós compõe os pontos de contato das partes, formando uma coletividade em movimento. Para essa autora, devemos voltar o nosso olhar para “aquilo que permaneceu como ‘exceção’,” no sentido de deixar falar a voz das “práticas linguísticas tecidas por falantes nas contradições e surpresas do mundo, atos linguísticos de submissão, dominação e resistência” (PINTO, 2013, p. 143). A esse respeito, Moita Lopes (2013b) acrescenta que

[o]s ganhos políticos e éticos dessa visão são evidentes, já que é colocado como foco de estudo o que muitas pessoas estão fazendo com o que entendemos por língua portuguesa nas práticas locais nas quais vivem, sofrem, amam, defendem posições políticas, trabalham, constroem suas vidas etc. (MOITA LOPES, 2013b, p. 118)

Na mesma direção, fator importantíssimo nessa ideia é o entendimento de que qualquer transformação não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de existência. Os desafios à educação trazem também suas marcas de localidade. Nossa ambição em mudar o mundo deverá ser acompanhada da consciência maturada de que a mudança será cumprida pouco a pouco, ascendentemente.

Ao seu turno, Blommaert e Varis (2013) trazem outro destaque para essa reflexão, com foco no papel das culturas na promoção de significados e produções de identidades. As culturas são perpetuamente sujeitas às práticas de aprendizagem. Assim, uma pessoa nunca é um reflexo idêntico do sistema cultural ao qual ela integra, uma vez que as configurações de características culturais estão perpetuamente mudando. Esse pesquisador e essa pesquisadora advogam que as identidades contemporâneas são organizadas como uma colcha de retalhos de específicos e diferentes objetos e em distintas direções de ação. As hegemonias robustas da modernidade foram trocadas por uma mistura de várias micro-hegemonias dentro de um projeto de vida de um indivíduo. Com base no que explicam esses autores, esse complexo de micro-hegemonias fornece um diferente tipo de ordem composta de nichos diferentes de comportamento ordenado

e de discursos sobre o comportamento. A combinação dinâmica de tais nichos é, em última instância, o que iria construir a identidade de alguém. A noção de identidade como uma noção singular é um conceito ultrapassado, uma vez que as pessoas definem sua identidade em relação a um grande número de nichos diferentes. Dessa forma, a velha ideia de concebermos a nós mesmos como sendo uma coisa singular, pertencente a uma categoria de identidade hegemônica, não é mais sustentável. Para Blommaert e Varis (2013) isso pode ser investigado empiricamente, por meio do uso de uma estrutura anti-essencialista, fora da retórica da fragmentação, sob a tentativa de fornecer uma explicação realista das práticas identitárias.

Como defende Pennycook (2010), as práticas de linguagem são práticas sociais nas quais outras práticas sociais têm sido recontextualizadas. Com base nisso, as coisas que fazemos socialmente são recontextualizadas como discurso quando nós as transformamos em linguagem ou, mais amplamente, como parte de uma semiótica social. Nesse sentido, Pennycook (2010)⁴ destaca a importância de considerar a noção de linguagem como prática local. Como esse autor argumenta, a partir desse ponto de vista, a estabilidade, a estrutura, a universalidade e a comunalidade são conhecimentos contrários ao modo como o uso da língua ocorre:

as línguas são sistemas que podem ser utilizados em contextos diferentes: o sistema subjacente permanece o mesmo, mas a recontextualização de utilização pode levar a novos significados. Uma vez que pode estabelecer as regras que existem independentemente do tempo e do lugar, nós podemos mostrar também como o contexto e a ação humana criativa transcendem essas normas através da produção da diferença. (PENNYCOOK, 2010, p. 46)

Para o referido autor, um modo de pensar a respeito da linguagem como prática local afasta a noção de língua como uma estrutura pré-dada e, em vez disso, passa a considerar a língua como produto da prática, da atividade social repetida; bem como desenvolve a noção de localidade, a qual leva em consideração o sentido de tempo e movimento. As práticas de linguagem não podem acontecer fora da localidade, mas também não são definidas por ela. Nessa esteira, ele destaca a necessidade da abertura de modos alternativos para a reflexão acerca das noções de tempo, de espaço, de

⁴ languages are systems that can be used in different contexts: the underlying system remains the same but the recontextualization of use can bring about new meanings. Once we can establish the rules that exist irrespective of time and place, we can then show how context and human action creatively transcend these norms through the production of difference. (PENNYCOOK, 2010, p. 46)

diferença e de repetição. Como Pennycook (2010)⁵ escreve, “na ordem para compreender a linguagem como uma prática local, temos de nos engajar a outros mundos textuais de outros, ao invés de nos limitarmos apenas aos nossos próprios.” (PENNYCOOK, 2010, p. 50).

Ainda, na mesma direção, cada espaço educativo deve preservar em si as características de cada localidade em que situam. Moita Lopes (2013a) destaca que essa mudança é antes uma questão política e ideológica. Portanto, é preciso pensar construtos teóricos novos, também novas ferramentas de análise, como formas de novas conduções da pesquisa e do trato com a língua.

Makoni e Pennycook (2007) defendem uma forma alternativa de análise, baseada em uma noção mais útil de história, em oposição a uma visão simplista da linguística diacrônica: uma historiografia crítica que permita múltiplas temporalidades em lugar de uma progressão linear para a mudança e o desenvolvimento. Como defendem esses autores, todas as línguas são construções sociais, artefatos análogos a outras construções, tais como o tempo. No mesmo intento, ao tratar dos regimes metadiscursivos que atuam na invenção das línguas, os citados estudiosos postulam que devemos retornar às origens históricas dos modelos particulares do pensamento, bem como à história das ideologias linguísticas. O projeto de historiografia crítica desses autores abrange o alcance de múltiplas temporalidades, em defesa de uma descontinuidade histórica para situar a invenção das línguas, sua desinvenção e sua reconstrução no interior desse projeto. Por sua vez, no que diz respeito a esse projeto de historiografia crítica, Makoni e Mashiri (2007) propõem que um programa de desinvenção das línguas leve em consideração as realidades históricas e contemporâneas, em vez de aceitar pressupostos sobre a promoção das línguas com base em crenças de que elas são fenômenos unitários e discretos com realidades objetivas, como quer fazer crer a ideologia colonialista.

A ideia central que reside em todas/os essas/es ideias e conceitos expressas/os acima é a de que são necessárias novas teorizações e novas percepções das ideologias linguísticas para ser possível lidar com as várias naturezas que constroem a língua. Nas palavras de Moita Lopes (2013b): “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013b, p. 21). No seu entendimento, a proposição de diferentes reflexões e de práticas distintas

⁵ “in order to understand language as a local practice we have to engage with the textual worlds of others rather than remain only in our own.” (PENNYCOOK, 2010, p. 50).

nos estudos da linguagem exige outra adoção paradigmática, que substitua os princípios modernos, por outros princípios que respondam à vida contemporânea em seus desafios mais prementes. Na mesma direção, como é possível depreender dessas posições postas acima, a mudança em curso precisa estar alicerçada na introdução de novos conceitos para a educação e para a pesquisa, no sentido de atender às demandas contemporâneas postas à ciência em geral e aos estudos linguísticos em particular. Esses/as novos/as conceitos/ideias que já vêm sendo propostos/as e defendidos/as por diversos/as estudiosos/as demonstram seu interesse em uma mudança qualitativa e ética nos estudos da linguagem.

Outra das percepções conceituais cruciais para essa mudança é central para esta pesquisa é a de que, para dar conta dessa complexidade inerente à linguagem, será preciso um olhar interdisciplinar para esse objeto, uma vez que a linguagem atravessa todos os campos do saber e todas as formas de vida humana. Nessa percepção, Moita Lopes (2006a) ensina que as teorias que tentam compreender a contemporaneidade e imprimir essa mudança têm sido chamadas de pós-modernas; pós-coloniais; pós-estruturalistas; antirracistas; feministas; queer etc. Fabrício (2006) também explica que, nesses estudos, A autora ressalta que, nessas correntes, um fator distintivo “é a defesa de um hibridismo teórico-metodológico”, bem como o questionamento da ética que reside nas práticas sociais, tais como a prática da pesquisa (FABRÍCIO, 2006, p. 51). A defesa das teorias pós-modernas tem sido a de que a educação, os estudos da linguagem sejam pautados em um conhecimento interdisciplinar/transdisciplinar. Conforme explica Vasconcellos (2005), nesses “verdadeiros encontros conversacionais” entre os/as diferentes estudiosos/as, todos/as “estão constituindo o mundo que estudam” (VASCONCELLOS, 2005, p. 181). Novas realidades implicam em novas maneiras de compreender e de intervir nessas realidades. Para Moita Lopes (2006b), se a pesquisa

quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam continuamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006b, p. 101. Grifos do autor)

Em acordo com essa posição, Moita Lopes (2006a) ressalta que tal mudança implica a escolha de determinadas teorias, visões de mundo específicas, mas sem a

obrigação de ser “uma nova escola de LA”. (MOITA LOPES, 2006a, p. 15). A postura adotada por esse autor defende que a ideia não é constituir a imposição de uma nova corrente para reinar sobre outras correntes. O referido autor questiona se há lugar para o estabelecimento de reinos no tocante ao saber. Na defesa estruturada pelo citado autor, “[e]ssa indagação encerra em si um desafio para as formas tradicionais de organização do conhecimento em “igrejas” na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto.” (MOITA LOPES, 2006a, p. 19. Grifos do autor)

Como foi possível perceber, existe uma ampla gama de ideias e de conceitos com as/os quais podemos direcionar nossas pesquisas e nossas práticas docentes. Há outros caminhos para além da modernidade pelos quais podemos e devemos passar, se nos propomos a transformar os estudos da linguagem. Um novo paradigma para estudar a linguagem e para propor o seu trato na escola representa uma antítese ao modelo estabilizador da linguagem e hierarquizante dos/as falantes. As dinâmicas sociais que se dão em contextos de interação se nos apresentam campos estratégicos para entendermos os usos da linguagem. Nossas pesquisas e nossas aulas precisam ser nutridas das performances e dos discursos que se instauram nesses contextos reais, nessas práticas situadas de seres reais. Dessa forma, estaremos construindo um conhecimento que faz sentido de ser construído, uma vez que responde à existência de seus/suas próprios/as produtores/as, os/as quais também são seus/suas próprios/as beneficiários/as.

Na próxima seção, para entender a centralidade dessa noção para a mudança paradigmática defendida/proposta neste estudo, esta discussão será aprofundada com o foco centrado no conceito de Interdisciplinaridade e suas implicações para a educação e para os estudos linguísticos.

1.3 – Disciplinaridade versus Interdisciplinaridade: alinhamentos ideológicos de base

Na seção anterior deste texto a expressão-conceito *Interdisciplinaridade* foi bastante mencionada. Todavia, em todas as vezes em que ela foi utilizada não houve uma discussão mais abrangente a respeito de seu significado. Apesar de ser uma expressão que está muito em voga em livros e em pesquisas dedicados/as em discutir a educação, embora ela seja uma expressão facilmente encontrada nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país, achei pertinente dedicar a presente seção ao propósito

de discutir o seu sentido, principalmente, por ser a interdisciplinaridade um dos temas centrais na produção desta pesquisa.

A crítica construída neste texto vem sendo formada com base na posição de que o paradigma moderno de estudos da linguagem está alicerçado em uma rede ideológica que tem como princípio a estabilização de seu objeto. Nesse modelo, o estudo da língua se dá a partir de sua invenção, da idealização de seu purismo, na medida em que se defende que cada Estado-Nação possui uma língua, uma cultura e uma sociedade igualmente homogêneas, correspondentes em suas manifestações limitadas geograficamente. De igual forma, criticou-se, aqui, que essa estabilização também se dá por motivo da ideologia moderna que se baseia na fragmentação de seu objeto, numa abordagem atomística de isolar seu recorte estrutural das práticas de uso da língua. A pesquisa realizada sob a égide desse modelo epistemológico se pauta na defesa da legitimidade disciplinar, ignorando outros olhares provenientes de outros campos do saber. Nesse modelo, a Linguística é a ciência da linguagem, portanto, patenteadora do conhecimento dessa área, e que tem seus/suas especialistas responsáveis por dar conta de seu campo. Por essa postura ideológica, nos currículos universitários e escolares também são postas disciplinas estanques, e para elas são eleitos/as os/as professores/as exclusivos/as para exercer o papel de seu ensino. Na escola, a língua tende a ser ensinada por um/a único/a profissional docente: o/a professor/a de português. Por isso, cabe a ele/a, de forma exclusiva, ensinar a leitura e a escrita. Por essa razão, há pouca pesquisa conjunta, poucos projetos e planos colaborativos, bem como rara interação nas práticas de planejamento e de ensino.

Em virtude de todo esse quadro de crítica, antes de discutir a noção de interdisciplinaridade, parece-me importante falar primeiro do conceito de disciplina. Por ser assim, o primeiro ponto a ser ressaltado é que o modelo de ensino disciplinar que ainda hoje é hegemônico não é fruto do nosso tempo, mas vem de um projeto que já dura há mais de séculos e que atende às ideologias que são combatidas neste estudo. Para não deixar dúvidas quanto à epistemologia modernista como fonte para o pensamento disciplinar, Morin (2000) traz a opinião de que esse paradigma é tomado por uma espécie de cegueira, capaz de abordar o complexo como se fosse simples, o que é originalmente junto como se fosse disjunto. Conforme ele critica:

[o] paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência

e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Espírito/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência. (MORIN, 2000, p. 26)

No sentido de trazer o conhecimento acerca do histórico do modelo disciplinar hegemônico como conhecemos, Morin (2003) explica que a visão disciplinar tem sua instituição no século XIX, no centro da construção do modelo de universidade moderna, tendo sua projeção no século XX, devido ao crescimento da pesquisa científica. Assim, a disciplinaridade tem formada sua história: “nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade” (MORIN, 2003, p. 105). O citado autor acrescenta o fato histórico de que a revolução industrial e a divisão do trabalho são fatos importantes que refletiram nas universidades, na pesquisa e no ensino escolar disciplinar do século XX. Do sentido expresso acima, o modelo disciplinar de ensino constituiu e ainda constitui uma maneira de organizar e de selecionar conhecimentos, bem como de levá-los ao conhecimento de alunos/as e de depois avaliá-los como aprendizagem. Nesse modelo de ensino escolar, um conhecimento é visto de forma separada de outros conhecimentos, o que prejudica a aprendizagem, uma vez que no mundo fora da escola os saberes são relacionais e indivisíveis. Como critica Morin (2003), “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.” (MORIN, 2003, p. 14)

De acordo com o que Sommerman (2006) analisa, essa forma fragmentadora de estruturar o conhecimento tem sua gênese no século XIII, quando tem início a “grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia”, e nessa esteira, “uma separação crescente entre a tradição, a religião, a filosofia e as ciências” (SOMMERMAN, 2006, p. 11). O mesmo pesquisador acrescenta que, na antiguidade, filósofos como Platão e Aristóteles separavam os saberes em diferentes áreas. Contudo, compreendiam a importância da relação entre esses saberes, usando a filosofia como elo entre eles. Nesse sentido, a filosofia era “a ciência dos objetos do ponto de vista da totalidade”, ao passo que outras ciências eram “os setores parciais do ser, províncias recortadas dentro do continente total do ser” (SOMMERMAN, 2006, p. 21). O mesmo autor acrescenta que no período medieval, por meio dos estudos teológicos, havia a ideia de comunicação entre as áreas do

conhecimento, evitando que elas criassem setores isolados. Nas palavras do próprio autor,

[o] *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), forma pela qual a ciência grega entra na Europa, também dialogavam circular e hierarquicamente e eram os prolegômenos da teologia. (SOMMERMAN, 2006, p. 22. Grifos do autor).

Desse modo, uma série de rupturas ocorridas no correr dos séculos propiciaram a fragmentação do conhecimento que temos hegemonicamente ainda hoje. De acordo com o estudioso, “até o século XVIII todos os grandes pensadores tinham uma formação universal” e “embora se apoiando em epistemologias racionalistas e empiristas e em antropologias e cosmologias bi e unidimensionais, sempre buscaram, cada um à sua maneira, uma unidade do conhecimento” (SOMMERMAN, 2006, p. 22). Vê-se assim que a ciência moderna é a patenteadora do pensamento disciplinar, materializado no princípio da especialização dos saberes e da exclusivização de seus/suas detentores/as. Como diz Trindade (2008), “o conhecimento passou a ser disciplinado e segregador”. Nessa atitude, a modernidade “delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos aos que os tentassem transpor” (TRINDADE, 2008, p. 67). Um fator de destaque no modelo disciplinar é a hierarquização que ocorre no interior do currículo. Em virtude disso, cada professor/a se preocupa com os saberes técnicos de sua disciplina, no sentido de manter essa hierarquia, de valorizar seu conhecimento, em consequência, desprestigiando o diálogo com outros/as professores/as e seus respectivos saberes. Do ponto de vista crítico de Lenoir, Hasni e Lebrun (2008),

a estruturação curricular é portadora de opções socioideológicas a serviço de certa concepção das relações de poder no seio de determinada sociedade. Postulamos igualmente que as disciplinas de ensino, longe de transmitirem um saber científico específico desinteressado, refletem e mantêm a distribuição do poder em uma sociedade. (LENOIR; HASNI; LEBRUN, 2008, p. 31)

Na citação acima, vê-se que existe nessa ideologia a imposição de forças sociais de interesse na manutenção do *status quo*, de defesa dos ideais hegemônicos, na invenção de conhecimentos próprios de um único campo. Como se posiciona Foucault (2011), a ideia de “disciplina é um princípio de controle de produção de discurso”

(FOUCAULT, 2011, p. 36). Na forma de um paradigma hegemônico, esse modelo disciplinar inventa saberes escolares em detrimento de conhecimentos fora da escola e os separa por disciplinas. Nele, o pensamento e a reflexão são conteúdos da Filosofia, as questões sociais são estudadas na Sociologia, a sequência dos acontecimentos temporais é matéria da História, a leitura e a escrita são conhecimentos da aula de Língua Portuguesa etc. Todos esses conhecimentos, na escola, existem para fins de avaliação, por meio da feitura de tarefas executadas conforme cada disciplina determina. Na mesma esteira, todos os conteúdos têm como marca a neutralidade frente a vida fora da escola, criando um distanciamento entre as vidas locais e o conhecimento que a escola valoriza. Do modo como defende Fazenda (2011), a ideia de interdisciplinaridade “[s]urge como crítica a uma educação por “migalhas”, como meio de romper o encapsulamento da Universidade e incorporá-la à vida, uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições.” (FAZENDA, 2011, p. 73).

A discussão expressa nas citações acima explica porque qualquer tentativa de interação e relação produtiva que acarrete em interdisciplinaridade é tão difícil de ser efetivada. Por ser assim, um segundo fator a ser destacado, como defende Fazenda (1994), para sair de um modelo disciplinar e adotar uma proposta interdisciplinar é necessário redimensionar as epistemologias disciplinares e reaproximar seus objetos, no sentido de abordar a realidade a partir de seus nexos e seus movimentos. A discussão acerca da mudança de uma epistemologia disciplinar para outra interdisciplinar deverá abarcar tanto aspectos teóricos quanto práticos para conseguir sua efetivação enquanto mudança no campo da educação. A mudança para uma proposta educadora interdisciplinar, nesse sentido, significa associar o trabalho escolar ao mundo dos/as professores/as e dos/as aprendizes. Os saberes são contextualizados e relacionais. Uma educação interdisciplinar expressa um desejo de formação de pessoas que enxerguem o mundo de uma forma global, que relacionem o todo e suas partes; enfim, capazes de perceber a vida através dos óculos da complexidade. Desta feita, em uma educação interdisciplinar alguns dos conceitos centrais são: interação, colaboração, cooperação, diálogo, contextualização, projeto conjunto.

Na defesa de uma proposta interdisciplinar, Leis (2005) trata esse conceito como “uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea.” Todavia, o mesmo autor também traz o alerta de que esse conceito “tem sofrido usos excessivos que podem gerar sua banalização” (LEIS, 2005, p. 03). O citado autor ressalta que a procura por definições finais do conceito de interdisciplinaridade deve ser

rejeitada, haja vista essa medida ser tomada por culturas disciplinares, que têm como marca a tentativa de delimitação do conhecimento. Pombo (2005) também toca nessa questão, ao discutir que, “a palavra é pois ampla demais, que está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido” (POMBO, 2005, p. 05).

Para evitar essa banalização de que trata a citada autora, parece oportuno produzir uma síntese conceitual acerca da diferença entre alguns conceitos que tendem a ser trazidos à tona quando a discussão diz respeito ao trabalho escolar conjunto. Para tanto, vou me valer do trabalho de Fazenda (2011). Para a pesquisadora, *disciplina* expressa um conjunto de conhecimentos específicos, com características próprias no interior do plano de ensino, dos métodos, das matérias etc.; *multidisciplina* diz respeito à justaposição de diversas disciplinas, mas sem uma relação aparente entre as mesmas. Exemplo: a história, a matemática, a biologia; *pluridisciplina* trata de domínios do conhecimento como vizinhos, também pela justaposição desses domínios. Exemplo: a física e a matemática; *interdisciplina* significa a interação entre duas ou mais disciplinas, de modo que elas se comuniquem, integrem seus conceitos, métodos e terminologias mutuamente, no trato do ensino e da pesquisa. Fazenda (2011) alerta para o cuidado de não se converter a interdisciplinaridade à ideia de ciência das ciências, nem a uma nova ciência, com ambições de soberania. Ao contrário, a pretensão interdisciplinar é impedir a supremacia de uma ciência em detrimento de outras. Nas palavras da autora, “[n]ão é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico” (FAZENDA, 2011, p. 73). Assim, ela impõe uma atitude de reciprocidade frente aos fatos a serem estudados, pondo em cheque a postura disciplinar. Todavia, como a citada autora salienta, o trabalho interdisciplinar só é válido quando a ideia é atingir, de maneira eficaz, metas educacionais preestabelecidas e compartilhadas pela comunidade escolar. Olga Pombo (2005) acrescenta que

essa diversidade de palavras é a *resistência à especialização*. Por isso a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado. (POMBO, 2005, p. 06. Grifos da autora)

Fazenda (2011) argumenta que o conceito de interdisciplinaridade ainda não é entendido da mesma maneira por diferentes estudiosos/as e afirma que, para alguns/mas, esse termo é um neologismo, cuja significação e a importância não são reconhecidas. Igualmente, Severino (2001) desenvolve a crítica de que, “se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático” (SEVERINO, 2001, p. 41). Contudo, Fazenda (2011) acrescenta que, apesar das várias distinções para o termo, o princípio conceitual permanece inalterado nas diferenças: “[a] interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2011, p. 51). Percebe-se a defesa por um espaço mais amplo e significativo ao planejamento e pela execução conjunta do currículo. Nesse sentido, a própria estruturação curricular ganhará outros conteúdos e outros formatos, pelo seu holismo, bem como os processos avaliativos farão mais sentido, em virtude de sua ressignificação como atitude participativa. A esse respeito, Domingues (2012) traz a opinião de que:

[t]emos uma cabeça holística e sofremos da nostalgia do todo. Esta é também a situação do conhecimento. Contudo, o *holos*, o todo e o conjunto integram e abarcam as partes. Por seu turno, o conhecimento é uma conquista, conquista das partes e, também, do todo. O desafio hoje, depois de a ciência fazer a viagem de ida e conquistar territórios vastíssimos, arrancando-os da ignorância um a um e dispondo-os uns ao lado dos outros, *partes extra partes*, é prosseguir a viagem, fazer a meia-volta e dar a visão do todo, visão perspectivada certamente, mas de conjunto, de alguma forma. (DOMINGUES, 2012, p. 08. Grifos do Autor)

Com base em todo o exposto até aqui, é possível afirmar que a mudança de um modelo disciplinar para um modelo interdisciplinar está no centro de uma transformação mais ampla, a qual já foi discutida aqui como uma mudança paradigmática. No tocante aos desafios para essa mudança de paradigmas nas ciências, Domingues (2012, p. 01) expõe sua opinião de que o ensino é mais conservador que a pesquisa, quando se trata da proposição de uma mudança de sua tradição. Conforme ele afirma, nosso ensino ainda é “ultra-disciplinar, os Departamentos funcionam como verdadeiros cartórios.” Isso torna a cooperação dificultada, com pouca ou nenhuma possibilidade para experiências que transponham os muros da disciplinaridade. Vale trazer aqui o que diz o próprio autor:

[c]omo disse a americana que ganhou em 2010 o Prêmio Nobel de Medicina: “O mundo tem problemas; as Universidades, Departamentos” – e eu acrescentaria: “Já os Departamentos têm disciplinas e as disciplinas os especialistas, verdadeiros guardas da cancela”, e aí as coisas ficam difíceis, muito difíceis. (DOMINGUES, 2012, p. 01)

Na opinião expressa por esse estudioso, as dificuldades são diversas: primeiro por não haver uma ruptura de um modelo para a adesão a outro; depois pela postura conservadora dos/as próprios/as especialistas e de seus departamentos; por fim, “o *ethos* da ciência e do intelectual está fraturado, depois de serem avassalados pelo mercado e o *business*, e deverá ser recomposto ou refeito. Esta é a situação” (DOMINGUES, 2012, p. 10).

Os desafios são grandes e diversos para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Todavia, também já é possível identificar o movimento a caminho da mudança, por meio de pesquisas e práticas de ensino realizadas em diversas regiões desses brasis. Prova disso está expressa no trabalho de Pombo (2005, p. 04), no qual a pesquisadora afirma saber da existência, no Brasil, de “mais de cem cursos e programas de mestrado interdisciplinares.” Essa afirmação ilumina uma direção a ser seguida. Já não é mais uma utopia a mudança. O conceito de interdisciplinaridade é difundido nos documentos oficiais que regem a educação e nos discursos dos/as profissionais da educação brasileira. As práticas interdisciplinares já são uma realidade, mesmo que de maneira ainda inicial, nas práticas da pesquisa e de ensino de algumas instituições. Nesse sentido, outras instituições têm mostras e exemplos a serem seguidos, assim como os/as profissionais em suas subjetividades têm exemplos de quem procurou a formação continuada, se ressignificou, passando a atuar em cooperação, em colaboração, em interação, em projetos conjuntos com outros/as que também procuraram se ressignificar.

Nas palavras de Pombo (2005, p. 10): “[a] ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal. Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar”. Esse olhar transversal a que se refere a pesquisadora é posto em alusão a outro conceito que tem entrado em voga nos campos da pesquisa e do ensino, e que também está direcionado à proposição de outros caminhos para além da disciplinaridade; a saber: o conceito de *Transdisciplinaridade*. Trata-se de um conceito cada vez mais crescente e importante no meio acadêmico. Exemplo dessa importância está expresso no texto escrito por Freitas,

Morin e Nicolescu (1994), denominado “*Carta da Transdisciplinaridade*”, por ocasião do “*Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*” que aconteceu em Portugal, em novembro de 1994. Como se pode ver pela data do texto, é um conceito que já existe há pelo menos vinte e um anos, mas que parece estar ainda no plano da discussão teórica, salvo alguns trabalhos realizados de maneira muito pontual, em algumas instituições no Brasil. Em seu texto, os/as referidos/as autores/as ensinam que é incompatível à visão transdisciplinar a redução do ser humano à sua definição formal, bem como qualquer mostra de redução da realidade a uma lógica exclusivista e exclusionista. Conforme esses/as pesquisadores/as, a transdisciplinaridade vai além da aproximação entre disciplinas, por trazer à tona os confrontos entre elas. Assim, no lugar de um domínio sobre as disciplinas, a transdisciplinaridade age como uma abertura aos atravessamentos que ocorrem entre elas. Do modo como os/as estudiosos/as escrevem:

[o] ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de *definição* e *objetividade*. (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 02)

Os/as citados/as autores/as chamam a atenção para a multidimensionalidade do conceito de *trans*, em relação ao *multi* e ao *inter*, haja vista a transdisciplinaridade levar em conta as concepções de tempo e de história, bem como compreender “a existência de um horizonte trans-histórico.” Na crítica ao modelo disciplinar e na proposição da ideia de transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) opina que o processo de babelização representa um perigo à nossa existência. Conforme sua posição, a soma de vários especialistas só gera incompetência, uma vez que “a soma das competências não é a competência”, pois a “intercessão entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio” (NICOLESCU, 1999, p. 21). Sendo assim, o citado estudioso defende a mudança desse cenário e ensina que a noção de transdisciplinaridade que ele adota e propõe para a mudança diz respeito “àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 22. Grifos do autor).

Parece-me importante esclarecer que aqui, neste texto, interessa mais que a delimitação terminológica ou definição dos conceitos, a atitude que reside nesses conceitos de superar a pesquisa e o ensino disciplinares. Para as intenções deste estudo, interessam mais o embate ideológico e a postura anti-hegemônica que poderá descortinar a mudança em curso e tão necessária às ciências e ao fazer educacional. Vale trazer para essa exposição o esclarecimento de Nicolescu (1999), acerca do sentido da atitude anti-hegemônica adotada neste texto. Dessa posição, o autor defende que “[u]ma educação só pode ser viável se for uma *educação integral do ser humano*. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (NICOLESCU, 1999, p. 141. Grifos do autor). Nessa defesa, a educação não deve trabalhar apenas o aspecto intelectual, mas os aspectos da afetividade, do corpo, da alteridade. Dessa posição posta aqui e em acordo com Mello, Barros e Sommerman (2002), será preciso transformar nosso olhar sobre o indivíduo, a cultura, sobre o social, na base do respeito à história e na busca pela sustentabilidade da vida.

Caminhar por esses caminhos interdisciplinares significa um processo de incertezas, e de muitas direções, para as quais não há previsão nem precisão de onde chegar. Dessa forma, a pesquisa e o ensino são caracterizados no processo e não em um resultado final seguro. O percurso é repleto de confirmações e de insucessos quanto às hipóteses que por ventura tenham sido levantadas *a priori*. Por essa razão, a marca da interdisciplinaridade é a humildade de aceitar e de construir o conhecimento no diálogo, na coletividade. Da soma dessas múltiplas e distintas vozes nascerá um saber que com todos/as os/as coparticipantes se identifica e a todos/as vivifica. É difícil abandonar o conforto que a tradição representa. Pode ser doloroso se descobrir portador/a de um saber que não é completo, que não responde à verdade. Todavia, ao abandonar essa tradição e se ressignificar enquanto não detentor/a da verdade, se abrirá um espaço para a construção de um saber que fala à vida social e individual, por isso mesmo, muito mais significativo à vida daqueles/as que aprendem na escola.

Na próxima seção, essa discussão se estenderá para o conceito e práticas de letramentos, como outro dos temas centrais desta pesquisa. Assim, será possível uma compreensão mais abrangente de quais as implicações desse embate paradigmático nas práticas escolares, principalmente a partir da oposição entre o letramento autônomo, visão moderna da escrita e da leitura, e os letramentos ideológicos, que expressam um novo olhar para as práticas de linguagem mais diversas, centrado no paradigma pós-moderno.

1.4 – *Letramento Autônomo versus Letramentos Ideológicos*

A noção e práticas de letramentos compõem esta pesquisa como um de seus temas mais essenciais, haja vista ela ser produzida em uma escola pública básica e ter como seus/suas participantes docentes de distintas disciplinas. Se recordarmos o que está escrito nas seções anteriores deste trabalho, poderemos entender que, em se tratando das suas relações com as noções/práticas de letramentos, a primeira seção estaria tecendo a crítica sobre as bases epistemológicas do que Brian Street (2012) chamou de *letramento autônomo*. Por consequência, a segunda seção estaria discutindo conceitos centrais de uma agenda anti-hegemônica, os quais são integrados no centro da discussão sobre a necessidade de adoção de novas formas de letramentos, as quais Street (2012) chamou de *letramentos ideológicos*. Nessa esteira, a terceira seção faz, primeiro, a crítica ao modelo disciplinar, no qual o letramento autônomo é um dos representantes mais característicos; depois, constrói a defesa pelo modelo interdisciplinar, para o qual os letramentos ideológicos são indispensáveis, na medida em que atuam na transposição das fronteiras disciplinares.

No centro dessa discussão, um dos temas mais significativos para se pensar a mudança é o da formação inicial e continuada do/a professor/a. Conforme Street (2012) ainda nos dias atuais, o modelo de letramento autônomo é o que se mantém hegemônico. Conforme ensina esse estudioso, o conceito de letramento autônomo explica uma formação que se caracteriza pela sua associação a uma cultura única, pela generalização das formas de ensinar e de aprender. Ao tratar desse tema no interior das práticas escolares, Kleiman (2012) critica que,

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2012, p. 20. Grifos da autora)

Nessa perspectiva expressa por essa estudiosa, em grande parte para atender às demandas postas pelo Estado e suas políticas educacionais, o letramento que professores/as recebem é pautado em saberes técnicos, em conhecimentos aprisionados à esfera disciplinar e a conteúdos universalizantes, o qual depois ele/a reproduz quando chega ao seu local de atuação docente. Por ser assim, em se tratando do letramento do/a

professor/a de português, ele se pauta apenas na formação linguística e literária canônicas, aprisionado à postura simplista de tentar explicar a língua por meio de sua estruturação formal e a literatura pela segmentação e periodização histórica de suas correntes. Kleiman (1993) já apontava uma grave consequência do letramento autônomo aos/as aprendizes. De acordo com a crítica dessa autora, para a maioria dos/as estudantes que têm na leitura uma tarefa ao invés de um ato de prazer, o desgosto se dá por terem nessa atividade a lembrança de cópias maçantes “de palavras da família do *da*, ‘*Dói o dedo do Didu*’; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia [...], entervando o caminho até o prazer” (KLEIMAN, 1993, p. 16. Grifos da autora). A referida autora acrescenta, ainda, que

[a]s práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. [...] É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova. (KLEIMAN, 1993, p.16)

Depreende-se da citação acima a posição de que, dessa forma de encarar a língua, a concepção que o/a estudante vai construindo na escola torna-se enganosa e gera no/a mesmo/a um desprezo pelas práticas de produção da leitura e da escrita, como se fosse um mal que se arrasta por todo o seu percurso educacional, dando-lhe uma falsa ideia de que é impossível aprender e, por isso mesmo, cria-se um desgosto pela língua e pela literatura. A respeito das consequências desse modelo, Geraldi (2002) acentua que, nesse tipo de experiência educativa, os maus hábitos é que permanecem, sendo que “o primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor pelas letras, a repugnância ao trabalho mental” (GERALDI, 2002, p. 121). Dessa opinião, esse tipo de ensino-aprendizagem, mais do que não formar o conhecimento linguístico necessário, também desforma a relação das pessoas com sua língua, alterando a natureza dessa relação.

Na opinião crítica de Kleiman (2008), uma das razões para que isso aconteça está na centralidade dos conhecimentos específicos presentes na Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), documento regulador do currículo da graduação nesse curso. Na opinião dessa autora, há um reducionismo embutido nessas diretrizes acerca dos saberes referentes à formação do/a professor/a que, conseqüentemente, leva esses saberes à escola, para o curso de suas aulas. No

mesmo sentido, Kleiman (2008) argumenta que “apenas aqueles conteúdos informados pelos estudos subsidiados pelas *teorias linguísticas* não permitiriam a realização de um trabalho eficiente no ensino da língua materna” (KLEIMAN, 2008, p. 493. Grifos da autora). Assim, ela postula que

os estudos que se preocupam com a descrição de micro-realidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social. (KLEIMAN, 2008, p. 494)

Para tratar do descompasso na educação linguística em relação às transformações do mundo fora da escola, Menezes de Souza (2011) enfatiza que “no ensino de língua materna, por exemplo, existe ainda o debate de como é que o professor deve lidar com os meios de comunicação que o aluno está acostumado a usar fora da sala de aula” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 279-280). Na esteira dessas visões, Jordão (2013) ressalta as consequências desse modelo de letramento:

a) o papel dos sujeitos na construção dos sentidos é reduzido drasticamente, uma vez que os usuários de uma língua deverão se utilizar do código construído por outrem (o sistema linguístico) para transmitir suas ideias a alguém que domine o mesmo código, cuja atribuição é decifrar a mensagem; b) o ensino-aprendizagem aqui é o ensinar e o aprender o funcionamento desse código, a fim de reproduzi-lo, permitindo, desse modo, a comunicação entre as pessoas; c) as práticas de sala de aula privilegiadas são, portanto, a memorização, o reconhecimento e a reprodução das formas “relativamente estáveis” disponíveis socialmente para a construção linguística de textos. (JORDÃO, 2013, p. 355)

Na citação acima é fácil identificar a crítica ao paradigma moderno, especificamente, ao estruturalismo, à pedagogia bancária e ao modo de exposição dos gêneros textuais como tarefa escolar a ser corrigida. Por sua vez, Rocha (2012) denuncia que “[s]e a escola frequentemente legitima uma prática única para o letramento, ela legitima igualmente certas sociabilidades ligadas a ele” (ROCHA, 2012, p. 01). Como é possível constatar nas citações acima expostas, nessa concepção de letramento, professores/as e seus/suas aprendizes têm na linguagem uma finalidade instrumental, como um objeto e não como elemento integrador de suas vidas práticas, restando à sala de aula apenas o cumprimento de receituários formais impostos pelo sistema.

O problema central desse modelo autônomo de letramento parece estar associado ao fato de que o mundo atual é múltiplo, complexo, marcado por diversos fluxos, sobretudo se pensarmos o discurso e o meio midiático e, no entanto, nossas salas de aula, universitárias e da educação básica, permanecem obsoletas, sem se contaminarem com essas transformações correntes no mundo, demonstrando, desde suas políticas até as práticas de sala de aula, no trato com o conhecimento, uma franca incorporação dos pressupostos do paradigma da modernidade. Essa preocupação expressa bem o hiato existente entre as práticas da vida e as práticas escolares, bem como a importância de a escola ressignificar suas diretrizes, seu currículo, e de seus/suas professores/as atualizarem seus métodos, seus conhecimentos etc. Nesse mesmo âmbito da discussão, Kleiman (2012) traz o importante entendimento crítico de que

as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (ver Kleiman 1991) nem das falhas num currículo que instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. (KLEIMAN, 2012, p. 47)

Do ponto de vista expresso aqui, não é acidental que não haja interação de professores/as e de suas disciplinas no interior do currículo; não é por um acaso que dar aulas de português seja associado ao ensino de norma padrão e que esta seja uma exposição monologada de estrutura; não é eventual que a aula seja alicerçada no livro didático e na cópia para o quadro-negro, na paráfrase ou plágio feitos pelo/a professor/a e na recepção passiva dos/as aprendizes. Ao contrário do que expressa o senso comum ao analisar esse contexto, todos esses aspectos são resultantes de uma concepção ideológica, de um modelo de letramento e de atuação docente que vigora desde o começo do século XX, e que ainda permanece hegemônico em nossos dias atuais.

A contemporaneidade é cada vez mais implacável na imposição de desafios ao/a professor/a, e destaco aqui, ao/a professor/a de português, haja vista este/esta docente não ter que lidar apenas com o campo de significado léxico-gramatical, com as tipologias textuais, com a formatação dos gêneros, mas com um mega sistema semiótico que envolve a fala, a escrita, o fluxo do discurso, as artes, imagens, fotografias, logomarcas, a música, textos e ícones da rede mundial de computadores: tudo isso numa

mixagem constante entre si. Nesse contexto, é exigida ao/à professor/a uma franca imersão nesse mundo atual, uma nova compreensão dessa nova realidade, sem fugir dos desafios, para se reinventar enquanto profissional que não pode construir um muro divisor entre o mundo das práticas e performances de linguagem que existem na sociedade e a sua sala de aula. Nessa medida, a reflexão do/a professor/a tem como ponto de partida a crítica de seu próprio papel. Sua procura deve se fundar na construção de uma ponte rolante que ligue a vida fora da escola e o que acontece em sala de aula. No mesmo ímpeto, deve entender a premissa de se fazer sempre um/a estudioso/a indisciplinar; precisa estar antenado/a no mundo, para além da formação tradicional e do currículo pré-determinado, característicos do paradigma moderno.

Nesse intento de discutir de maneira mais abrangente o letramento do/a professor/a e, conseqüentemente, de seus/suas aprendizes, como proposta do paradigma da pós-modernidade, têm ganhado espaços os estudos que tratam dos novos letramentos, no sentido de uma abordagem mais complexa da formação, principalmente na contraposição ao letramento autônomo, que simula uma simplificação de toda prática de educação. Com base no que apresenta Street (2012), muitos termos são usados nesses estudos e é preciso ter o cuidado conceitual devido, para não reproduzir, como no paradigma moderno, uma naturalização dos mesmos. Entre tantos desses termos, o citado autor destaca o conceito de “práticas de letramento”, que associa o letramento às esferas culturais e sociais, uma concepção mais abrangente dos contextos culturais em que, de formas diversas e particulares, as pessoas apreendem os significados e os sentidos do mundo ao qual integram. Para o citado autor, esse é o “mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram.” (STREET, 2012, p. 76)

Outro conceito expresso por Street (2012) é o de “eventos de letramento”, importante para clarear a noção de que as pessoas estão o tempo todo em processos formativos, tanto em eventos acadêmicos clássicos, tais como a leitura e a escrita em sala de aula, como em eventos cotidianos da participação sociocultural mais ampla, como a compreensão dos sinais de trânsito, a leitura de um jornal etc. Como afirma o citado autor, esse “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012, p. 75). O mesmo autor nos ensina, ainda, as noções de “múltiplos letramentos” e “multiletramentos”. A primeira noção explica a formação indisciplinar, com o atributo de um olhar abrangente para as

questões de sociedade, de culturas, de ideologias, de políticas, de poder, de ética etc.; a segunda noção sintetiza a formação associada ao campo do simbólico, do pictórico, do icônico etc., fator muito presente no mundo contemporâneo. Dessa maneira, o/a professor/a deixa de ser alguém que apenas ministra conteúdos, para ser um/a agente crítico de sua própria formação, de seu letramento e, conseqüentemente, do letramento de outros/as. A esse respeito, Street (2012) orienta que, aos/às praticantes do letramento, cabe a tarefa de “desenvolver propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes” (STREET, 2012, p. 88). Como é fácil perceber, todos esses conceitos podem ser associados e coligados para formar uma rede conceitual na contra-hegemonia ao modelo de letramento autônomo. Apoiado nessas noções, esse estudioso propõe a mudança do modelo de letramento autônomo para os “letramentos ideológicos”. Nesses letramentos ideológicos,

considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais. (STREET, 2012, p. 83)

Ao tomar a adoção do conceito de letramento ideológico, por extensão, se configura uma nova forma de encarar o papel da educação e do letramento do/a professor/a. Em virtude de todo esse exposto, neste trabalho, defendo o letramento ideológico como uma condição primordial para a conquista de novos rumos para a educação linguística, em contraposição ao letramento autônomo que, conforme os/as estudiosos/as referidos/as acima, ainda teima em ser praticado em muitas escolas por esses brasis.

Para trazer o entendimento mais profundo de como nasceu esta pesquisa e de como ela foi produzida metodologicamente, a seguir, será produzido o capítulo metodológico deste estudo. Nele, serão apresentados, de forma detalhada, a que tipo de abordagem a pesquisa filia-se, a escola em que a pesquisa foi realizada, os/as docentes participantes deste estudo, como foram produzidos os dados.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PARA COMPREENDER OS PASSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Nada mais distante de nossa concepção do método do que aquela visão composta por um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto. Essa idéia de método pressupõe o resultado desde o início; nessa acepção, método e programa são equivalentes. É possível que, em certas situações, não seja necessário ultrapassar a execução de um programa, cujo êxito não poderá estar isento de um relativo condicionamento do contexto em que se desenvolve. Na realidade, as coisas não são tão simples, nem mesmo quando se procura seguir uma receita culinária, mais próxima de um esforço de recriação que da aplicação mecânica de misturas de ingredientes e formas de cocção.

Morin; Ciurana; Motta (2003)

Pensar uma obra como ensaio e caminho é empreender uma travessia que se desdobra em meio à tensão entre a fixação e a vertigem. Tensão que, por um lado, permite resistir ao fragmento e, por outro, a seu contrário: o sistema filosófico, entendido como totalidade e escrita acabada. É preciso sobretudo resistir...

Morin; Ciurana; Motta (2003)

Antes de iniciar esta pesquisa na escola, para cumprir todos os critérios exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), o projeto de pesquisa referente a este estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil, por razão do envolvimento de pessoas como participantes do estudo. O registro de autorização deste estudo foi assinado pelo Diretor do Departamento de Letras da citada universidade, cuja Folha de Rosto consta nos anexos (*Anexo A*) desta Tese. No mesmo sentido, também foi

assinado pela Orientadora deste trabalho, Professora Doutora Joana Plaza Pinto, e por mim, como pesquisador responsável pela coprodução da pesquisa na escola junto aos/as participantes, o Termo de Compromisso para a produção da pesquisa na escola (*Anexo B*). Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, situada em Senador Canedo – Goiás, e compreende um período de dez meses, a contar desde a assinatura do Termo de Anuência pela gestão da escola (*Anexo D*), no início de janeiro de 2015, até a última entrevista gravada com os/as participantes, no final do mês de outubro de 2015. Para iniciar o estudo foram feitas três reuniões na escola com a equipe gestora e com os/as docentes, em dias distintos, para oportunizar a todos/as o conhecimento acerca da pesquisa que se pretendia realizar na escola. Entre as datas de aceitação da pesquisa na escola, de adesão dos/as participantes ao estudo e o início dos registros de observação no campo há um período de “ambientação” com duração de pouco mais de um mês, correspondente à espera pela autorização do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse período consiste em uma tentativa de tornar o menos estrangeira possível a minha presença na escola. Durante esse período, os/as docentes firmaram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento e da submissão a um questionário, bem como foi feito um agendamento prévio com a gestão da escola dos dias em que eu estaria presente na escola para registros formais de pesquisa, conforme solicitação da gestão e dos/as docentes participantes.

Como forma de exposição da adesão teórico-metodológica deste estudo, no presente capítulo será tecida uma breve exposição acerca desta pesquisa como sendo um estudo qualitativo e, no interior dessa exposição, será produzida uma rápida discussão sobre o seu cunho etnográfico. No mesmo sentido, serão apresentados/as neste capítulo a *escola* em que a pesquisa foi realizada e os critérios para sua escolha, assim como serão apresentados/as os/as *participantes da pesquisa* e o modo como eles/as se voluntariaram a participar do estudo. Ainda, serão apresentados os meios para a construção dos dados, a saber: o *Questionário*, a *Observação Direta*, a *Entrevista Semiestruturada*.

2.1 – A Pesquisa Qualitativa: um estudo de cunho etnográfico na escola

Em virtude de sua adoção paradigmática, este estudo procurou se apoiar em uma abordagem do tipo qualitativa. Dentre outras razões, significa dizer que esta pesquisa pretendeu estudar os conceitos de Língua Portuguesa que os/as professores/as participantes possuem e disseminam em seu contexto de ocorrência, visando sua descrição e sua análise aprofundadas, com foco na sua dimensão processual qualitativa.

A pesquisa se inseriu na realidade histórica, social e cultural da escola pesquisada e dos/as seus/suas participantes, considerando as inúmeras variáveis estruturantes dessa realidade, procurando deixar emergir dos/as próprios/as participantes sua visão acerca dessa realidade escolar em que atuam. A respeito dessa forma de inserção da pesquisa no campo, Rampton (2006a) defende que a análise da língua deve ser voltada para a interação face-a-face, com foco em pequenos grupos, nas microdescrições, nas experiências situadas. Neste estudo, a ideia foi deixar, ao máximo, os/as participantes e os dados falarem, para tecer uma análise mais honesta com relação à realidade dos seus discursos e das suas práticas, na contrapostura dos estudos estabilizadores da linguagem, que já chegam aos dados com o olhar preestabelecido. Assim, na pesquisa qualitativa o estudo leva em consideração o fato de as pessoas não serem passivas na sua interação com o contexto em que vivem. Nesta pesquisa, é peça chave para a análise o potencial interpretativo dos/as docentes nas interações que eles/as mantêm com o contexto escolar e com as outras pessoas com as quais interagem nesse contexto.

Considero a escola um espaço no qual outra abordagem que não seja a qualitativa torna-se menos apropriada, sobretudo, se for levado em consideração o tema deste estudo. Isso, porque, defendo que a linguagem nunca deve ser lida através da quantificação positivista, para não incorrer no erro de considerá-la estável, objetiva e neutra. Para muito além dessa estabilização, ela deve ser entendida enquanto discurso, nos fluxos interativos que se instauram no contexto em que estão os/as participantes/agentes, em práticas situadas localmente. Por fim, em virtude da escolha da abordagem qualitativa, nesta pesquisa, emergiram valores, hábitos, crenças, representações e opiniões dos/as participantes, o que permitiu aprofundar na complexidade das interações que ocorreram no interior da escola pesquisada, bem como dos temas em investigação neste estudo.

Para sua produção no contexto escolar, esta pesquisa procurou amparo nos pressupostos da etnografia, no intento de fazer um estudo de cunho etnográfico. Como explica Lucena (2015), um estudo é chamado de pesquisa de cunho etnográfico principalmente por seus limites de tempo, numa comparação com o longo tempo que os estudos denominados pesquisa etnográfica demandam. Com base no entendimento da citada autora, os aspectos centrais da etnografia são preservados nos dois tipos, em especial, a democratização das formas de produção do conhecimento. Esse é um fator de grande relevância para a pesquisa, haja vista seu intento de “trazer à tona realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos.” (LUCENA, 2015, p. 79). Desse prisma, esse tipo de estudo aporta contribuições de distintos campos do saber e revela “desigualdades e resistências, tensões e modos de vida, por vezes negligenciados” (LUCENA, 2015, p. 79). Outra característica importante desse tipo de estudo é a busca pelos significados dos pontos de vista dos/as participantes em contextos específicos de uso da linguagem. A referida autora ensina que na pesquisa de cunho etnográfico, mais que encontrar os dados, o/a pesquisador/a participa da criação desses dados, numa relação dialógica com os/as participantes. Da maneira que expõe Lucena (2015), essa aliança entre o estudo etnográfico e a linguística aplicada traz à tona “a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento sobre a pedagogia de línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos.” (LUCENA, 2015, p. 90)

Blommaert e Jie (2010) também criticam que, no campo da linguagem, a etnografia tem sido tratada como uma técnica e como pressuposto acerca do que pode ser dito a respeito do contexto. Nessa visão, tem sido comum separar a linguagem do seu contexto de uso, por considerar que a linguagem é o objeto da linguística, da análise do discurso etc. Conforme esse/a estudioso/a, nesse entendimento sobre o que é a etnografia, ela é reduzida ao trabalho de descrição que é realizado no campo, à captura de fatos e experiências sob o rótulo de contexto, mas que, em muitas vezes, é sub-contextualizado. Na contrapostura dessa visão limitada de trabalho etnográfico, Blommaert e Jie (2010)⁶ defendem que

⁶ Ethnography *can as well* be seen as a ‘full’ intellectual programme far richer than just a matter of description. Ethnography, we will argue, involves a *perspective* on language and communication, including ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language *as well as* of society. Interestingly, this programmatic view of ethnography emerges from critical voices from within ethnography. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 05)

[a] Etnografia pode bem ser vista como um programa intelectual muito mais cheio de riquezas do que apenas uma questão de descrição. A Etnografia, vamos argumentar, envolve uma *perspectiva* sobre a linguagem e a comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas as quais são significantes para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor, da linguagem, bem como da sociedade. Curiosamente, este ponto de vista programático da etnografia emerge de vozes críticas de dentro da própria etnografia. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 05)

A citação acima ilumina uma visão etnográfica autocrítica, como um intenso trabalho intelectual que inclui tanto o estudo de pessoas quanto um estudo epistemológico, com um olhar voltado para a relação entre a linguagem e a sociedade. Ainda na esteira dessa citação expressa acima, os/as referidos/as pesquisadores/as argumentam que, na perspectiva etnográfica, a linguagem nunca será vista como uma realidade estática. Portanto, não interessam a estabilização e a reificação de frases ou de expressões realizadas pelos/as participantes. Ao contrário dessa redução, a linguagem é compreendida como performances, como ações realizadas por pessoas num processo interativo em ambientes ou contextos sociais situados. Portanto, interessam como objeto da análise as performances que emergem no contexto da escola, o fluxo das interações que é posto em prática no processo de coprodução dos dados. Como Blommaert e Jie (2010)⁷ escrevem,

[d]e uma perspectiva etnográfica, a distinção entre a linguística e a não-linguística é artificial, uma vez que cada ato de linguagem precisa ser situado em padrões mais amplos do comportamento social humano, e as intrincadas conexões entre vários aspectos desse complexo precisam ser especificadas: o princípio etnográfico da contextualização. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 08)

Esse autor e essa autora salientam que, nessa perspectiva etnográfica, cada ato de linguagem das pessoas inscreve e marca sua contextualização social e, por isso, oferece padrões para sua interpretação. Por isso, não pode haver uma separação entre os fatos e suas interpretações, entre o contexto e as vozes que soam nesse contexto, numa dialética de significações entre esse contexto e essas vozes e vice-versa. Enfim, a proposição de cunho etnográfico adotada aqui nesta pesquisa intenciona fazer com que

⁷ [f]rom an ethnographic perspective, the distinction between linguistic and non-linguistic is an artificial one since every act of language needs to be situated in wider patterns of human social behavior, and intricate connections between various aspects of this complex need to be specified: the ethnographic principle of *situatedness*. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 08)

este estudo seja entendido do ponto de vista de uma postura anti-hegemônica, orientação feita por Blommaert e Jie (2010), para quem a etnografia é uma forma de desafiar visões estabelecidas, não apenas sobre a língua, mas também acerca do capital simbólico das sociedades em geral. Ela é uma forma de nos levar à reflexão sobre as normas e expectativas de funcionamento da linguagem como discursos sociais.

Depois dessa breve discussão da base teórico-metodológica da pesquisa, a seguir, será produzida a descrição da escola onde a pesquisa foi realizada.

2.2 – A Escola e os Critérios de sua Escolha para a Pesquisa

A escolha da escola para a pesquisa se deu por várias e distintas razões, tais como: a facilidade para o meu acesso; o bom relacionamento que mantenho com a equipe gestora e com os/as docentes da escola; a sua estrutura física de boa qualidade; o histórico da escola no contexto da cidade.

A escola está situada no mesmo bairro em que resido, na região central da cidade. Isso fez com que o acesso à instituição escolar e toda a logística para realizar o estudo fossem muito facilitados, assim como tornou menos oneroso o meu deslocamento para a sua realização. Senador Canedo é uma cidade de médio porte, com aproximadamente cem mil habitantes, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸, divulgado em 2015, e tem crescido acima da média do Estado de Goiás. A cidade compõe a região metropolitana de Goiânia e possui 244,070 quilômetros quadrados de área. Senador Canedo detém hoje a terceira maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS – do Estado de Goiás, de acordo com a Secretaria de Planejamento Municipal⁹. A cidade é emancipada desde 1988, por meio da Lei 10.435 do Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Em virtude de a cidade ser de médio porte, não tem graves problemas de trânsito ou de transporte, fator bastante comum em grandes cidades. Esses diversos fatores atuaram como viabilizadores ao desenvolvimento do estudo na escola.

Outro fator importante diz respeito à minha identificação com a escola. Nela iniciei minha carreira docente, no ano de 2002. Trabalhei na escola, como professor de Língua Portuguesa, durante dois anos, ainda como contrato especial e, posteriormente,

⁸ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=522045>>.

⁹ Disponível em: <<http://www.senadorcanedo.go.gov.br/v2/senadorcanedo.php>>.

durante três anos, como professor efetivo da Rede Estadual de Educação. Nesse mesmo sentido, entendo que o fato de eu conhecer a todos/as os/as integrantes da equipe gestora, bem como conhecer a maioria dos/as professores e professoras que trabalham na escola atuou como facilitador nos momentos de conseguir a anuência da gestão da escola e de convidar aos/as docentes a participarem. Mais do que conhecer a gestão e os/as docentes da escola, previamente à pesquisa, já existia uma relação de amizade, de respeito e de coleguismo, mantida de longa data, entre mim e a maioria dos/as docentes da escola, sobretudo com aqueles/as que vieram a se voluntariar a participar da pesquisa. Creio que, por esses motivos, poucas situações de desconforto e/ou de constrangimento foram propiciadas no momento do primeiro contato com a gestão da escola, nas reuniões com o corpo docente da escola, bem como no processo de realização da investigação.

Outro fator de relevância para a escolha da escola se deu pelo motivo de a escola possuir uma boa estrutura física e pedagógica: toda a escola é cercada por muros feitos com blocos de cimento e possui um portão de metal, como entrada principal para a escola e outro portão de estrutura igual, que dá acesso à entrada da quadra de esportes. A calçada da escola é feita de contra piso, mas devido ao longo tempo sem reforma, já apresenta sinais de desgaste. Em frente aos portões de entrada da escola e da quadra de esportes a calçada possui um rebaixamento, para facilitar a entrada de veículos, bem como de deficientes físicos, sobretudo, de cadeirantes. A escola é construída com paredes de tijolos a vista, com a pintura razoavelmente desgastada em algumas partes, bem como apresenta algumas escritas de nomes, de apelidos e de símbolos de torcidas de futebol. O teto é feito de laje e o telhado com telhas de cerâmica (telhas-plan). A iluminação das salas de aula é feita com quatro pares de lâmpadas fluorescentes, fixadas na laje. Em algumas salas há ventiladores, porém, em outras salas, com o desgaste e com a falta de manutenção, os ventiladores foram retirados e não mais recolocados, até o momento da realização da pesquisa. Ao todo, são dezesseis salas de aula, com capacidade para mais de cinquenta estudantes em cada uma delas. Todas as salas de aula possuem amplas janelas para iluminação diurna e para ventilação, quadro negro feito de cimento, carteiras com mesas conjugadas para os/as alunos/as e uma mesa para o/a professor/a.

Além das salas de aula, a escola possuía um laboratório de informática, com vinte e cinco computadores. Todavia, devido ao seu uso intensivo e por falta de manutenção nas máquinas, neste ano da pesquisa, o laboratório precisou ser desativado

e sua sala terá outra utilização, até o momento, ainda não definida. Na escola constam também a sala dos/as professores/as, que contém um armário escaninho de metal, duas mesas com cadeiras, um bebedouro e uma pia, um computador e dois sofás; a sala da coordenação, que contém uma mesa com cadeira e um computador; a sala da gestão, que contém uma mesa com cadeiras e um computador; a sala da secretaria escolar, que contém uma estante-arquivo, um balcão de recepção e três computadores; e a sala da cozinha, que contém um freezer horizontal, uma geladeira, um micro-ondas, dois fogões industriais, um liquidificador, uma estante-estoque, duas mesas, uma pia e um tanque.

A biblioteca que havia, devido ao número de alunos/as matriculados/as, foi transformada em sala de aula. Por essa razão, uma boa quantidade de livros está amontoada em um canto da sala onde antes funcionava o laboratório de informática. A escola possui quatro banheiros para uso dos/as estudantes: dois masculinos e dois femininos; e dois banheiros para uso dos/as funcionários/as: um masculino e outro feminino. Ainda, a escola possui uma quadra poliesportiva coberta, utilizada em eventos e em aulas de Educação Física; um pátio central coberto, que divide dois blocos de salas de aula, e um pátio descoberto. Para uso dos/as docentes, a escola tem dois Datashows e duas telas para projeção de imagens; duas televisões, uma de tubo e uma de LCD; dois aparelhos de DVD; um videocassete; dois aparelhos de som micro-sistem portáteis; um retroprojetor; uma câmera fotográfica/filmadora; uma impressora pequena, de toner, com autonomia de três mil cópias em preto e branco, e outra impressora pequena, com jato de tinta, para impressões coloridas. A escola possui, ainda, um laboratório/balcão móvel para as disciplinas de ciências.

Enfim, como fator preponderante para a escolha da escola para a realização da pesquisa, há a sua marcante história no desenvolvimento da cidade. É o primeiro colégio estadual do município, desde antes da sua emancipação. A escola detém um importante destaque na cidade, por sua tradição em oferecer às pessoas a educação formal de que necessitam, bem como pelos/as profissionais que nela atuaram e atuam. Atualmente, a escola registra aproximadamente dois/duas mil estudantes matriculados/as, provenientes de distintas classes sociais, nos turnos matutino, vespertino e noturno, oriundos/as de vários e distintos bairros da cidade. A região em que a escola está situada é central, com vários bairros circunvizinhos, aos quais ela também atende. A região à qual a escola atende como agência exclusiva para o ensino público estadual possui cerca de quarenta mil habitantes, sem contar as várias zonas rurais atendidas pela escola. Para atender aos/as aprendizes e a essa imensa comunidade,

a escola possui mais de oitenta profissionais/funcionários, entre funções administrativas e funções docentes. Por essas, entre outras razões, a escola sempre tem um número maior de solicitações de matrícula que de vagas disponíveis, sendo procurada por famílias de estudantes vindas de diversas partes da cidade. Esses vários fatores reunidos me motivaram a procurar a escola para a realização deste estudo.

No sentido de propiciar uma melhor compreensão estrutural da escola, foram feitos dois registros fotográficos de algumas partes da estrutura escolar descritas acima, as quais poderão ser consultadas no *Anexo H* deste texto. Abaixo, estarão apresentados/as os/as participantes deste estudo.

2.3 - Os/as Participantes da Pesquisa e sua Adesão ao Estudo

Os/as participantes desta pesquisa são *oito professoras e professores*, de diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino Médio na referida unidade escolar estadual apresentada acima, que atuam no turno vespertino: duas professoras de *português*; um de *química*; uma de *biologia*; uma de *história*; um de *geografia*; um de *filosofia*; uma de *matemática*.

Para a seleção das/os professoras/es participantes foram feitas três reuniões na escola, no turno vespertino, em dias distintos. A primeira reunião teve como objetivo explicar à gestão da escola a abrangência da pesquisa, seu tema, sua metodologia e, após essa explicação, pedir sua autorização para a realização do estudo na escola. Depois de confirmada a aceitação da gestão escolar, foi entregue à gestora o *Termo de Anuência da Gestão* da escola (*Anexo D*) para ser assinado por ela, para que o estudo atendesse aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – UFG. Também, como orientação do citado comitê, o estudo precisou da assinatura do *Termo de Anuência da Secretaria Estadual de Educação* (*Anexo C*). Todavia, esse termo de anuência foi apresentado aos/às participantes e à gestão da escola somente depois de ela já ter autorizado e assinado sua própria anuência. Esse procedimento foi adotado para evitar que a gestão pudesse pensar que a pesquisa tivesse alguma imposição superior, o que talvez causasse algum constrangimento a ela e/ou até mesmo pudesse prejudicar o bom andamento do estudo na escola. A ideia desse procedimento foi evitar que o estudo na escola fosse autorizado apenas por estar sob a autorização/imposição de um órgão que lhe é superior.

As outras duas reuniões foram realizadas em dois dias distintos, no turno vespertino, e contou com a participação dos/as docentes e da coordenação pedagógica do turno. Esse procedimento se deu para que fosse contemplado o maior número possível de docentes da escola nas reuniões. Os objetivos dessas reuniões foram: apresentar aos/às docentes o estudo que se pretendia desenvolver na escola; explicar em que âmbito do contexto escolar e de suas disciplinas a pesquisa precisaria entrar; esclarecer o tema, o método, os objetivos da pesquisa; apresentar a anuência da gestão da escola, no sentido de legitimar o estudo e ampará-los/as caso se voluntariassem a participar e, por fim, convidá-los/as a participar da pesquisa. Desse modo, após esses objetivos cumpridos, a participação dos/as docentes seguiu o critério do voluntariado, sem quaisquer critérios de exclusão e/ou sem qualquer predeterminação disciplinar. Ainda, para não deixar maiores dúvidas quanto aos procedimentos da investigação, todo/a docente voluntário/a assinou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F)*, um documento acerca das ações do estudo, que também serviu para legitimar a participação dos/as docentes na pesquisa. Todos/as foram informados/as de que poderiam se recusar a participar de qualquer etapa do estudo, assim como, a qualquer momento, poderiam, se assim quisessem, desistir da participação, sem sofrerem nenhum tipo de penalização por parte deste pesquisador. Todo/a docente participante pode, inclusive, opinar no cronograma de desenvolvimento da pesquisa, no tocante à sua participação, assim como teve acesso a cada produção de dado que se prontificou a coproduzir, junto ao pesquisador, para ter ciência dos passos da pesquisa e de sua contribuição. Da mesma forma, cada participante teve acesso à análise dos dados gerados, para ter ciência de como sua participação foi interpretada no estudo. Nessa esteira, os dados e as análises só vieram a compor a estrutura desta Tese depois de compartilhados com os/as participantes da pesquisa e autorizados por eles/as. Esse procedimento se deu pelo objetivo de tentar realizar uma investigação ética, marcada pelas vozes dos/as participantes, na tentativa de evitar maiores constrangimentos e/ou desconfortos e riscos mínimos aos/às participantes do estudo. Também nessa direção, os nomes de todas/os as/os participantes foram mantidos sob sigilo, por meio do uso de pseudônimo, assim como foi guardado sob sigilo o nome da escola.

Para a geração de dados da pesquisa foram utilizados vários e diferentes meios para a construção de dados, os quais estão expostos na próxima seção, bem como estão apresentadas as justificativas de seus usos neste estudo.

2.4 – Meios da Pesquisa

Para esclarecer como se deu a aplicação de cada um dos meios de construção de dados, bem como apresentar as razões para seus usos no estudo, os disponho nos subitens a seguir.

2.4.1 – O Questionário

O questionário é uma abordagem simples e direta da/o participante, permitindo a ela/e pensar sem tempo pré-determinado para responder às questões propostas. Além disso, o questionário pode abordar uma grande diversidade temática.

Depois de se voluntariarem a participar da pesquisa e assinarem o já citado termo de consentimento, imediatamente à assinatura, cada docente participante recebeu o *questionário* (*Anexo G*) para ser respondido. O intuito desse questionário foi o de esclarecer o perfil de cada docente, expor sua formação inicial e continuada, esclarecer sua rotina semanal de trabalho e suas condições salariais etc. Sua estrutura é constituída por vinte e duas questões, sendo mesclado por sete questões fechadas ou objetivas e por quinze questões abertas ou discursivas.

No sentido de evitar dúvidas quanto às perguntas propostas no questionário, cada docente teve explicações particularizadas a respeito de suas questões. No mesmo sentido, foram dadas aos/às participantes as opções de poderem responder ao questionário na minha presença, ou de o levarem para casa e terem mais tempo para respondê-lo. A cada participante foi dado o número do meu telefone residencial e do meu celular, para algum esclarecimento de última hora que se fizesse necessário. Os/as oito docentes participantes do estudo responderam ao questionário.

2.4.2– A Observação Direta

A observação direta privilegia aspectos gerais e específicos do contexto pesquisado. Bogdan e Biklen (1994) ensinam que, com relação ao conteúdo, as observações devem ter uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na visão desses estudiosos, a parte descritiva seria: descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, dos comportamentos do observador. Quanto à parte reflexiva, seria de tipos como: reflexões

analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador, esclarecimentos necessários. Com base no que dizem esses estudiosos, pode-se constatar que a observação permite um contato próximo e pessoal com os/as participantes pelo pesquisador/a, bem como possibilita uma melhor compreensão de suas próprias ações no campo e das ações dos/as participantes.

Antes de iniciar as observações de forma oficial, a pesquisa teve um período de ambientação na escola com a duração de pouco mais de um mês, entre outros motivos já expressos, com o propósito de tentar tornar minha presença na escola o mais familiar possível para todos/as os/as docentes participantes e seus/as estudantes. O período que compreende às observações e registros de pesquisa na escola se estende por dois meses, desde o início do mês de junho, data da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, cuja Carta de Aceite compõe o *Anexo E*, até o início do mês de setembro de 2015. Como é possível perceber, está excluído nesse período o mês de julho, mês das férias, período em que a escola não tem programação letiva. Para dar início às observações, previamente, foram agendados com a gestão escolar e com os/as participantes do estudo, atendendo ao pedido dos/as próprios/as participantes e da gestão escolar, nove dias de observações para registro. Em um desses dias, minha presença na escola se deu fora dos horários de aula, com o objetivo de registrar, por meio de fotografias, a estrutura da escola e como o espaço da escola é semiotizado. Os outros oito dias de observações tiveram como objetivo a observação do contexto da escola, como um todo, e das aulas ministradas pelos/as docentes participantes, em particular.

Cada um desses oito dias agendados corresponde à observação de três horas/aulas ministradas por um/a dos/das oito docentes participantes e à observação de mais de três horas/aulas do contexto escolar em geral. Ao todo, foram observadas mais de quarenta e oito horas/aulas. As observações das aulas foram realizadas em salas distintas, nas diferentes séries que compõem o Ensino Médio da escola, no turno vespertino. Foram observadas vinte e quatro horas/aulas em salas de aula, e mais de vinte e quatro horas/aulas do contexto escolar mais geral, uma vez que em cada um desses dias de observações, também foram tomadas notas de campo dos períodos que antecedem ao início do turno letivo. Na mesma direção, cada professor/a teve acesso aos dados anotados de suas aulas e pode autorizar ou não autorizar sua contribuição nesta Tese. A intenção desse procedimento foi que a pesquisa procedesse da maneira mais ética possível, fazendo uma interpretação honesta do que foi selecionado das

observações das aulas. A ideia-chave das observações foi esclarecer aspectos importantes do contexto escolar e das interações em sala de aula. Durante as aulas, foram observadas as interações, o trato metodológico dos conteúdos, as atividades propostas, o material adotado, bem como alguns acontecimentos espetaculares que vieram a ocorrer na escola.

Foi usado um caderno de anotações de campo, no sentido de qualificar os momentos de observação e de transcrição dos dados selecionados. Como defende Oliveira (2010), a organização das observações é crucial para o bom desempenho no trabalho. No mesmo sentido, para regular o olhar durante as observações das aulas, esse mesmo autor traz o exemplo de Cowie (2009), no qual o referido autor orienta a construção de um quadro chave, para orientar e estruturar as observações. Sendo assim, como adaptação dessas orientações expressas acima, foi estabelecido neste estudo um esquema para a prática das observações das aulas, estruturado pelos seguintes elementos: *Ambiente; Professor/a; Estudantes; Linguagem*. É válido lembrar que, nesta pesquisa, a preocupação esteve voltada para a percepção/constituição de um contínuo entre as diversas aulas dos/as diferentes professores/as participantes em suas respectivas disciplinas, nas distintas séries do Ensino Médio, no sentido de perceber uma regularidade entre os variados aspectos de suas aulas e não apenas os aspectos e características particulares de cada docente participante.

Durante esse período de observações, alguns acontecimentos interferiram de maneira significativa na produção do estudo. Um desses acontecimentos que merece destaque aqui diz respeito à greve dos/as professores/as da rede estadual de ensino. Enquanto transcorria o processo das observações, emergiu na sala dos/as professores/as a discussão acerca da adesão da escola à greve. Desde o surgimento desse tema na escola, a maioria dos/as docentes se mostrou favorável ao movimento grevista. Assim, na última semana do mês de junho, os/as docentes da escola aderiram à greve dos/as professores/as da Rede Estadual de Educação de Goiás. Essa adesão impediu que mais observações fossem possíveis na última semana desse mês. O movimento grevista durou até a primeira semana do mês de agosto. Logo que as aulas foram reestabelecidas, voltei à escola para concluir o ciclo das observações anteriormente planejadas/agendadas e, por essa razão, reagendadas com os/as participantes e com a gestão escolar.

Outro acontecimento que destaco como interferência nesta pesquisa é o projeto de transformação da escola em Colégio Militar. Assim que o segundo semestre letivo

foi iniciado, depois das férias e da greve, começaram rumores de uma intervenção do governo estadual que transformaria a escola em Colégio Militar. Em pouco tempo os rumores se efetivaram em realidade na escola. Com poucos dias letivos no mês de agosto, toda a comunidade escolar foi vitimada por uma intervenção do Governo do Estado de Goiás que, através do Projeto de Lei, processo 2015002180, enviado à Assembleia Estadual, transforma a escola pesquisada em Colégio Militar. A equipe gestora, os/as funcionários/as administrativos/as, os/as docentes da escola se posicionaram contra o modo como a medida foi tomada e tentaram argumentar com seus órgãos superiores. No entanto, a intervenção teve um caráter impositivo pelos seus responsáveis, sem abertura para o diálogo com quaisquer componentes da comunidade escolar ou medida reparadora da Secretaria de Educação Estadual. Ato central dessa intervenção na escola, o professor que havia vencido as eleições escolares para gestor há pouco mais de um semestre e assumido a gestão da escola há poucos dias foi deposto de sua função e colocado à disposição da citada secretaria para que deixasse a escola e fosse reintegrado em outra unidade escolar. Assim, foi iniciado o processo do novo regime que põe a escola sob a responsabilidade da Polícia Militar, em meados do mês de outubro de 2015.

2.4.3 – A Entrevista Semiestruturada

Do modo como criticam Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), parece necessário dizer o que a entrevista não pode ser tida apenas como ferramenta, ou como um objeto a serviço da captação de verdades, ou como se seus objetivos fossem coincidentes aos da pesquisa em que é usada. Mais que isso, a entrevista semiestruturada é a interação entre entrevistador/a e entrevistados/as.

Para os interesses desta pesquisa, a utilização da *Entrevista Semiestruturada* (Anexo I) teve o propósito de procurar respostas a questões mais complexas, por isso mesmo, com respostas mais amplas, que não teriam o mesmo tratamento se fossem trazidas no questionário. A entrevista foi construída com dez perguntas iniciais e, de acordo com os diálogos construídos durante o decorrer de sua aplicação, outras questões complementares foram lançadas em sua estrutura, postas de forma distinta nas conversas com cada docente em particular, de forma a tentar obter a resposta mais abrangente possível acerca do tema tratado. Na entrevista, os/as docentes participantes

tiveram o tempo que desejaram para as reflexões e respostas acerca das questões levantadas. Depois de vários agendamentos e reagendamentos, as entrevistas foram gravadas na seguinte ordem dos/as participantes e com o respectivo tempo de duração: professor de Química, “Honda”, uma hora e vinte e nove segundos (01:00:29); a professora de História, “Frida”, uma hora, oito minutos e dezoito segundos (01:08:18); a professora “Fernanda”, de língua portuguesa, trinta e nove minutos e quarenta e cinco segundos (00:39:45); professor de Geografia, “Custódio”, cinquenta e sete minutos e quatro segundos (00:57:04); professora “Sara”, de Língua Portuguesa, quarenta e sete minutos e cinquenta e dois segundos (00:47:52); professora de Biologia, “Florinda”, trinta e sete minutos e quarenta e sete segundos (00:37:47); professor de Filosofia, “Cunha”, trinta e um minutos e seis segundos (00:31:06); a professora de Matemática, “Mary”, quarenta e nove minutos e cinquenta e sete segundos (00:49:57). Cada entrevista realizada foi gravada em arquivo de áudio e também foi transcrita para compor o *corpus* da pesquisa. O período que compreende às gravações das entrevistas estende-se do fim de setembro de 2015 até o final do mês de outubro do mesmo ano. Mesmo com uma rotina apertada, nenhum/a dos/as participantes se recusou a gravar a entrevista. Pelo contrário, todos/as fizeram questão de participar, demonstrando interesse em contribuir com o estudo. Para início de cada Entrevista, adotei como método a apresentação ao/à professor/a do roteiro de perguntas do instrumento e a explicação, de forma breve, do modo como a entrevista seria produzida, no sentido de tentar minimizar quaisquer constrangimentos e/ou riscos aos/as participantes, ao responderem às questões do instrumento. As transcrições das entrevistas foram feitas como *verbatim*. No sentido de facilitar a compreensão dos diálogos, com base em Marcuschi (1997), foram utilizados os seguintes símbolos:

... - indica pausa

(?) - indica ruído na gravação ou algo ininteligível

() - indica comentários feitos pelo pesquisador

[...] - indica supressão de um trecho

“ ” - indica trecho de fala do/a participante ao reproduzir seu diálogo com uma terceira pessoa, ou ao reproduzir uma reflexão sua em outra ocasião, recordados durante a entrevista.

O novo planejamento para a reposição das horas/aulas, pós-greve, e a transformação da escola em Colégio Militar, impuseram sobre os/as docentes uma sobrecarga de atividades, comprimindo ainda mais seu tempo de descanso e de lazer,

afetando suas disponibilidades para se submeterem à entrevista. Após as observações, continuei a frequentar a escola, inclusive, também para acompanhar o processo de transformação da escola em Colégio Militar. O objetivo principal desses dias de visitas à escola foi agendar com os/as participantes o local, o dia e o horário em que cada um deles/as participaria das gravações da entrevista. Dos/as oito docentes participantes, o professor de geografia, “Custódio”, e uma das professoras de língua portuguesa, professora “Fernanda”, me receberam na escola, em intervalos dos seus horários de trabalho. Os/as demais participantes me receberam em suas respectivas residências para sua entrevista. Todos/as se demonstraram motivados/as em participar da entrevista, sem qualquer sintoma de pressa em responderem aos diálogos, bem como não demonstraram qualquer constrangimento ou desconforto ao responderem às questões. Todos/as se desculparam pela demora em atender ao meu pedido de participação, aos/as quais ressaltei o fato de não haver necessidade de se desculparem, sobretudo, salientei ter plena consciência das circunstâncias de trabalho em que estavam inseridos/as, e os/as tranquilizei quanto ao andamento da pesquisa, para que não se sentissem culpados/as por quaisquer questões referentes ao cronograma deste estudo, bem como para sustentar o clima favorável à gravação das entrevistas propiciado pelos/as participantes.

Depois de todo esse exposto, no próximo capítulo, serão descritos os dados construídos por meio da participação dos/as distintos/as docentes. Na mesma direção, também será tecida uma contextualização das ações docentes na escola, com o foco centrado no embate entre as forças do sistema e os/as discursos/práticas docentes.

CAPÍTULO 3

“DO CAOS À ORDEM”: DESCRIÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CATEGORIAS ANALÍTICAS

O caminho certamente se inicia a partir de algo e também prefigura um fim. É importante compreender aqui o lugar ocupado pela teoria e como ela se relaciona com o método. Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável.

Morin; Ciurana; Motta (2003)

Existe uma pressão superadaptativa, que leva a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento; a conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista. Ora, na vida como na história, a superadaptação a condições dadas nunca foi um indício de vitalidade, mas prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criadora.

Morin (2003)

O presente capítulo objetiva trazer a descrição detalhada dos dados obtidos por meio do questionário e das observações do contexto escolar, coproduzidos neste estudo junto aos/as participantes. Nesse sentido, por meio da descrição do questionário, tem-se a tentativa de construir o perfil formativo-profissional dos/as participantes. Para tanto,

abaixo está posta uma tabela que descreve, na forma de síntese, cada questão e as respectivas respostas dadas pelos/as distintos/as participantes da pesquisa, permitindo um conhecimento mínimo daqueles/as que coproduziram os dados do estudo, juntos/as ao pesquisador. Na sequência dessa descrição, no tocante às observações, em virtude da grande quantidade de anotações, foi produzida uma síntese descritiva dos dados do contexto, com foco nos quesitos mais significativos, em uma perspectiva geral da escola. Este capítulo traz também a contextualização da arena de poderes que é ativa na escola entre as forças impositoras do sistema e os/as discursos/práticas docentes de resistência a esse sistema. Ainda, este capítulo apresenta e explica as Categorias de Análise que foram construídas para a produção das análises dos dados. Por fim, este capítulo trata da militarização da escola, como um importante acontecimento durante a pesquisa, na medida em que essa militarização traz grandes transformações no contexto da escola e, por conseguinte, afeta a produção desta pesquisa.

Toda essa construção descritiva dos dados vai ao encontro do que salientam Blommaert e Jie (2010)¹⁰, ao nos ensinarem que, apesar da incrível complexidade do comportamento humano, a percepção do caos é paulatinamente substituída pela ordem, como marca característica do processo de aprendizagem no trabalho de campo. Da maneira que esse autor e essa autora escrevem, o “[c]aos torna-se ordem porque temos usado o caos” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 26). Conforme o mesmo autor e a mesma autora, o trabalho etnográfico compreende a natureza contextualizada do evento não apenas simplificá-los e/ou selecioná-los. Nesse sentido, enquanto aprendiz no processo de produção desta pesquisa com seus/suas participantes, pude afinar meu olhar para o campo e organizar as seguintes descrições dos dados que serão produzidas a seguir.

3.1 – Para Conhecer Melhor os/as Participantes da Pesquisa

Os dados do questionário estão dispostos nas tabelas abaixo. À época, os/as participantes responderam às questões da seguinte forma:

¹⁰ [c]haos becomes order because we got used to the chaos. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 26)

Descrição dos dados do Questionário		Felicia	Capitão Planeta	Pedrita	She-Ra	Homer Simpson	Diana	Minnie	Cérebro
Questionário Perfil dos Participantes									
Idade?		54 Anos	46 anos	45 Anos	40 Anos	38 Anos	36 Anos	35 Anos	33 Anos
Sexo?		Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Raça ou Cor?		Branca	Pardo	Branca	Branca	Pardo	Negra	Negra	Negro
Raça ou Cor (classificação IBGE)?		Branca	Pardo	Branca	Branca	Pardo	Negra	Parda	Pardo
Cidade e Estado Natas?		SP/ Presidente Epitácio	To/Santa Fé do Araguaia.	Go/Uruaçu	SP/ Osasco	Go/ Goiânia	Ba/Wanderley	Go/ Goiânia	Ba/Bom Jesus Lapa
Grau de Formação?		Especialista	Especialista	Graduada	Especialista	Especialista	Especialista	Especialista	Especialista
Curso de Graduação?		Pedagogia/Letras	Geografia	Matemática	Letras	Química	Sociologia/História	Biologia	Filosofia
Formação Continuada?		Literatura Bras.	Ed. Ambiental		Psicopedagogia	Métodos e Técnicas	Métodos e Técnicas	Métodos e Técnicas	Coordenação Pedagógica
Qualidade da Graduação?		Muito Boa	Muito Boa	Muito Boa	Muito Boa	Bom	Muito Boa	Excelente	Muito Boa
Disciplina que leciona na Escola?		L. Portuguesa	Geografia	Matemática	L. Portuguesa	Química	História/Sociologia.	Biologia	Filosofia
Trabalha em Outros Locais/Funções?		Não	Sim/ Professor	Não	Não	Não	Não	Não	Sim/ Professor
Carga Horária na Escola Pesquisada?		60 Horas-Aulas	40 Horas-Aulas	60 Horas-Aulas	60 Horas-Aulas	60 Horas-Aulas	60 Horas-Aulas	30 Horas-Aulas	14 Horas-Aulas
Carga Horária em Outros Locais?			30 Horas-Aulas						42 Horas-Aulas
Salário Bruto na Escola?		> R\$ 4.000	> R\$ 4.000	> R\$ 3.000	> R\$ 4.000	> R\$ 4.000	> R\$ 4.000	> R\$ 3.000	> R\$ 2.000
Renda Mensal?		> R\$ 4.000	> R\$ 5.000	> R\$ 3.000	> R\$ 4.000	> R\$ 4.000	> R\$ 4.000	> R\$ 3.000	> R\$ 4.000
Com quem Mora/ Grau de Parentesco?		Mãe/Filhos/as	Esposa/Filhos/as	Mãe/Filhos/as	Mãe/Filhos/as	Esposa/Filhos/as	Mãe	Mãe/Filhos/as	Sózinho
Renda Doméstica Assumida?		100%	100%	50%	50%	50%	50%	50%	100%
Horário extra dedicado à escola?		02 Horas-Aulas	02 Horas-Aulas	02 Horas-Aulas	02 Horas-Aulas	02 Horas-Aulas	02 Horas-Aulas	Não Respondeu	02 Horas-Aulas
Tempo de Descanso?		Insuficiente	Pouco	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Pouco
O que Faz no Tempo de Lazer/Descanso?		Leir/Dormir	Passar/Dormir	Família	Leir/Dormir	Família	Trabalhos Domésticos	Trabalhos Domésticos	Passar/Dormir
Qualidade do Próprio Trabalho?		Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Avaliação da Própria Remuneração?		Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente	Pouco	Insuficiente

Tabela 1- Descrição dos dados do Questionário.

Com base nesses dados descritos acima, é possível trazer o perfil dos/as docentes participantes. Conforme as respostas dadas pelos/as participantes, eles/as são *homens e mulheres brancos/as, pardos/as, negros/as, adultos/as, com boa experiência docente e com boa formação acadêmica*. De acordo com sua própria declaração, *eles/as trabalham em excessiva carga horária e, por isso, têm pouco tempo e oportunidades de lazer e de descanso*. No entanto, também com base em sua declaração, *não recebem uma remuneração salarial correspondente à sua formação, experiência e carga horária de trabalho*. Apesar de se dizerem mal remunerados/as, afirmam que *são realizados/as em sua formação, na escolha de sua profissão, bem como no trabalho que desempenham na escola pesquisada*.

Na construção do perfil docente dos/as participantes chamam a atenção alguns aspectos, os quais destaco brevemente. Percebe-se uma relação de incoerência entre diversos fatores que estão interligados no trabalho escolar, tais como as sabidas exigências pelo Estado de resultados positivos do trabalho na escola, a intensa burocracia documental, a vigilância ao trabalho e a pesada carga horária de trabalho em sala e fora dela, e o grau de formação dos/as docentes, suas dificuldades de investirem na sua formação continuada, seus baixos salários e as más condições estruturais e pedagógicas da escola. A respeito desses vários aspectos do trabalho na escola, todos/as os/as participantes avaliaram seu tempo de descanso e de lazer como pouco ou insuficiente, devido à necessidade de uma intensa carga horária de atuação. Apesar de tantas horas de dedicação, todos/as também classificaram sua remuneração como insuficiente, na relação comparativa com a seriedade e a importância de seu trabalho, seu grau de formação e a carga horária de serviços assumidos/prestados. Ainda, todos/as responderam assumir totalmente ou metade de suas despesas domésticas, o que afeta significativamente a opção por uma diminuição da carga de trabalho. Apesar da obviedade e do lugar comum nos discursos docentes ocupados pela reclamação sobre os baixos salários, o que faço questão de não discordar dos/as participantes, e tendo por base essas posições docentes respondidas acima, o mais comum seriam mostras de frustração com a sua respectiva área de formação acadêmica e com seu trabalho realizado na escola. Contudo, longe desse olhar comum e taxativo, todos/as também se mostraram realizados/as em suas escolhas de formação acadêmica, com a qualidade da formação inicial que tiveram e com o trabalho que vêm desempenhando na escola, ao responderem ao questionário.

Esse fator da realização profissional dos/as participantes de fundamental relevância para a pesquisa, uma vez que ela contesta e faz cair por terra a opinião generalizante que já tem se tornado senso comum, até por ser propagada pelas mídias de massa e influenciada por resultados negativos isolados de avaliações da qualidade da educação, de que docentes não realizam um bom trabalho porque são mal formados/as e/ou porque ganham mal. Aqui, o fato de os/as próprios/as docentes afirmarem sua satisfação com suas formações e com seu trabalho desenvolvido mostra que a qualidade ou a falta dela no trabalho docente precisará ser avaliada para além dessa visão simplista que tenta dar ao/à professor/a um caráter materialista, às vezes, até mercenário, facilmente percebido no direcionamento dos discursos postos na mídia, alinhados aos discursos e às práticas governamentais, ao tratarem de temas como as greves e as paralizações docentes, quando esses/as procuram lutar por seus direitos. Como docente e pesquisador, prefiro, ao meu modo, defender que a qualidade do trabalho docente depende muito das condições externas à escola e de ações políticas que sejam voltadas para essas realidades/necessidades locais em que o trabalho é praticado, no sentido de ajudarem o/a docente a lutar contra as suas dificuldades e de seus/suas estudantes dentro da escola, principalmente, dando a ele/a autonomia de ações e de conteúdo a ser ensinado para investir na mudança dessa realidade em que ele/a e os/as seus/suas aprendizes estão inseridos/as.

É válido também ressaltar aqui a experiência, a formação dos/as participantes, o seu tempo de serviço na escola e o fator de sua residência em Senador Canedo. Todos/as os/as participantes afirmaram que atuam há mais de dez anos como docentes, assim como que todos/as atuam na escola pesquisada há pelo menos oito anos. Trago esse destaque porque considero a experiência do/a docente um quesito muito importante no enfrentamento das rotinas escolares, bem como ela é importante relativamente às questões mais técnicas e práticas, envolvidas nos momentos de planejamento, relacionadas à didática, à metodologia e ao conhecimento mais aprofundado dos conteúdos e do contexto que a escola compõe. A esse respeito, também me parece digno de destaque nenhum/a dos/as participantes estar em estágio de formação inicial ou ser recém formado/a. Ao contrário disso, a maioria já tem concluídos, inclusive, cursos de formação continuada como especializações. Esse é um fator muito positivo da atuação docente, inclusive porque já superaram, pela experiência em sua realidade quotidiana, o mito de que, quem tem o conhecimento técnico é capaz de ensinar e de que, quem tem a capacidade de escutar o que é dito, é capaz de aprender. Nesse mesmo sentido, também

penso que é indispensável o fator da história de atuação e a identificação do/a docente com a escola em que ele/a trabalha, para a produção de um bom trabalho. No caso dos/as participantes deste estudo, foi possível perceber que eles/as nutrem um grande vínculo afetivo com seu local de trabalho, assim como mantêm uma relação fraterna com os/as demais colegas que lá também atuam e com os/as estudantes. Ficou claro no diálogo com os/as participantes que eles/as se orgulham de sua história na escola e da história da própria escola no contexto da cidade. Falam com alegria do trabalho que desempenham e do longo tempo em que nela atuam. Todos esses fatores ressoam no trabalho docente, nas suas diversas práticas, por isso mesmo, resultam em aprendizagens mais efetivas dos/as discentes.

Merece destaque também o fator de residência dos/as participantes. Embora tenham nascido em cidades e estados distintos, como demonstra a tabela acima, todos/as são moradores de Senador Canedo há mais de dez anos. Chamo a atenção para esse dado porque, sendo Senador Canedo uma cidade de médio porte e sendo eles/as moradores/as da mesma cidade em que está situada a escola em que trabalham, eles/as têm diminuído o seu tempo de deslocamento para o trabalho, os custos com o consumo de combustível e de manutenção do veículo, o tempo de volta para casa, o estresse com o trânsito etc. No mesmo sentido, aumentam as suas possibilidades de conhecimento da realidade local, de identificação dos desafios aos quais a escola precisa enfrentar, das condições socioeconômicas e culturais dos/as estudantes, de conhecimento dos/as estudantes e de suas famílias; possibilidades muito difíceis de se tornarem efetivas quando o/a docente é morador de outra cidade e vem até a escola apenas para o período que compreende o seu horário de aulas. Todos/as os/as participantes demonstram ter fortes identificações com a vida local e com o seu local de trabalho.

Após essa síntese das respostas dos/as participantes ao serem interpelados/as pelo questionário, a seguinte seção traz as descrições do contexto como fruto das observações na escola.

3.2 – Do Contexto Escolar: uma síntese das observações

As mais de vinte e quatro horas/aulas de observação do funcionamento geral da escola me proporcionaram dados muito significativos. Desses dados destaco alguns aos quais considero mais relevantes para esta pesquisa.

3.2.1 – A escola

Durante as observações do contexto escolar, chamou-me a atenção o cuidado da gestão escolar com a limpeza da escola como um todo, inclusive dos banheiros. Pude notar a preocupação do próprio gestor em ajudar na fiscalização a esse respeito. Do mesmo modo, chamou-me a atenção o fato de, antes do turno letivo iniciar, o gestor e a coordenadora, todos os dias, já estarem presentes na escola, para receber aos/às estudantes e aos/às docentes, bem como a gestão ou a coordenação sempre estiveram na escola para me receberem durante o período de produção da pesquisa.

Algumas características específicas marcam o turno vespertino da escola. Entre elas: o atendimento, nesse turno, a estudantes que cursam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os/as estudantes são em sua maioria pré-adolescentes e adolescentes. Por essa razão, foi comum a presença de pais e de mães deixando seus/suas filhos/as ao portão da escola, ou mesmo à porta das salas de aula. Também por isso, em todos os dias, antes mesmo do turno letivo começar, o portão da escola já estava aberto para receber aos/às discentes e docentes da escola. Alguns/mas estudantes usavam uniforme escolar, outros/as não usavam, mas todos/as tiveram permissão para entrar e assistir às aulas. Mesmo depois de ter sido tocado o sinal para o começo do turno, alguns/mas estudantes puderam adentrar à escola, para assistirem às aulas, sem quaisquer impeditivos.

Alinhado a esse mesmo assunto, outro dado se destaca: em todos os dias de observações, a guarda municipal esteve presente em frente à escola, fazendo a segurança da comunidade escolar ao início e ao final do turno letivo. Como a escola está situada na região central da cidade, há uma preocupação da gestão escolar com a questão da criminalidade, por isso a guarda municipal sempre presente.

A comunidade que a escola atende é de cerca de quarenta mil pessoas, que residem na região em que escola está situada. Além disso, há muitos/as estudantes da escola que residem em zonas rurais. Por esse motivo, a escola mantém uma parceria com o transporte escolar municipal. Em cinco dos oito dias de observações na escola, o transporte escolar municipal esteve presente na escola, para levar os/as estudantes que moram em bairros mais distantes e, principalmente, os/as residentes das zonas rurais. Em três dos oito dias de observações, o transporte escolar esteve paralisado, por motivo de manifestações de seus/suas funcionários/as que reivindicavam melhores condições de trabalho à prefeitura municipal. Por essa razão, foi possível perceber nesses dias de

manifestações um menor número de estudantes por sala, se comparados aos dias em que o transporte escolar funcionou normalmente. Nesses dias, em média, de três a cinco estudantes por sala não foram à escola.

A temperatura no interior das salas de aula no turno vespertino é de amena para quente. O número médio por sala é de quarenta (40) estudantes. Mesmo com amplas janelas para a ventilação, não há uma climatização eficaz para um ambiente mais confortável para os/as estudantes. As carteiras dos/as estudantes não são almofadadas. Nas trocas de horários entre os/as docentes, durante todo o turno, muitos/as estudantes demonstraram ter o hábito de sair de suas respectivas salas de aula para os corredores da escola e somente retornarem com a chegada do/a outro/a docente que ministraria a próxima aula em suas salas. O horário de servir a merenda escolar é outro momento em que muitos/as dos/as estudantes se movimentam por toda a escola. No horário de servir o lanche, uma funcionária da cozinha passa de sala em sala de aula convidando aos/as estudantes a buscarem seus lanches na cozinha da escola. Pareceu-me não haver um controle da ordem de saída e de volta das turmas para suas respectivas salas de aula. Por essa razão, forma-se uma grande fila em frente ao balcão da cozinha, até que a última turma consiga pegar sua merenda. Ainda, na volta para a sala, após pegarem seus lanches, também muitos/as estudantes demoram a voltar para suas respectivas salas de aula, atrasando a continuidade das aulas.

Outros dados a serem destacados, em cinco dos oito dias de observações, houve falta de algum/a docente ao trabalho. As faltas desses/as docentes causaram mudanças no contexto escolar, como um todo, e nas salas de aula em que os/as docentes faltosos/as dariam aulas, em particular. Nesses dias, devido à falta desses/as profissionais, ou uma, ou duas, ou três, e/ou até quatro turmas foram dispensadas mais cedo que o horário oficial do turno letivo. Nessa mesma direção, os/as docentes presentes na escola tiveram que se desdobrar para cobrir as faltas docentes, dividindo suas presenças em duas salas de aula ao mesmo tempo. Contudo, esses/as mesmos/as docentes, nesses dias de faltas de seus/suas colegas docentes, foram embora mais cedo que o habitual, por terem ministrado suas aulas em horários simultâneos, um procedimento que na escola é denominado “subir aulas”. Todo o remanejamento dos horários nesses dias de faltas docentes é feito pela coordenação escolar, bem como é feita por ela a colaboração para manter o comportamento disciplinado dos/as estudantes nas turmas em que foi necessária a prática de “subir aulas”. Vale dizer que, nenhum/a

dos/as participantes deste estudo, durante a pesquisa, faltou ao trabalho na escola. Em três dos oito dias de observações não houve faltas de qualquer docente ao trabalho.

Outros dados que destaco das observações diz respeito às relações interpessoais na escola. Em todos os dias em que estive na escola, o trato entre os/as docentes, a gestão e a coordenação se caracterizou pela fraternidade. Em todos os dias, logo no início do turno letivo, eles/as se cumprimentaram de maneira amigável, com abraços, beijos no rosto e sorrisos. As performances de linguagem e usos da língua nessas interações entre os/as integrantes da comunidade escolar se caracterizaram pela informalidade e por coloquialismos e/ou vocabulários mais quotidianos, sem demonstrações de qualquer formalidade linguística para interagirem entre si. Na mesma direção, as performances de linguagem e usos da língua nas interações entre o pesquisador e a comunidade escolar se caracterizaram pela informalidade. Em todos os dias de observações, fui muito bem recebido e muito bem tratado no interior da escola pela gestão, pela coordenação, pelos/as docentes, principalmente pelos/as participantes deste estudo.

Com relação aos/as estudantes, também não houve nenhum tipo de desentendimento entre eles/as que merecesse a intervenção de algum/a profissional da escola, nos dias de observações. O ambiente de trabalho e de estudo esteve muito tranquilo e bastante favorável ao bom desenvolvimento das práticas docentes e da aprendizagem discente, em quase todos os dias de observações. Como exceção a esse ambiente tranquilo, os dias de discussões sobre a adesão à greve dos/as docentes e, posteriormente, a própria greve docente alteraram o ambiente da escola. Por razão das discussões sobre a greve, as paradas para o recreio escolar transformaram-se, improvisadamente, em reuniões de colegiado, no sentido de que os/as docentes passaram a discutir a adesão ou não ao movimento. No entanto, nenhum/a docente que teve suas aulas observadas nesses dias levou para as suas salas de aula qualquer resquício de sua insatisfação. Após a greve, um novo cronograma de reposições das aulas mexeu com a rotina dos/as docentes. Eles/as passaram a ter também os sábados como dias letivos.

Nessa mesma direção descritiva, vale trazer os dados de que, nos dias de observações em que já havia o prenúncio de transformação da escola em Colégio Militar, foi possível perceber uma mudança no ambiente escolar, marcada pela tensão, apreensão, decepção, tristeza e revolta dos/as docentes, da coordenação e da gestão, em relação à mudança que logo veio a ser deflagrada na escola. Alguns/mas dos/as

participantes chegaram a me relatar que precisaram procurar auxílio médico, devido ao estresse que imperou no ambiente escolar, sobretudo devido à falta de informações mais precisas a respeito do que estava prestes a acontecer com eles/as e com a escola, bem como pela sensação de sua impotência frente ao quadro desfavorável para o trabalho na escola.

A seguir, será produzida uma contextualização dos embates situados na escola entre o sistema e os discursos e as práticas docentes. A compreensão deste confronto permitirá uma análise mais clara acerca de muitos dos dados a serem analisados nos capítulos vindouros.

3.3 - Para compreender a arena de forças entre o sistema e as ações docentes de resistência

O distanciamento entre o que está proposto nos documentos oficiais, como materialidade das intenções do Estado em suas políticas públicas para a educação, e o que se vê na realidade dos discursos e das práticas docentes em universidades e escolas básicas por todos esses brasis tem sido objeto de crítica em vários estudos por pesquisadores/as de todo esse país. Dentre os vários trabalhos preocupados em refletir essa relação entre o sistema político-educacional e as realidades de seus/suas servidores/as em contextos reais, para as intenções deste estudo, vale trazer o que Brzezinski (2008) fundamentou em seus estudos como sendo uma “arena de poder” entre dois projetos de políticas educacionais:

[d]e um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141)

Com base na citada estudiosa, no centro dessa arena de projetos, a sociedade civil defende uma formação docente que privilegie “uma postura científica, ética, política, didática e técnica”, pautada, portanto, em saberes científicos, pedagógicos, culturais e simbólicos, favorecendo a formação do/a profissional docente de modo

crítico e culto (BRZEZINSKI, 2008, p. 1144). Por sua vez, a sociedade política ainda tem seus ideais atrelados ao paradigma moderno, o qual tem como ideia para a formação docente as noções de “treinamento” e de “reciclagem”, embasadas no discurso e na prática da formação a distância, inclusive com o propósito de ter como justificar os frágeis índices de desenvolvimento estudantil, atribuindo ao/a professor/a todo o fracasso representado. A autora constrói essa relação com a metáfora do “cabo-de-guerra”: de um lado, buscam-se políticas fortes para a formação docente e para a construção de uma escola capaz de formar pessoas emancipadas; de outro lado, um Estado mínimo, que contingencia os recursos políticos sociais e fiscaliza as instituições formadoras, tirando-lhes a autonomia e o seu potencial formativo.

Brzezinski (2008) argumenta que os dois projetos de políticas acabam por construir dois mundos, cujas concepções são antagônicas: “o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial”. Para ela, o primeiro é o mundo real, constituído por aqueles/as que vivem as lutas quotidianas da universidade e da escola; o segundo é o mundo oficial, preservado pelas forças do Estado e suas políticas. Ainda, a autora salienta que os dois lados “têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

De modo semelhante ao que analisa a referida pesquisadora, o olhar para o contexto e para as aulas ministradas na escola pesquisada durante a pesquisa, de uma maneira mais aprofundada, permitiu identificar a existência dessa mesma oposição entre o sistema que rege a educação, que tem na escola uma instituição submissa às suas imposições, e os/as discursos/práticas docentes que são produzidos/as na escola, como conformidade a esse sistema ou como confronto ao modelo de educação que esse sistema propõe para o trabalho na escola, sobretudo relativamente às suas consequências para o que acontece no interior das salas de aula. Neste texto, muitas vezes vou referir-me à força dos/as discursos/práticas do sistema. Ao dizer isso, estarei tratando da posição estratégica que a educação e a escola ocupam no modelo paradigmático moderno, sujeitas à ideologia do capital, afinadas ao sistema, naturalizando certas relações e ações de seus/suas agentes, tirando-lhes o seu potencial de reflexão, de ressignificação e de agência. Como característica, uma arena de poderes se estabelece entre a força das imposições do sistema e os/as docentes no interior da escola. Nessa relação, ao sistema cabe a imposição de burocracias, de vigilâncias, de metas contábeis e de comportamentos rotineiros como normas da instituição. Nesse confronto, aos/as

docentes, sobram, ou os papéis de subserviência a esse modelo imposto, assumindo posturas também de naturalização das suas próprias ações e de reificação dos saberes ou, como ficarão expoentes em muitas práticas docentes analisadas neste estudo, a atitude crítica de uma constante busca por seu empoderamento contra esse modelo, numa atitude anti-hegemônica de fazerem de suas salas de aula um lugar de resistência, de agência, uma vez que compreendem seu papel transformador na vida de seus/suas aprendizes e, conseqüentemente, em suas próprias vidas, na medida em que subvertem essa relação de poder, ao que me referirei aqui em análise como discursos/práticas docentes de resistência.

O conceito de discurso que aparece em todo este trabalho e que agora é melhor delimitado aqui vincula-se à visão de Foucault (2012, p. 131) de que o discurso é o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2012, p. 131). O citado filósofo alerta que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2011, p. 09)

Mais adiante nesse mesmo texto, ele ressalta que os discursos têm suas condições de funcionamento determinadas. Assim, as pessoas têm de se submeter a regras e a restrições de acesso ao que é dito, uma vez que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2011, p. 37). O filósofo reconhece que há, ainda, grandes planos de “apropriação social dos discursos”. Acerca disso, ele faz referência à educação como um instrumento que permite o acesso das pessoas a quaisquer tipos de discurso. Conforme ele entende, o “sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2011, 44). Na defesa desse estudioso, o discurso deve ser concebido como uma “violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (FOUCAULT, 2011, 53). No aprofundamento de suas reflexões, o referido filósofo francês substitui a noção de episteme pela noção de prática. Com isso, o discurso tem sua análise atrelada ao não

discursivo; isto é, ele passa a ser compreendido em sua centralidade nas práticas mais gerais da vida social. Desta feita, as práticas discursivas tomam forma nas instituições, nos comportamentos sociais, nas interações, nas ações pedagógicas etc., com um caráter eminentemente político e ideológico.

Quanto à noção de práticas expressa no capítulo primeiro deste estudo, ela sintetiza nossas ações, atividades, comportamentos, atitudes, ritos, interações, movimentos etc. que produzimos histórico-cultural e socialmente em nossas vidas reais, nos mais distintos contextos em que nos encontramos situados/as. Daí ser possível dizer sobre práticas de linguagem; práticas discursivas; práticas de letramento; práticas pedagógicas; práticas docentes; práticas escolares; práticas de pesquisa; práticas sociais fora da escola etc. Nesse sentido, vê-se em Rajagopalan (2006, p. 159) um esforço de relacionar as práticas da vida social mais gerais e as práticas de caráter mais científico, na defesa de que a produção do conhecimento não se limite às esferas da ciência em si, mas que esse saber seja concebido “levando-se em conta possíveis fins práticos”. Mais adiante em seu trabalho, o mesmo estudioso acrescenta que “a prática deve não só instruir a teoria, mas também, servir de palco para explorar a base ideológica que sustenta diferentes propostas teóricas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164). Ao tratar dos contextos escolares, Pimenta e Anastasciou (2002) centram a experiência prática de professores/as, baseada na reflexão acerca de seus papéis, para a construção do que chamaram de epistemologia da prática. Kumaravadivelu (2001, p. 541) ressalta a importância de uma revisão da relação entre teoria e prática na escola, no sentido de que os conceitos se constituam mutuamente, como uma “práxis pedagógica dialética.” Para ele, o/a professor/a deve ser empoderado/a a “teorizar com base na prática e a praticar aquilo que ele teoriza.” Por sua vez, Freitas (2013) salienta a relevância de uma prática crítica, no sentido de empoderar os/as estudantes a buscarem a reflexão mais aprofundada sobre suas vidas sociais.

Como já ficou esclarecido na introdução deste texto, a análise dos dados desta pesquisa será organizada a partir de três Categorias de Análise. Aqui, cabe a explicação dos papéis que cada uma delas pretende cumprir na análise dos dados; a saber: a categoria *Continuum* diz respeito à interpretação das regularidades e das recorrências postas em discurso e prática pelos/as diferentes participantes durante esta pesquisa. Assim, aparecerão nessa categoria, como eco das vozes e das ações dos/as participantes, a aproximação das opiniões, das ideias, das concepções, das críticas, das denúncias, dos desejos etc.; a categoria *Fronteiras* compreende as nuances entre as duas ou mais

realidades que coexistem, em momentos e movimentos diversos, dentro da escola, relativamente aos discursos e às práticas dos/as docentes, constituindo duas ou mais escolas distintas. Nessa categoria serão destacadas as irregularidades, as contradições, os conflitos, as diferentes concepções e práticas etc., assim como as diferenças entre os modos de os/as participantes perceberem a escola e a si mesmos/as como docentes; e a categoria *Docência Subversiva* destaca a evidência de uma perspectiva crítica posta em discurso/prática pelos/as docentes participantes da pesquisa na escola, em um franco movimento de saída de uma escola centrada no paradigma da modernidade e, em atitude de contrapostura, demonstrando uma capacidade de resistência e de subversão a esse paradigma hegemônico, ao mesmo tempo em que aderem a um modelo paradigmático que se apresenta mais ético e significativo a si mesmos/as e aos/às seus/suas aprendizes. Nessa medida, aqui, serão analisadas as microrresistências, as práticas situadas e localizadas, os enfrentamentos ideológicos, a ética docente ao se proporem posturas engajadas frente aos desafios que emergem/persistem na escola pesquisada.

Dito isso, a próxima seção tratará do mais grave acontecimento durante a pesquisa, como item exemplar do modo como as forças do sistema procuram se impor nessa arena de poderes que é ativa na escola: trata-se da transformação da escola em Colégio Militar. Nessa esteira, a mesma seção traz algumas das mais graves consequências dessa transformação no contexto escolar e na pesquisa.

3.4 – A militarização da escola: a hegemonia do sistema sobre as ações docentes no centro luta

O ponto mais crítico dessa arena entre as forças do sistema e as ações docentes na escola se evidencia, na imposição do projeto de transformação da escola em Colégio Militar. Por motivo dessa militarização, foram muitas e abruptas as transformações sofridas na rotina escolar em pouquíssimo tempo, para as quais as ações docentes não tiveram o poder de enfrentamento necessário para interpor-se no embate. É possível afirmar que, durante a pesquisa, a atuação da escola se divide em: antes da militarização e depois da militarização. Dentre as mudanças mais graves devido à militarização, destaco a destituição da gestão escolar que havia vencido as eleições escolares há pouco mais de um bimestre. Inclusive, sua destituição do cargo e seu desligamento do quadro docente da escola sai do perfil apenas institucional e se estende para as esferas do

preconceito sobre a sexualidade do docente. O citado professor/gestor é, assumidamente, homossexual, o que não atende ao novo perfil de profissional que a nova gestão padronizou para a escola. Essa análise ganha força pelo fato da repetição do mesmo modo de desligamento da escola adotado também com o professor “Cunha”, outro professor homossexual assumido. Aos/às demais docentes ficaram os sentimentos de frustração, de desrespeito, de angústia, de desvalia, de apreensão, de opressão e de impotência. Os/as participantes da pesquisa relataram que a gestão militar deixou explícito, em reunião com os/as docentes, que qualquer docente poderia ser convidado/a a sair da escola. Até o momento desta análise, cinco dos/as oito participantes deste estudo, o professor “Custódio”, de Geografia, a professora “Fernanda”, de Língua Portuguesa e o Professor “Cunha”, de Filosofia, a professora “Mary”, de matemática, o professor “Honda”, já se viram obrigados/as a sair da escola para serem direcionados/as a outras escolas.

Do modo como vejo, essa intervenção militar tem, entre outros aspectos, um caráter de retaliação às escolas em que os índices de grevistas e de dificuldades causadas ao sistema foram mais altos. Afirmo isso devido ao fato de o projeto de militarização ter alcançado muitas escolas estaduais, todas com um perfil semelhante estrategicamente para o modelo de governo controlador que impera em Goiás. Essa análise ganha força se for levado em consideração também os/as participantes terem relatado a afirmação ameaçadora da nova gestão, feita em uma reunião com os/as funcionários/as da escola, de que em Colégio Militar não há greve, uma clara referência à greve docente que havia terminado há poucos dias, à qual a escola aderiu em peso. Vê-se, claramente, a posição opressora logo de início, como modelo dominante de relação de trabalho. A situação se agrava ainda mais se for levado em consideração o fato de que, muito provavelmente, outras escolas também passarão pelo mesmo processo de mudança em todo o estado.

A marca central da retaliação e da gravidade dessa transformação da escola não está na falta de cuidado apenas com aqueles/as que trabalham na escola, mas também com aqueles/as que estudam nela. Os/as estudantes se viram, no meio do ano letivo, tendo sua liberdade tolhida, sua rotina e seus hábitos alterados, sem o direito de se manifestarem a respeito. Ficou nítido que o novo modelo gestor imposto à escola é mais importante do que as pessoas que nela estudam. Não houve nenhuma consideração pelos/as estudantes enquanto pessoas ativas, a rigidez do sistema igualou a todos/as. Aos/às estudantes, aos/às quais vou chamar aqui de estudantes com um comportamento

alternativo; tais como os meninos que usam cabelos longos, ou cabelo blackpower, ou que usam brincos, ou alargadores, ou piercing, ou que gostam de roupas que deixam à mostra suas tatuagens, a nova gestão deixou como “alternativas” se adequarem ou procurarem uma nova escola. Às meninas, foi imposto o uso obrigatório de calças longas, blusas com mangas e cabelos presos, até que fossem adquiridos os uniformes padronizados. Como é possível perceber, a escola sofreu uma completa transformação em seu ambiente: de um ambiente favorável às relações interpessoais e ao estudo, ela passou a ser um lugar de repreensão, opressão psicológica e comportamental, e de difícil condição de aprendizagem discente. O excerto abaixo demonstra o sentimento do/a docente dentro da escola:

Excerto 01

Sérgio: E você tem liberdade em sala, pelo menos? Ou alguém fica lá na sala?
Frida: Não, eu tenho liberdade de ficar na sala. Só que assim, alguns passam na frente, outros passam no fundo.
Sérgio: Tem os olheiros. [...] Acaba criando um stress a mais pra aula, né?
Frida: Exatamente, porque eu tenho que entrar com uma postura. Eu tenho que ter uma postura, e essa postura rígida, né, é aquela coisa. Eu vim aqui pra trabalhar um conteúdo. [...] Ficou uma relação, é aquela coisa engessada agora. [...] Então a gente volta pros moldes engessados. Eu comentei com uma professora, falei assim: “nossa, a gente lutou tanto pra que a gente tivesse uma educação mais livre, uma educação mais tranquila... Emancipatória, né. A gente lutou pra isso, a gente brigou pra que a gente pudesse ter essa liberdade”. E agora a gente não tem, né, parece que a educação agora tá atrelada ao sistema de segurança.

Nesse excerto, a professora critica a postura apenas conteudista exigida a ela e, nessa esteira, reconhece um retrocesso na educação relativamente às lutas e conquistas da categoria, as quais agora ficam renegadas ao modelo militar, um retrato claro do poder que o sistema detém, capaz de fazer o tempo retroceder dentro da escola e de enfraquecer toda uma história de lutas e de conquistas docentes. A transformação afeta todos os aspectos da escola e da vida dos/as seus/suas integrantes. Como marcas exemplares da nova gestão e de sua proposta de educação, quase todos/as os/as docentes participantes da pesquisa relataram que tiveram de procurar ajuda médica para conseguirem suportar a situação a que foram submetidos/as, e tiveram que fazer isso nos fins de semana, para não sofrerem novas retaliações. No decorrer do processo de intervenção, muitos/as docentes passaram a reclamar de sintomas físicos e psicológicos, devido à pressão por que passavam. Pelo que pude interpretar, até o momento em que estive na escola, o problema maior foi a impotência dos/as docentes diante da intervenção e do regime imposto. A revolta era geral e não houve qualquer gesto de

apoio aos/às docentes, vindo dos órgãos superiores à escola. Os limites da atuação do novo regime gestor se alargaram para esferas muito específicas do trabalho em sala de aula, nas condutas particulares de docentes ao ministrarem suas aulas e de discentes ao assistirem-nas. Como exemplares dessa atuação, a professora “Frida”, de história, afirmou que foi interpelada pela gestão simplesmente por ter fechado a porta da sala durante sua aula. De acordo com o que ela disse, todos/as estão proibidos/as de fechar a porta durante as aulas, o argumento da gestão militar é o de que ninguém deve ter nada a esconder na escola durante as aulas. No excerto abaixo, ela expõe uma de suas experiências de conversas com a gestão militar:

Excerto 02

Frida: Não, eu tenho liberdade de ficar na sala. Só que assim, alguns passam na frente, outros passam no fundo. [...] Eu realmente me sinto acuada e vigiada, né, aquela coisa. Porque eu nunca foi aquela professora metódica, ortodoxa, aquela coisa, não. Eu sempre fui mais livre, né? O dia que eu fui conversar com o tenente, eu falando, conversando com ele, e ele: “você veio lá da Facônia?” E aí minha cara foi no chão, porque o prédio das humanas eu conheço como Facônia. Eu falei é, é, eu vim de lá! Mas o que eu ia argumentar com ele? [...] Nunca fumei, nunca trafiquei, nunca fiz nada de errado, fiz nada ilícito na minha vida, né?

No excerto acima há uma franca demonstração de uma postura inibidora da gestão militar frente a professora, um franco assédio moral frente ao qual ela não teve qualquer oportunidade de embate ou reação contrária. A expressão “Facônia”, citada pela professora, remete ao suposto uso de maconha pelos/as estudantes do curso que ela fez, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Em outras palavras, é como se ele tivesse dito a ela que ela fez a faculdade da maconha, que ela usava maconha durante sua graduação e, por extensão, ele afirma que ela usuária de drogas. Nesse tipo de ambiente, não há como o/a professor/a fazer um trabalho crítico, emancipatório, para usar uma expressão que a própria docente lembrou acima. A razão da conversa da professora com a gestão era um de seus conteúdos curriculares. Então, para evitar transtornos ou mal-entendidos, a citada professora de história, que tem como um dos temas da sua disciplina a Ditadura Militar, quis saber se havia algum tipo de restrição a respeito desse tema, ao ser ministrado aos/às estudantes. Como resposta da gestão, de acordo com a professora, ela foi instruída a ministrar as suas aulas de forma neutra, como um fato da história do qual ela não fez parte e que, portanto, não teria opinião a dar ou a formar. De acordo com o que a professora ressaltou, ela foi orientada a não criar constrangimento para ela mesma ao ministrar sua aula a esse respeito. Também, de acordo com o

professor de geografia, participante da pesquisa, a gestão militar empoderou os pais e as mães dos/as discentes e os/as próprios/as discentes a reclamarem dos/as docentes da escola, baseada no argumento de que, se agora têm de pagar uma taxa à escola, também podem cobrar os/as docentes sobre seu trabalho, como se a educação pública não fosse financiada pelos impostos pagos por esses mesmos pais e mães. O professor afirmou que o problema não está na cobrança dos pais, das mães, nem dos/as discentes aos/as docentes, o problema está no motivo levantado de poderem, agora, cobrá-los/as. No excerto abaixo a professora traz um exemplo:

Excerto 03

Sérgio: A mudança foi muito repentina, né?

Frida: Foi. E não só pros alunos, mas também pra gente. Porque, de repente, você tá na sala e brinca, e ri, tal, tal. Aí, de repente, um aluno vira pra você e fala assim: “professora, não é assim que se comporta!” Aí você fala: “o que?”

Sérgio: O aluno falou isso pra você?

Frida: O aluno: “Professora, a senhora não pode mais fazer isso”. Ou então, como a professora fez assim (sinal de sim, feito com o movimento da cabeça) lá pro menino, ele falou: “professora, a senhora tem que falar obrigada e dispensado, ou então dispensado, a senhora não pode fazer assim com a cabeça.”

Outro aspecto gravíssimo da intervenção militar em escolas estaduais diz respeito à cobrança de mensalidade aos/as estudantes. Sobre isso, em Senador Canedo, o professor “Honda” alerta que a militarização das escolas representa, sobretudo, o interesse nos fundos financeiros que ela gera. Ao tratar especificamente da escola, ele traz um dado econômico que é exemplar para a demonstração de que não há uma preocupação social, por parte do governo, relativamente à educação pública, mas que há, antes de tudo, a ideologia capitalista no direcionamento das ações. O excerto abaixo traz, na íntegra, o que disse o participante a esse respeito:

Excerto 04

Sérgio: Essa mensalidade vocês já tem noção de valores?

Honda: Vai, será sessenta reais.

Sérgio: A escola tem dois mil alunos mais ou menos.

Honda: A escola tem dois mil alunos, se colocar dois mil pagando dá cento e vinte mil por mês. É o que a escola recebe isso por ano, nem isso a escola não recebe por ano. A sociedade vai investir nisso aí, a sociedade paga imposto e vai pagar novamente. E a nossa escola é uma única numa região centralizada para atingir um público de quarenta mil pessoas. E ainda tem a região rural ainda que a escola atende, e, assim, será um problema, pra sociedade de Senador Canedo. É um problema pra sociedade de Senador Canedo, que não existe outra escola. Os alunos que não se adequarem, se não se adequarem à escola militar, ela, obrigatoriamente, ou ele vai estudar na “outra escola”, em um setor que fica a seis quilômetros daqui da região central, já é longe, ou na região do Jardim das Oliveiras, que já é quatorze quilômetros.

O raciocínio preocupado do citado participante procede, uma vez que, sendo militar, a escola deixa de ser gratuita, mesmo sendo pública, haja vista a seleção que ela faz, inclusive a seleção socioeconômica, que privilegia aqueles/as que conseguem pagar a mensalidade cobrada, mais o uniforme padrão e demais exigências que dependem das condições financeiras dos/as estudantes e de suas famílias. Como critica o citado professor participante em outro momento de sua Entrevista, a escola vai deixar de ser inclusiva socialmente para tornar-se exclusiva de uma certa faixa socioeconômica. É muito séria a denúncia do referido participante. A escola pública mais próxima da escola pesquisada, transformada em Colégio Militar, fica em um bairro a seis quilômetros, ou em outro bairro, a quatorze quilômetros. É muito longa essa distância, principalmente se pensarmos que a maioria dos/as estudantes vão a pé para a escola. O problema se agrava ainda mais por razão de também a outra escola atender a muitos/as estudantes e não ter uma mínima estrutura para receber novos/as estudantes. Vê-se, verdadeiramente, um problema para a sociedade canadense, bem como é clara a ideologia neoliberal na regência das ações do governo estadual em relação à educação neste estado. Libâneo e Oliveira (1998, p. 601) também enxergam com aversão esse modelo de educação que tem sido implantado no Brasil e afirmam que o modelo de políticas econômicas e educacionais que temos é de ajuste, de diretrizes e de medidas para o alinhamento aos moldes da globalização estabelecidos pelas instituições financeiras e corporações internacionais. E no mesmo sentido, esses autores argumentam que

faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino na ótica das reformas neoliberais, de adequação/atendimento às demandas/exigências no mercado. (LIBÂNEO e OLIVEIRA, 1998, p. 601)

O regime imposto na escola aos/as docentes também é o menos propício possível ao seu trabalho. Se não há liberdade de expressão, de práticas; se não há interação ativa com os/as discentes, uma vez que apenas o/a docente está autorizado/a a saber e a ensinar o conteúdo e aos/as estudantes cabe apenas o aprender, não há formação crítica, engajamento, ética nas relações. A escola, nesse modelo, tem o propósito exclusivo de disciplinar seus/suas agentes a um único padrão. Como se pode ver, o estado de repressão, vigilância e de punição tornou-se uma constante na escola.

Exemplo disso, chamou-me muito a atenção o fato de que, em nenhuma das observações de aulas feitas durante a mudança de regime na escola, a professora de português, “Fernanda”, e a professora “Florinda”, de Biologia, fizeram de sua sala de aula um lugar de discussão do que estava ocorrendo na escola. Nenhuma das docentes participantes sequer permitiu que, durante suas aulas, fosse abordado esse assunto pelos/as estudantes. Na mesma direção, os/as estudantes pareceram, até aquele momento da pesquisa, não entender muito bem o que estava acontecendo na sua escola, uma vez que faltou à escola uma parada estratégica, assim que o projeto de intervenção se tornou irremediável, para tratar com os/as estudantes a respeito da militarização da escola, para conscientizá-los/as acerca do que estava por se firmar na escola. Do modo como vejo, a intervenção abrupta teve também o propósito de coibir manifestações contrárias e de evitar atitudes de contrapostura. Faço questão de ressaltar aqui que entendo a escolha das citadas participantes pelo silêncio frente aos/as discentes. A insegurança docente era tamanha que impediu a ousadia das professoras de abrir esse debate em sala de aula. Assim, sem a clareza devida do que estava por vir, as docentes optaram pela cautela a respeito desse assunto.

Ainda com referência à transformação da escola, na esfera de suas interferências nas práticas em sala de aula, de acordo com os relatos do professor de geografia, “Custódio”, do professor de química, “Honda”, das professoras de português, “Sara” e “Fernanda”, e da professora de história, “Frida”, participantes deste estudo, uma das exigências da gestão militar foi a de que as aulas fossem voltadas para o modelo tradicional de educação, com a preocupação centrada no conteúdo e na exposição do/a professor/a. De fato, pude constatar essa transformação já expressa no formato da sala de aula: as filas voltaram a ser obrigatórias, o silêncio dos/as estudantes, que já era grande, passou a ser absoluto. Pelo que pude perceber, através das conversas que mantive com os/as participantes, eles/as se sentiam desamparados/as, sem ter a quem reclamar ou mesmo conversar acerca da sua condição, bem como se sentiam sob pressão durante todo o tempo. Posso compreender todo esse temor e essa apreensão dos/as docentes, uma vez que são monitorados/as por pessoas que não têm a concepção do que é ser professor/a, de quais condutas compõem o complexo de práticas docentes, assim como não conhecem outra medida senão um único padrão comportamental, representado pela hegemonia do código de conduta militar sobre seus/suas praticantes. Como está presente na fala da professora “Frida”, no excerto 02, expresso acima: “eu tenho liberdade de ficar na sala. Só que assim, alguns passam na frente, outros passam

no fundo”. Essa falta de concepção de quem vigia os/as docentes pode facilmente colocá-los/as em desconforto ou em constrangimento com a gestão militar, por estarem apenas fazendo o seu papel, mas estarem sendo mal compreendidos/as nessa complexa tarefa que é ser docente.

Em síntese, na intervenção militar na escola, criando a imposição ideológica do sistema às custas do esmagamento dos/as docentes a respeito de como fazer a educação escolar, percebe-se que, na nova situação gestora, o ambiente da escola pode ser caracterizado como repressor, desestimulante para o trabalho docente e pouco propício à aprendizagem discente, um ambiente muito distinto do que encontrei na escola, quando cheguei para o primeiro dia de pesquisa; uma escola agradável, marcada pela fraternidade entre os pares, em um clima de afeto que irradiava para os/as estudantes e que, inclusive, foi manifestado com relação à minha presença na escola, como pesquisador. Esta pesquisa começou em uma escola civil, laica e pública; porém, terminou em um Colégio-Militar. A escola tomou forma dúbia e antagônica consigo mesma, em relação ao que representava para toda a cidade, sobretudo para a comunidade escolar. Enquanto tecia esta análise, tentei me colocar no lugar dos/as docentes da escola, tentei me imaginar nas circunstâncias geradas na escola pela intervenção militar. Nessa abstração, percebi que tudo o que estava acontecendo na escola era contrário ao que é defendido por esta pesquisa, oposto ao que acredito como o que seja o papel da educação, como o papel da escola na sociedade. Com toda certeza e plena convicção, eu seria também um dos/as docentes que seriam convidados/as a sair da escola, uma vez que eu não me encaixaria no perfil docente estabelecido pela gestão militar.

Depois de todo o exposto crítico-descritivo, o próximo capítulo destina-se à análise dos dados coproduzidos durante a pesquisa junto aos/as participantes. Nessa direção, as análises a seguir têm como foco central responder às perguntas de pesquisa referentes aos letramentos e à interdisciplinaridade postos nos discursos e nas práticas dos/as docentes participantes da pesquisa na escola.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: OS CONCEITOS, AS VISÕES, AS VOZES E AS PRÁTICAS DOS/AS PARTICIPANTES

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o ego alter como alter ego, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. [...] A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade.

Morin (2003)

A transmissão exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte. [...] Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O eros permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.

Morin (2003)

Depois da descrição dos dados do questionário e das observações do contexto da escola, da exposição da arena entre as forças impositoras do sistema versus os/as discursos/práticas docentes de resistência, e da crítica da militarização da escola

discutidas no capítulo anterior, este capítulo destina-se à identificação/compreensão desta mesma arena de poderes dentro das salas de aula. Desta feita, este capítulo tece a análise dos dados coproduzidos juntos aos/as participantes por meio das observações das aulas ministradas por eles/as e das entrevistas gravadas com eles/as, no intento de responder às perguntas de pesquisa referentes aos temas *letramentos* e *interdisciplinaridade*, como dois dos temas centrais deste estudo. Em virtude da grande quantidade de dados produzidos, sobretudo pela centralidade desses temas para a compreensão das *concepções de linguagem*, as análises feitas neste capítulo também servirão como amparo para as análises que serão produzidas no próximo capítulo, dedicadas a responder acerca das *concepções de linguagem* que são postas em discursos/práticas pelos/as participantes.

4.1 – Práticas de Letramentos na escola: histórias, vivências e subversão

Os letramentos compõem esta Tese como um de seus temas mais importantes para análise. Da concepção de Street (2010), como práticas sociais com as quais as pessoas se envolvem nas suas mais diversas formas de vida, os letramentos devem ser entendidos histórica e socialmente. Nesse mesmo entendimento, por sua vez, Hall (1997, p. 16) argumenta que “toda a ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.” Do sentido expresso por esses autores, a história de nossas práticas de letramentos está situada em nossa forma cultural de existência e, portanto, compõe a história de nossas relações com as práticas escolares às quais fomos submetidos/as e às quais dotamos de algum sentido, por mediação da linguagem.

Este espaço será dedicado à análise dos dados da pesquisa no intento de discutir a seguinte pergunta de pesquisa: *de que forma os letramentos aparecem nas atuações das/os professoras/es participantes em suas práticas na escola?* Assim, nas três subseções seguintes serão expostas a análise das histórias de letramentos dos/as participantes, a partir de suas entrevistas gravadas na pesquisa; também será exposto o conhecimento dos/as participantes acerca dos letramentos e sua percepção sobre essas práticas na escola em que atuam; por fim, serão analisadas algumas práticas de letramentos ideológicos colocadas em ação pelos/as participantes, identificadas por meio das observações de suas aulas ministradas durante a pesquisa.

4.1.1 – Letramentos de Base: histórias das relações dos/as participantes com a Língua Portuguesa

Acerca da análise da linguagem como um processo de gênese, desenvolvimento e transformação, para tratar dos letramentos na escola, inicio esta análise a partir da história das relações dos/as docentes participantes com a língua portuguesa. Essa história demonstra que em seus letramentos na infância ou na juventude, em algum momento dessas fases da sua vida escolar, alguém rompeu a cadeia hegemônica de ensino da língua estruturada na sua estabilização como código autônomo e lhes permitiu experimentar uma aprendizagem linguística verdadeiramente significativa. Nas suas entrevistas, os/as participantes demonstraram que, mesmo depois de tantos anos desde seus estudos básicos, ainda preservam as lembranças e trazem vivas na memória seu histórico de dificuldades de aprendizagem da língua na escola, mas, sobretudo, se recordam da interferência positiva de algum/a de seus/suas professores/as que fazem parte da sua história escolar, nesse processo de aprendizagens. Alguns/mas dos/as participantes chegaram a revelar que têm em professores/as de seu passado a inspiração para serem, hoje, também professores/as e para quererem, como eles/as fizeram, interferir positivamente na vida de seus/suas aprendizes.

Em seus relatos durante os diálogos estabelecidos nas entrevistas, eles/as trouxeram de suas memórias experiências de letramentos. As análises dessas experiências, trazidas abaixo, são guiadas pela categoria *Continuum*, haja vista a ressonância, no discurso dos/as participantes, das experiências de letramento do passado como influência positiva para a sua prática atual. Também, a análise precisará ser pautada pela categoria *Docência Subversiva*, uma vez que a cada vivência trazida pelos/as participantes identificam-se as marcas do enfrentamento ao paradigma hegemônico, proposto pelos/as professores/as que fizeram parte de suas vidas, sobrepondo suas práticas às suas limitações e imposições do sistema, propiciando experiências de letramentos ideológicos aos/as participantes e subvertendo esse modelo moderno hegemônico de estudo da linguagem na escola. Por razão da extensão dos excertos, seleciono para análise alguns/mas dos/as participantes e suas histórias.

Ao apresentar sua história com a língua portuguesa, o professor de Química, “Honda”, afirma que sempre teve facilidade com as áreas exatas; porém, na língua portuguesa, sempre passou no limite da média. Então, ao final do ensino básico, ele descobriu o gosto pela língua, devido a uma atividade de letramento que uma de suas

professoras ministrou. Ele expressou essa experiência com a língua na escola da seguinte forma:

Excerto 05

Honda: na Língua Portuguesa eu passava raspando. Mas teve uma época que gostei. Foi no meu Ensino Médio, eu gostei bastante. Tive uma professora que chamou a atenção... Ela muito comunicativa... gostei. [...] Até então eu odiava, até então pra mim ah..., Português, falava que tinha que estudar português, aquelas regrinhas eu não entendia, nada daquilo lá eu entendia [...] Era obrigação estudar aquelas regrinhas, ortografia, aquele trem lá. [...] A professora passou alguns livros pra ler e eu me identifiquei muito com o livro do ‘George Orwell’, eu lembro até hoje. [...] foi a ‘Revolução dos Bichos’ [...] E aí eu me identifiquei muito e passei a gostar um pouquinho mais de ler. Até então eu não gostava de ler, não tinha hábito de ler.

Nesse excerto é possível ver que o professor associava a disciplina língua portuguesa ao ensino de regras da gramática e, por essa razão, ele não a entendia. Como fica claro em sua fala, por não entender o que era ensinado, ele também não gostava da disciplina. A expressão do participante entrevistado é forte – “até então eu odiava” – e, ao meu ver, ela não pode ser ignorada, ao tecermos a crítica ao modelo moderno de ensino da língua portuguesa e à sua influência negativa na relação das pessoas com a linguagem. O que esse participante diz nesse excerto está em acordo com a crítica que Geraldi (2002) e Kleiman (2008) fazem, ao afirmarem que o modelo de ensino da língua pautado na gramática, além de não propiciar a aprendizagem da língua, deixa como herança ao/à estudante o desgosto pelo estudo e pela própria língua, por fazê-lo/a entender, erroneamente, que a língua se limita às regras da gramática formal. Em contraposição, como também pode ser identificado no trecho de fala do professor “Honda”, o/a professor/a pode ser uma pessoa determinante na vida de um/a estudante, incentivando-o/a ao estudo pelos motivos certos e pelos caminhos teóricos mais condizentes com a vida deste/a estudante. O papel desempenhado pela professora do participante no ensino básico, conforme ele revela, trouxe-o de uma condição passiva ante à sua própria formação para uma postura ativa, ensinou-o a verdadeira razão para o ato cultural da leitura. Por motivos como esse, é importante a saída do modelo hegemônico estabilizador da linguagem, criticado neste trabalho, para a adesão a um paradigma ético e preocupado com o letramento do/a discente para a sua vida real, defendido neste estudo.

De um modo ainda mais objetivo, a professora “Fernanda”, de Língua Portuguesa, trata da indispensável presença de um professor que ela teve, quando ainda cursava o ginásio, em tempos de Ditadura Militar. Nas palavras da própria participante:

Excerto 06

Fernanda: ele realmente foi fundamental na minha vida e na Língua Portuguesa, porque eu estudei, fiz o ginásio na época da ditadura militar, [...] ele trabalhava a gente, aquilo que era proibido, por exemplo ele trabalhava, Chico Buarque de Holanda... [...] ele trabalhava com coisas que nós, pobres meninos da escola pública, [...] que a gente assistia só aquilo que o jornal passava para a gente [...], então a visão crítica que ele passou pra mim na época, eu devo, foi assim, foi que eu devo todo meu trabalho, todo meu trabalho na Língua Portuguesa, e o meu trabalho na sala de aula hoje. De lá que eu tomei gosto e eu vi que a Língua Portuguesa, trabalhar a Língua Portuguesa é muito mais que só trabalhar gramática, trabalhar o texto, trabalhar... é muito mais do que isso. Não é só aprender a ler e escrever corretamente, é muito mais. É através da língua que você abre os olhos, abre a visão, abre o mundo né, o mundo para o aluno. Essa é a minha maior experiência mesmo.

Na citação acima, a professora participante “Fernanda” vai diretamente à questão do letramento crítico que ela recebeu do seu antigo professor, assim como traz uma visão abrangente do papel da disciplina Língua Portuguesa, com destaque para a crítica ao modelo moderno de ensino da língua, que a trata a partir de sua estabilização na gramática, nas formas estereis de escrita e de leitura, na idealização da norma culta. A professora participante tece uma crítica afinada ao que Pennycook (2001) também argumenta como sendo uma das mais fortes características da modernidade; isto é, a idealização das práticas de linguagem em interações anônimas, em contextos inexistentes, por interlocutores/as igualmente idealizados/as. Ainda, de grande importância é a declaração que a docente participante faz, ao assumir se espelhar nas aulas que teve com esse professor, para ministrar a língua hoje, o que ressalta o profundo significado das suas experiências escolares para sua escolha profissional e pelo gosto por essa profissão. Aqui, ela dá fortes marcações de que aprendeu a língua com o professor de seu passado através do modelo de letramento ideológico, apesar de não usar essa mesma terminologia. Do mesmo modo, ela demonstra ter um conceito abrangente de linguagem/língua, alicerçada na visão de mundo, para muito além da língua enquanto objeto estável. Da maneira que definiu Street (2012), os letramentos ideológicos integram práticas de linguagem situadas socialmente, nas quais as pessoas aprendem os significados e sentidos de seu próprio mundo. Em sua exposição, ela não menciona o termo letramento, mas do modo como analiso, a terminologia usada para tratar do ensino da língua é o que menos importa, uma vez que, ao revelar sob qual perspectiva está embasada sua prática, ela apresenta subsídios para se pensar que em suas aulas a língua é estudada com a complexidade que lhe é inerente, defendida pelo autor citado acima.

Em sua oportunidade, o professor “Custódio”, de geografia, expõe a sua experiência com a língua como uma coisa prazerosa, de descoberta. Contudo, também, em sua vivência, a língua se apresenta como uma coisa assustadora, justamente ao se referir aos aspectos da estrutura da língua, na sua história de aprendizagem:

Excerto 07

Custódio: No quarto ano foi um negócio, assim, a professora também dentro do..., essa... essa coisa começou a assustar um pouco, aquela coisa parecida já com análise sintática... [...] Aquela noção de mistura de frases, orações, sujeito, predicado... [...] É, gramatical mesmo, eu sou um cara, assim, desafiador e..., é até um pouco assustador. E a gente meio que depende muito da forma que a pessoa trabalha os sentidos. Então, trabalha com textos, aquela coisa de não assustar.

Como é possível perceber na citação acima, a língua vista como gramática tem muito potencial para deixar sequelas aos/às estudantes, de deixar uma impressão de linguagem como algo que tem uma forma padronizada, predefinida, de difícil alcance pelos/as estudantes, em termos de aprendizagem. Vê-se que o professor “Custódio” faz referência à sua personalidade desafiadora ante as dificuldades – “eu sou um cara, assim, desafiador...” – para dizer sobre seu aprendizado da língua, no sentido de que, só mesmo sendo alguém assim para conseguir aprender a língua como era ensinada. O professor também faz referência aos letramentos que recebeu da sua antiga professora, que o ajudaram na superação do desafio de aprender a língua – “a gente meio que depende muito da forma que a pessoa trabalha os sentidos” – e, enfim, ele traz o exemplo de método que a sua antiga professora utilizou, o que também nos leva a analisar que seja um exemplo de método que ele próprio considera correto para ensinar a língua sem causar “sustos” ou “danos” aos/às estudantes – “Então, trabalha com textos, aquela coisa de não assustar.”- O que diz o professor participante está alinhado ao que Geraldi (2002) e Antunes (2004) também pensam, ao ensinarem que os textos, nos mais distintos gêneros, é que deverão ser objeto de estudos na escola, uma vez que neles estão inerentemente presentes os fatos da língua que aparecem nas práticas discursivas, ao mesmo tempo em que também as materializam. Novamente, ficam claras as formas alternativas de ensino opostas ao letramento autônomo, trazidas pela sua antiga professora, as quais procuram outros caminhos, caminhos mais férteis para se pensar a linguagem. Ao modo que criticou Jordão (2013), o letramento autônomo se caracteriza por práticas de memorização e de reprodução do código como um fim em si mesmo.

Nessa linha de recordações das experiências do passado com a língua portuguesa, o professor de Filosofia, “Cunha”, traz sua história com uma professora do Ensino Médio, cuja dimensão de suas relações, que começaram na sala de aula, extrapola as interações escolares, chegando a uma grande amizade, a um convívio cotidiano e, por isso mesmo, a uma ligação muito proximal entre ele, enquanto aprendiz, e ela, como sua mestra. Em sua fala, a emoção é evidente, a admiração é clara:

Excerto 08

Cunha: A minha professora de Língua Portuguesa, a Pupi. [...] ela me influenciou muito no gosto pela língua, mas eu não sei explicar porque que eu não fiz Língua Portuguesa. Eu acho que foi devido ao fato de eu querer ser padre, então acabou influenciando os estudos filosóficos. [...] Mas hoje eu estudo Língua Portuguesa. [...] Eu estou estudando letras na PUC. [...] A professora, ela até afirmou pra mim que planejava pensando em mim. [...] Planejava a aula pra atender as minhas necessidades, inclusive eu tenho até um vídeo que é dela, que ela fala isso. Então, isso pra mim, foi uma influência muito grande. Eu me senti assim, lisonjeado, privilegiado. [...] A compreender a Língua Portuguesa, como expressar-se bem, como escrever bem. Eu acho que isso faz parte de mim até hoje, eu não sou um conhecedor exímio da Língua Portuguesa, por exemplo, eu me interesso em saber como ela funciona, como eu posso escrever melhor a cada momento, sabe? Isso pra mim, me move.

Nesse excerto, é possível ver uma identificação tão grande com a antiga professora que, agora, depois de amadurecido, graduado em filosofia, o professor decidiu se enveredar pelos caminhos da língua portuguesa. Sua experiência de letramento se deu de forma que a leitura e a escrita foram muito valorizadas, de tal modo que, apesar de inferirmos a presença de uma visão de gramática, de norma culta em trechos de sua fala – “como expressar-se bem, como escrever bem” -, o próprio participante não menciona a gramática nenhuma vez. Ao contrário, ele faz referência ao “gosto pela língua”, à compreensão da língua, ao funcionamento da língua, para “escrever melhor a cada momento”. Com essa influência de letramento, capaz de gerar o gosto pela linguagem, o aprendizado da língua passa a compor uma matéria para a vida do/a estudante, em lugar de seu aprisionamento como matéria para a escola. Me parece claro que o professor “Cunha”, participante desta pesquisa, se interessa pela gramaticalidade da língua, por sua nítida ideia de correção do seu próprio discurso; mas, devido à influência de seu letramento com a antiga professora, essa noção de norma não se dá como uma forma estéril de linguagem; mais do que isso, seu conceito de gramática se mistura ao seu desejo de uma competência comunicativa, sobretudo ligada à textualidade. Em seus letramentos de base, o professor “Cunha” pode experimentar uma noção de língua e de linguagem enriquecedora e formativa, ao ponto de conduzi-lo,

atualmente, a buscar sua formação acadêmica em Letras Português. Sair de um plano estrutural para um plano histórico-cultural significa, nesse prisma, sair do letramento autônomo, afiliado ao paradigma moderno, para assumir o letramento ideológico, de base pós-moderna. Moita Lopes (2006a) e Pennycook (2006) criticam o projeto de ciência neutra que caracteriza a modernidade, ao passo que revelam os ganhos ético e políticos de um estudo da linguagem que esteja firmado em práticas sociais situadas localmente.

Por sua vez, a professora “Sara”, de Língua Portuguesa”, traz um belo relato de sua experiência de letramento em sua juventude e da influência que essa experiência tem até hoje sobre suas práticas docentes. No excerto abaixo, ela revela a fonte influenciadora de sua escolha para tornar-se, hoje, professora de português:

Excerto 09

Sara: no magistério, tinha uma professora que me chamou muito a atenção, que eu olhei pra ela e: ‘quero ser como ela.’ [...] Eu achava muito lindo ela dando a aula, tanto da parte da literatura, quanto até a parte mesmo da gramática, das análises sintáticas que ela colocava e desmembrava aqueles períodos, e eu ficava, assim, fascinada. ‘Ela sabe demais, nossa, ela sabe tudo!’ E ela contava histórias, ela contextualizava tudo, as explicações, todos os conteúdos! Aí eu falei: ‘eu quero ser como ela’. Foi o que motivou. Assim, por fim, vou seguir o caminho da Língua Portuguesa. [...] me chamou a atenção pra língua. [...] Que bonita que a Língua Portuguesa é! [...] A língua, então é viva! Ela acontece, ela tem uma evolução! Daí eu fui tendo um contato com a história da língua. Ela contava, ela falava e aí eu fui me apaixonando!

Do excerto acima é possível depreender uma concepção de linguagem muito rica e profunda, completamente afinada aos letramentos ideológicos. O fato de sua antiga professora mostrar a ela que a língua era um “organismo vivo”, que sofria “uma evolução” no percurso de sua história, tem um papel fundamental no processo de sua escolha por tornar-se professora de português, principalmente pelo método adotado por sua antiga professora, capaz de gerar nela a paixão pela linguagem, pela literatura – “ela contava histórias, ela contextualizava tudo, as explicações, os conteúdos! Aí eu falei: ‘eu quero ser como ela!’” – Mais uma vez, tem-se uma positiva concepção de língua e uma importante perspectiva ideológica do seu ensino, sobretudo uma demonstração de afetividade da antiga professora por seus/suas discentes e de paixão pela linguagem, de amor pela profissão docente capaz de irradiar para seus/suas aprendizes e de irrigar seus corações e suas mentes com uma língua que, além de sua razão prática, tem muita beleza. Vale ainda ser ressaltado na citação acima o reconhecimento da participante de que sua admiração pela capacidade da professora em ministrar suas aulas chegava “até”

ao ensino até mesmo da gramática. O uso dessa expressão que ponho entre aspas aqui revela no discurso da professora participante sua convicção de que é mais difícil encontrar motivos para a admiração em aulas que são pautadas em conteúdos gramaticais em si mesmos do que em aulas de literatura, por exemplo. No sentido de tecer a crítica ao modelo de letramento autônomo, pautado exclusivamente na estrutura da língua, Marcuschi (1996) critica que

a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. (MARCUSCHI, 1996, 71-72)

É perceptível na fala da participante que o método da antiga professora de ensinar a gramática por meio da contextualização tinha bons resultados. A sua antiga professora era capaz de expor a beleza da língua, a vida da língua. Por razões como essas, expressas pela participante, que a ideologia moderna de ensino da língua deve ser abandonada e substituída por uma ideologia de linguagem que esteja firmada em práticas locais/globais de uso da língua. Moita Lopes (2006b) rechaça a ideologia da modernidade por sua produção de um conhecimento que em se distancia das vidas quotidianas das pessoas. Noutro sentido, da maneira que escreve Fabricio (2006), no paradigma pós-moderno a linguagem é compreendida de maneira inseparável das diversas práticas sociais e discursivas produzidas por atores sociais.

Outra experiência de letramento é trazida pela professora de Biologia, “Florinda”. Em suas recordações, ela escolhe para evidenciar na entrevista sua história com a professora de português no seu curso de magistério. Aqui, de forma diferente dos/as outros/as participantes, a professora “Florinda” tem um motivo crítico para se recordar, devido às marcas do racismo, sofrido por ela na sua infância, o que ela afirma trazer consigo até hoje:

Excerto 10

Florinda: Ela pediu para que nós confeccionássemos um livro, meio que uma autobiografia, mas contada em uma historinha. [...] Foi uma coisa que me marcou porque eu fiz a minha história. E, assim, colocando a questão... eu fui montando ele a partir da condição da cor, da segregação. Então, foi um livro que ficou muito bom e uma coisa que me marcou porque ficou engraçado, ficou com um desfecho legal e também com essa ideia de raças, de cultura... [...] teve a noite de autógrafo... Aí, ela montou tudo bonitinho. E, para nós, assim, foi uma coisa legal porque nós pudemos expor um pouquinho...

Nessa citação, vê-se que a professora “Florinda” teve uma professora muito dedicada em seu papel e, ainda mais, dotada de uma concepção de ensino da língua muito interessante e significativa para seus/suas aprendizes. Esse tipo de iniciativa docente que teve a antiga professora da participante é crucial para a formação do conceito de escola como um lugar para a ação discente, bem como do conceito de língua como uma prática real, uma vez que as práticas da antiga professora subvertem o modelo escolar moderno em que o/a estudante se limita à recepção passiva do que o/a professor/a expõe, assim como subvertem ao paradigma moderno de ensino da língua, no qual as práticas estudantis são reduzidas à tarefa, para a finalidade exclusivamente corretiva de seu discurso pelo/a professor/a, sobretudo dotado de uma esterilidade ante às questões mais críticas e complexas da vida social; tais como o racismo. Kleiman (2012) critica que, por adesão ao paradigma da modernidade, a escola preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com a aquisição de códigos como uma competência individual, que tem como finalidade o sucesso na própria escola. Street (2012) ensina que os letramentos ideológicos são práticas voltadas para a percepção das ideologias, para o poder, para os processos de hegemonia e, por essência, é contrário à neutralização das diferenças de classe, de gênero e de cor. A experiência exposta pela professora “Florinda” representa, claramente, o modelo de letramento ideológico, principalmente se levarmos em consideração a sua atitude crítica de trazer para o seu meio suas angústias, suas marcas identitárias, seu sofrimento, sua exclusão devido ao racismo que sofrera e que, segundo ela mesma, ainda sofre. A produção e a apresentação do livro propostas pela antiga professora dão à atividade de linguagem uma recepção real, um caráter de interação genuína com os/as demais participantes da comunidade escolar, ao passo que motiva o gosto pela leitura e pela escrita naquela/e que produziu, assim como naquelas/es que leram seu livro e/ou ouviram sua apresentação.

Nessa medida, ao oportunizar a produção de um livro autobiográfico aos/as seus/suas aprendizes, a antiga professora da participante deste estudo contribuiu com o desenvolvimento do senso crítico desses/as, inclusive acerca de si mesmos/as, enquanto seres sociais, que compartilham espaços históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos etc. Quanto à participante, levou-a a refletir e a agir na construção de sua subjetividade e de sua identidade. O legado desse tipo de letramento é tão significativo que, ainda hoje, a professora “Florinda”, participante desta pesquisa, revive as emoções e o aprendizado gerados no passado.

Essas várias experiências de letramentos trazidas acima iluminam uma forma de educação linguística capaz de transformar a vida escolar. Ao serem influenciados/as pelos/as seus/suas antigos/as professores/as e, agora, poderem trazer à tona essas lembranças positivas, os/as participantes expressam seu potencial para o trabalho com os letramentos na escola, pois trazem em si as razões certas para que isso ocorra; entre tantas, o seu desejo de influenciar positivamente a vida de seus/suas aprendizes.

Depois de todas essas experiências positivas, com outra perspectiva ante a mesma pergunta, saem de cena as categorias *Continuum* e *Docência Subversiva*, para ser posta em ação nesta análise a categoria *Fronteiras*, pelo motivo de, com uma resposta destoante dos/as demais participantes deste estudo, a professora “Mary”, de matemática, ter preferido trazer um trecho de sua difícil formação de base, ligado à sua dificuldade com o aprendizado da leitura, associada a uma condição socioeconômica muito precária, num período em que ela ainda estava na escola primária:

Excerto 11

Mary: Acho que talvez eu tivesse uma passagem assim não tão, sei lá, não tão boa. Mas eu me lembro assim criança mesmo a Cartilha Caminho... Caminho... alguma coisa. Não lembro o nome. E essa cartilha, não tem onde eu veja o nome Caminho em alguma caixinha, algum livro, que eu não lembro da cartilha né? E a cartilha era assim, era siga o modelo né? Fazia um para a gente fazer os outros, eu lembro disso. [...] E era de Português. [...] E assim, a dificuldade que foi para adquirir essa cartilha me prende né a esse nome. [...] E aí a dificuldade que foi para comprar essa cartilha na época! Muito difícil! Não tinha dinheiro! A professora me pressionava que ela queria a cartilha. E assim, os alunos bem à frente de mim e eu lá né, toda tímida porque eu não tinha, eu era a única que não tinha. E assim, eu demorei muito para aprender a ler. Acho que me traumatizou isso!

Ao meu ver, depois de tantos anos vividos na escola, não conseguir se lembrar ou não querer relatar uma experiência positiva de aprendizagem da língua traduz um grave problema de identificação com o modo que a língua foi e, em muitos casos, ainda é ensinada/praticada na escola: as atividades, as avaliações, as relações docente-discente etc. A história vivida na escola pela participante, por razão de sua difícil condição socioeconômica, também retrata o histórico de milhares de brasileiros/as que têm muita dificuldade de acesso, frequência e, por isso mesmo, de aprendizagem escolar, muitos/as dos/as quais estão na própria escola em que a professora atua. Essa história da participante serve para exemplificar o quanto é séria, profunda e importante a discussão a respeito da educação pública brasileira. Não raras vezes, pesquisadores/as se limitam à discussão das questões relativas ao ensino e à aprendizagem na escola como se elas tivessem sua gênese dentro da escola e de lá nunca saíssem. Nessa forma de análise, não

raro o conteúdo é reificado ao ponto de ter supremacia sobre o mundo das pessoas que dão sentido e razão de existência a tudo, inclusive desse conteúdo reificado. Acerca disso, Makoni e Pennycook (2007) salientam que muitas práticas contemporâneas podem servir como instrumentos de criação da autenticidade e de identificação de certas tradições. Na sua crítica, esses autores tecem a crítica ao projeto colonialista de invenção das línguas, dando a elas o caráter de sistemas fixos e culturalmente neutros, ao passo que subsidia a hierarquização das manifestações da linguagem, bem como a exclusão das formas linguísticas consideradas como incultas.

Outra vez, será preciso voltar aqui às categorias *Continuum* e *Docência Subversiva*, por razão de, em oposição a essa visão limitada para a escola, nas conversas com os/as docentes participantes a esse respeito, todos/as eles/as se mostraram conhecedores/as das realidades vividas pelos/as estudantes, com destaque para as suas condições socioeconômicas e familiares. Na mesma medida, além de conhecedores/as, se mostraram preocupados/as com essas realidades, tratando, inclusive, das faltas que a escola comete ao tentar o enfrentamento dessas dificuldades vividas por ela em relação aos/as seus/suas estudantes. Pude notar também que todos/as os/as participantes têm consciência de que as dificuldades vividas pelos/as estudantes têm consequências no acesso, na frequência, na permanência e na aprendizagem deles/as. Um bom exemplar dessa visão dos/as participantes pode ser encontrada na fala da professora “Mary” sobre como a extrema pobreza interfere na escola:

Excerto 12

Mary: a gente tem alunos lá que infelizmente alimentam do alimento da escola. [...] São muito carentes, muito carentes! Esses meninos, por mais que não queira, eles não desenvolvem, esses muito carentes que comem o alimento na escola, eles não desenvolvem. [...] mas na nossa escola, assim, nós somos obrigados a dar uma fruta por semana, porque muitos deles comem só a nossa fruta, eles não comem outra fruta, vai comer só aquela da escola. O alimento, quando a gente dá o alimento tem que ser um pouco balanceado, porque muitos deles vão almoçar na escola. Jantar na escola.

Não é preciso ser especialista em educação para compreender que essa realidade influi negativamente nas condições de concentração, disposição e de aprendizagem dos/as estudantes, confrontando e fazendo cair por terra toda a relação idealizada da interação docente-discente que é comum em discursos de muitos dos críticos das condições em que a educação brasileira se encontra, os quais abordam uma relação entre o ensino e a aprendizagem de forma tão esterilizada que colocam entre os dois conceitos um hífen (ensino-aprendizagem), ou constroem com eles uma composição por

aglutinação entre os conceitos (ensinagem), como se essas fossem práticas que se dão num reflexo absoluto e imediato: o/a docente ensina e os/as discentes aprendem. De forma muito mais complexa, aqueles/as que vivem as práticas quotidianas na escola pública, tal como a escola pesquisada, sabem que para o ensino ocorrer é preciso muito mais que os saberes técnicos insistentemente firmados na escola, assim como sabem que para a aprendizagem acontecer é necessário bem mais que a presença do/a estudante em sala, simplesmente escutando o/a professor/a falar, ou mesmo em atividades práticas de respostas a questionários, de solução de problemas matemáticos, de produção de tarefas de escrita.

Para continuar a análise do excerto 11, da professora “Mary” de matemática, trago de volta a categoria *Fronteiras*. Assim, noutra aspecto de análise, o excerto da história de letramento da participante “Mary” traz a recordação do método que era utilizado na aula de português, baseado na cópia, na reprodução do modelo; isto é, um modelo no qual a criatividade e a autonomia não se fazem presentes – “E a cartilha era assim, era siga o modelo, né? Fazia um para a gente fazer os outros, eu lembro disso.” – Nesse tipo de letramento é difícil a condição discente, haja vista a sua produção se limitar à cópia e a sua leitura se restringir ao objetivo de responder a questionários de decodificação de textos.

Para esse aspecto da análise, faz-se relevante a volta da categoria *Continuum*, uma vez que, assim como na educação de base da professora “Mary”, nas entrevistas dos/as participantes, uma identificação foi comum: não há, na vida de nenhum/a dos/as participantes, uma abundância de boas memórias com a aprendizagem da língua. Foi possível identificar nos/as participantes que preferiram contar boas recordações de sua história com a língua, que eles/as se esforçaram para se lembrar de sua boa experiência relatada, como se aquele/a professor/a estivesse em sua mente a compor um lugar de exceção num percurso de dificuldades com a língua, com a leitura e com a escrita. Isso revela as sequelas que esse longo tempo em que a hegemonia do modelo moderno de ensino da língua, criticado na primeira seção do capítulo teórico deste trabalho, vem se mantendo. Pinto (2013) identifica nesse modelo hegemônico de ensino da língua no Brasil uma herança do projeto colonialista europeu, que hierarquiza os usos e os/as usuários/as como cultos/as e incultos/as. Apenas essa constatação já serve como motivo e incentivo para lutar pela mudança paradigmática no ensino da língua. Assim, quanto mais oportunidades de letramento, pautadas em práticas genuínas de leitura e de escrita para integrarem a escola à vida dos/as aprendizes, mais serão as possibilidades de

transformação de suas vidas. Os excertos acima nos ensinam o quanto a escola e o/a docente podem fazer a diferença na vida de seus/suas aprendizes.

No subitem a seguir, será discutido como os letramentos estão postos no processo de formação dos/as docentes participantes, bem como o modo como eles/as enxergam esse conceito e suas práticas na escola.

4.1.2 – Letramentos na Escola: uma noção ainda em construção

Embora os/as participantes tenham revelado nas entrevistas suas importantíssimas histórias de letramento, fruto de suas experiências escolares de base, e apesar das diversas práticas de letramento analisadas, tendo como referência as observações das aulas produzidas durante a pesquisa na escola, verifica-se dentro da escola pesquisada uma oposição entre os/as participantes, em relação a esse conceito e suas práticas na escola. Dos/as oito docentes participantes, apenas três, o professor “Honda”, de Química, o professor “Custódio”, de Geografia, e a professora de Língua Portuguesa, “Fernanda”, afirmam ter um conhecimento mínimo a respeito do conceito de letramentos e/ou de suas práticas. Os/as demais não conhecem o conceito nem tampouco as práticas de letramento. Em virtude dessa oposição, trago para guiar esta análise, em princípio, a categoria *Fronteiras*; depois, no aprofundamento do olhar para outros aspectos do que dizem os/as participantes, valho-me também da categoria *Continuum*.

No decorrer deste estudo já ficou demonstrado o laço inviolável entre as concepções de linguagem e as práticas de letramentos. O que pude perceber é que, na medida em que a linguagem sofre sua estabilização como estrutura gramatical, afetando seu papel original e suas potencialidades, mais a noção de letramento e suas práticas são limitadas. Um exemplo para essa análise é expressa na concepção do professor “Honda”, em que a noção de letramentos se equipara ao conceito de alfabetização. Isso pode ser percebido no excerto abaixo, trecho da entrevista com o professor “Honda”, em que ele dá como sinônimos os/as conceitos/práticas de alfabetização e de letramentos:

Excerto 13

Sérgio: O senhor tocou nesse ponto de práticas inclusivas e exclusivas, é..., durante essa jornada que o senhor tem na educação, o senhor já estudou a respeito de letramento, já participou de projetos referentes às práticas de letramento?

Honda: [...] na faculdade nós tínhamos um projeto chamado Projeto Vaga-lume. E aí a gente trabalhou com esse trem de letramento, que a gente seria obrigado a trabalhar, [...] seria um mobralzinho do, do..., para pessoas de mais idade. Só que eu não cheguei a executar não, ficou só no campo dos estudos.

Sérgio: Na escola onde o senhor trabalha ainda não..., não teve oportunidade de trabalhar com letramento?

Honda: Não, não porque ela é Ensino Médio né, mas de vez em quando chega uns lá precisando.

Sérgio: O senhor entende letramento então..., essa parte de alfabetização?

Honda: Alfabetização, pelo menos na minha ideia, ao menos que eu esteja enganado né, mas na minha ideia seria alfabetização. [...] Porque hoje a gente tem muitos alunos no Ensino Médio que não sabe nem ler nem escrever. [...] Ele sai analfabeto funcional de lá.

Esse trecho da fala do professor “Honda” dá claras mostras do quanto é complexo o está em discussão aqui: ele não recebeu, no curso que ele afirmou ter feito, a conceituação devida - “a gente era obrigado a trabalhar, [...] seria um mobralzinho” – e, por essa razão, reduz a noção de letramentos ao processo de alfabetização. Ainda, por não ter visto nenhuma prática de letramento sendo produzida durante sua especialização, ele entende letramentos como uma espécie de curso que se faz com pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e que estão se alfabetizando na fase adulta, e faz uma analogia entre essas pessoas e seus/suas aprendizes, por terem dificuldades com a leitura de textos e com a produção escrita formal – “ele sai de lá analfabeto funcional” -. Analiso essa situação como algo muito difícil, tanto para o/a docente quanto para o/a discente: o/a primeiro/a, não encontra os subsídios formativos de sua profissão para agir de maneira mais efetiva frente as dificuldades dos/as estudantes, como alertou o/a participante “Honda”; o/a segundo/a, se vê em um processo de instrução escolar que se caracteriza pela distância entre o que é estudado na escola e o que ele/a vive, o que, a meu ver, torna mais difícil o desenvolvimento do gosto e do hábito de estudar. No excerto acima, o professor denuncia uma das várias razões para que os letramentos incorporem logo as práticas escolares, nas mais diversas disciplinas escolares – “a gente tem muitos alunos no Ensino Médio que não sabe ler nem escrever [...] Ele sai analfabeto funcional de lá”. Na mesma medida, ele enxerga que apenas os limites dos muros escolares são insuficientes para exercerem as mudanças que a educação necessita. Nesse quadro, a tendência é que os/as docentes repitam nas suas aulas os métodos e os conteúdos que eles/as

experimentaram e os quais entendem que tiveram sucesso para as aprendizagens dos/as estudantes.

Serve de extensão para esta análise que faço aqui, como uma exposição clara da falta que faz a formação continuada para o/a docente, a entrevista da professora “Fernanda”, ao tratar dessa questão dos letramentos na escola.

Excerto 14

Sérgio: A senhora já estudou a respeito de letramento? Eu escutei a senhora falando aqui de leitura, escrita, a senhora estudou sobre letramento, já participou de algum projeto a esse respeito, como é que a senhora vê o letramento na escola?

Fernanda: É não..., nossa..., eu acho..., não existe no quadro, não sei te dizer, é difícil você ter tantos anos de educação e não ver muita coisa dar certo entendeu? O letramento eu acho, não sei, eu não vejo ele fluir, não flui entendeu? [...] a gente não tem projetos na escola, você não tem trabalho em cena.

Sérgio: Aqui na escola a senhora trabalha, ou a senhora não...

Fernanda: [...] nessa escola aqui você não vê trabalho, pode ser que em alguma outra tenha que eu não conheça, no... Mas, nessa escola aqui a gente não vê o trabalho em si. Nem se comenta, nem se fala, nem se cogita, aliás, eu acho até que não há nem conhecimento sobre o assunto.

Sérgio: A senhora acha até que a própria teoria ainda está faltando?

Fernanda: Não, a formação mesmo, nenhuma formação. Mesmo os meninos que estão chegando agora, que ainda estão fazendo a faculdade, que estão chegando agora, que nós temos vários que ainda estão cursando, nem..., não tem nem conhecimento, não tem formação. Mais uma vez a gente passa lá pelos cursos de formação do professor.

Em sua argumentação a esse respeito, ela se diz frustrada por não ver as teorias se efetivarem nas práticas docentes e tece a crítica de que, na escola, não há projetos voltados para essa dimensão da aprendizagem e que, inclusive, suspeita que os/as docentes da escola não têm nem mesmo a noção teórica do que seria o letramento. De acordo com a opinião da professora, essa é uma das razões para que muitas das dificuldades dos/as estudantes não sejam sanadas, ou mesmo não sejam compreendidas pelos/as docentes, por faltar-lhes a formação devida. Do modo que ela argumenta: – “Aí, quando a gente fala em letramento também, é isso, aí o professor chega e fala assim: ‘eu não sei o quê que eu faço com aquele menino!’. E ele tem razão, ele não sabe mesmo!” A respeito do que critica essa professora participante, para Cerutti-Rizzatti (2012), um dos problemas para os letramentos se efetivarem nas escolas é o ensino tornar-se “um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 252). Vê-se que a professora “Fernanda” tem a leitura do que ocorre com ela, com o seu colega, o professor “Honda”, referido acima, e vale dizer, com os demais participantes desta pesquisa que nunca estudaram a respeito dos letramentos.

Quanto ao professor “Custódio”, de Geografia, ele também revela que seu conhecimento quanto aos letramentos é pouco, devido à noção superficial que teve durante sua graduação. Segundo ele, o conhecimento que ele tem a esse respeito, mesmo que limitado, se dá graças à sua formação continuada e sua ambição por aprender, principalmente, por razão de um projeto que ele desenvolve, relacionado à produção de ‘Fanzines’. Da maneira como ele diz:

Excerto 15

Sérgio: O senhor falou nessa questão da sociedade, da falta dessa noção às vezes, o conceito de letramento o senhor estudou durante a graduação? Nas suas especializações?

Custódio: Olha, na graduação quase nada, na verdade, quase nada, assim.

Sérgio: Isso durante a faculdade?

Custódio: Isso. E enquanto formação continuada, eu tive uma pós-graduação de educação ambiental pelo Senac, do Distrito Federal, uma noção de comunicação. E depois eu busquei para me preparar para trabalhar com a questão dos Fanzines, não é? [...] E o interessante, que me motiva a continuar até buscando isso, inclusive, eu finalizei nós, é muito triste por um lado, porque a prefeitura rejeitou pagar as minhas contas para ir credenciar, custear esse evento e eu retorno, então, para a rede municipal e estadual... as coisas que eu faço aqui: vou fazer intercâmbio, para onde eu vou, eu vou por conta própria e é telefone, internet, eu visito escolas e dou formações, eu saio que nem um cacheiro viajante, batendo em porta de escola. Eu fiz isso ano passado em São Paulo, em Curitiba, em seis cidades no Rio Grande do Sul, combinando...

Nesse projeto ele envolve os/as estudantes na produção de revistas, de gibis, de jornais, um amplo trabalho de leitura e de escrita, com muita adesão dos/as estudantes, por se tratar de uma atividade bastante dinâmica e atualizada no cotidiano desses/as e da própria escola. Todavia, o professor traz suas frustrações quanto à falta de apoio dos órgãos superiores ao seu projeto. Do modo como ele diz, ele só realiza seus projetos por conseguir, ele mesmo, providenciar e custear tudo que é necessário para que ele e os/as estudantes usem. Essa referida prática de letramento produzida pelo professor “Custódio” tem muito potencial de adesão dos/as estudantes, bem como para se ampliar na escola como um todo, como um projeto a ser posto em prática e a ser ressignificado e/ou melhorado ano após ano, até porque motiva os/as estudantes a ler e a escrever, assim como põe em prática na escola a prática interdisciplinar. Em um projeto desse formato, já experimentado, seria muito mais fácil a adesão de outros/as docentes para produzi-lo interdisciplinarmente. No entanto, o que acontecia, até a data desta pesquisa, era um movimento solitário do professor. Mas ainda pior, devido à falta de apoio, à militarização da escola, à falta do devido reconhecimento do trabalho, bem como pelo trabalho dispendioso, o professor disse estar decidido a deixar de produzir o projeto, o que tanto para ele quanto para a escola representa uma grande perda. Poucos dias depois

de ser entrevistado, por razão de diversos fatores já mencionados, principalmente pela militarização da escola, o professor se viu obrigado a deixar a escola pesquisada, para trabalhar em outra escola.

Quanto aos/as demais colegas participantes da pesquisa na escola, em relação aos letramentos, o professor “Custódio” levanta suspeitas se eles/as sabem a respeito do conceito e das práticas de letramento: “Nesse ramo de letramento, a equipe nossa de Português [...] também tem essa preocupação, mas não sei se já escutou esse termo, letramento”. Como se pode ver, ele estende o que foi dito pelo professor “Honda” e pela professora “Fernanda”, sobre a baixa incidência da noção e das práticas de letramentos na escola, de uma maneira intencionalmente direcionada. Mas constrói sua defesa ao argumentar que não falta compromisso na escola, nas práticas de seus/suas colegas docentes. Ele afirma que, se faltam práticas de letramentos na escola, isso se dá devido ao desconhecimento dos/as seus/suas colegas a esse respeito:

Excerto 16

Custódio: mas no ambiente aqui, talvez, eu penso que é por desconhecimento conceitual e dentro desse conhecimento conceitual, das possibilidades que esse letramento poderia oferecer para qualquer colega, independente da área que ele trabalha, se é humanas, biológicas, exatas. Eu acho que é por desconhecimento, não por estranhamento, não é por um ato de omissão, [...] Ele nem sabe o que é isso.

Essa realidade evidencia a emergência de se investir, de uma maneira pesada, na relação universidade-escola e escola-universidade, no sentido de traduzir uma nova forma de produção dos saberes e das práticas de letramento que são pertinentes ao melhor aprendizado dos/as estudantes, encurtar o tempo de chegada nas escolas das reflexões e dos resultados positivos que as diversas pesquisas estão divulgando a esse respeito. Esse é outro desafio para a agenda anti-hegemônica a qual este estudo se filia: superar essa encapsulação dos conhecimentos científicos no interior das universidades, de maneira a trazê-los à vida escolar, para que eles possam cumprir o seu papel de transformação da vida de docentes e de discentes, em menor espaço de tempo possível. Com os subsídios certos, os/as docentes participantes desta pesquisa deram mostras de que têm muito potencial e vontade de trazer a vida social para dentro da escola.

Os/as outros/as cinco docentes participantes confirmam as suspeitas/opiniões expostas pelos/a professores/a citados/a acima, bem como reforçam as análises que fiz a esse respeito. Como já ficou expresso na introdução deste subitem, reitero a análise com foco na categoria *Fronteiras*. Entre esses/as cinco, quatro participantes, a professora

“Sara”, de Língua Portuguesa, a professora “Frida”, de História, a professora “Mary” de Matemática e a professora “Florinda”, de Biologia, ao serem entrevistadas acerca de seu conhecimento sobre o conceito de letramento e sobre suas práticas na escola, demonstraram um completo desconhecimento a esse respeito. Tamanho era seu desconhecimento acerca do conceito e das práticas de letramento que as quatro docentes pediram-me para explicar o que significa o termo “letramento”. No excerto abaixo eu converso a esse respeito com a professora “Sara”, de língua portuguesa:

Excerto 17

Sérgio: A senhora falando sobre essa dificuldade de enfrentar e de ajudar os meninos e eles, às vezes, com as limitações que parecem ser de menino mesmo, a senhora estudou o conceito de letramento na época da faculdade ou depois nas especializações?

Sara: Sérgio, eu acredito que sim. Não lembro bem se foi na faculdade ou na pós. É por aí.

Sérgio: Mas ali na escola como a senhora vê, assim, com relação aos trabalhos voltados pro letramento? Existe algum estudo, algum trabalho voltado pro letramento?

Sara: Não, acredito que não.

Sérgio: A senhora não consegue ver nenhum aí, né?

Sara: Não. [...] Recapitula aí pra mim, vamos lá, o letramento.

Sérgio: O letramento básico é aquele letramento voltado pras práticas de leitura e escrita. Quando se fala em letramento, as primeiras origens da discussão do letramento são essas, né, até pra diferenciar um pouco da idéia de alfabetização, aquela alfabetização mais mecânica. A alfabetização ela é mais voltada pro código, o letramento é mais voltado pra parte da linguagem em si enquanto, como a senhora disse agora há pouco, a linguagem viva, a leitura e a escrita. Existe hoje, dentro dos campos da teoria, uma discussão sobre letramentos autônomos e letramentos ideológicos, e aí envolvem outros conceitos como práticas de letramentos, multi letramentos, múltiplos letramentos. Todas essas propostas são contrárias ao autônomo. O autônomo seria aquele tradicionalzão, que talvez a gente teve na nossa educação básica lá. Você estuda o que é vogal, mas não sabe o que é aquilo. [...] e vai estudando daquela maneira, tudo soltinho ali, né, depois você vê o que vai virar isso lá na frente. No caso dos letramentos, as práticas são voltadas mais pra realidade da sociedade. Há uma preocupação com o discurso, com poder, política, ideologia, gênero, racismo etc. Por exemplo, tem práticas de letramento que são voltadas pras mídias, que até os professores tem mais dificuldade às vezes que os alunos. Por exemplo, tecnologia, internet, essa meninada hoje pega a gente, dá aula pra gente sobre isso.

Sara: Meu caso, coloca no bolso.

Sérgio: Porque eles têm mais letramento nessa área.

No diálogo com a professora “Sara”, como se pode ver ela pediu: - “Recapitula aí pra mim, vamos lá, o letramento”. Esse pedido que faz a professora denota o distanciamento em relação ao termo. Não me surpreendo com o desconhecimento, haja vista o fato de eu também ter atuado na escola básica por um longo período, e nunca ter me envolvido em projetos intencionais de letramentos na escola, usando as terminologias, por exemplo que este trabalho traz aqui. De toda forma, mais uma vez, vê-se a ressonância da posição expressa acima por outros/as participantes. Vale destacar

que, depois de ouvir uma essa breve definição da concepção, a professora reconheceu que o que ela faz em suas aulas tem relação com os letramentos. Todavia, ela volta a crítica para o trabalho de alguns/mas dos/as seus/suas colegas professores/as de língua portuguesa, por não atuarem como ela:

Excerto 18

Sara: infelizmente eu vejo, assim, muitos professores de Português, é algo mais mecânico, aquela que pega o texto do livro e copia no quadro. [...] E aí as questões lá no quadro de interpretação, e aí vai uma, duas, três aulas aquilo lá, depois ele corrige mecanicamente também, provavelmente olhando lá a resposta no livro. [...] então eu acho que essa questão do letramento lá é barreira ainda”.

Pelo motivo de ela estar preocupada com as capacidades de leitura e de escrita dos/as seus/suas aprendizes, como ela atua para trazer a eles/as uma visão aprofundada sobre a linguagem e para alimentar neles/as o amor pela linguagem, ela associou diretamente a rápida exposição que fiz sobre o conceito às suas aulas, mesmo sem ter estudado formalmente acerca dos letramentos. Contudo, a descrição que ela faz da prática de alguns colegas, leva a crer que o letramento autônomo ainda se faz presente na escola, fazendo da aula de língua portuguesa uma aula de gramática descontextualizada, com o uso do texto como pretexto para esse ensino etc., conforme ficou criticado na seção acima deste trabalho.

Por sua vez, a professora “Frida”, ao ser perguntada se conhece sobre letramento, ela responde:

Excerto 19

Sérgio: Você falou agora há pouco que você tenta corrigir o que você pode, apesar de achar que não sabe Português, como seria um professor de Português. Você já estudou a respeito de letramento?

Frida: Não.

Sérgio: Nem durante a sua graduação, nem depois?

Frida: De que forma?

Sérgio: Letramento, conceito de letramento, trabalhos ligados ao letramento. Você não lembra de ter estudado a esse respeito?

Frida: Não, não que eu me lembre agora, assim, o conceito, como é isso.

Sérgio: E você acha que lá na escola tem alguém que trabalha com esse conceito?

Frida: Mas o que seria esse letramento?

Sérgio: A idéia de letramento hoje está bem ampla, sobretudo se a gente pensar em mudanças de paradigmas do conhecimento. Temos letramentos autônomos, letramentos ideológicos. Os letramentos ideológicos são letramentos hoje voltados pra esse campo das práticas mais da cultura, da sociedade, os aspectos mais ligados a como a linguagem está inserida nessa visão histórica, social, cultura, ética, política, ideológica, e assim vai.

Frida: Seria mais ou menos como se fosse uma leitura de mundo.

Sérgio: Isso, justamente, ajuda nessa leitura de mundo e sobre a expressão dessa leitura de mundo, a escrita dessa leitura de mundo, tudo mais.

Como se pode ver, de modo objetivo ela responde: - “não”. E questiona: - “De que forma? [...] Mas o que seria esse letramento?” Assim, após essa rápida explicação, ela então associa o conceito a uma noção que ela tem como mais familiar no cotidiano da escola: - “Seria mais ou menos como se fosse uma leitura de mundo”. Vê-se que não há uma referência mais precisa das práticas de letramento, haja vista a abrangência da expressão “leitura de mundo”, usada por ela, para pensar as práticas escolares e, principalmente, tem-se a ausência de uma noção de produtividade escrita ou discursiva mais geral que falta a essa expressão relativamente ao papel dos/as estudantes na realização dessas práticas. Também, não é difícil encontrar uma naturalização dessa expressão “leitura de mundo”, que vem sendo expressa já com quase nenhum resquício do que Paulo Freire disse a esse respeito, em seu contexto de produção, quando discutiu a dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, em sua indissociável relação. Vale trazer aqui o que disse o famoso educador e pesquisador brasileiro em seu texto/livreto “A Importância do Ato de Ler”: “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (PAULO FREIRE, 1985, p. 11). Outra vez, percebe-se o estranhamento causado pelo termo, denotando sua pouca incidência no discurso escolar acerca das práticas de linguagem em geral.

Também, assim como a professora “Frida”, de forma bem objetiva, a professora “Mary” responde: - “Letramento não. [...] não sei do que se trata”, e pergunta: - “o que seria um letramento?” Tendo recebido uma rápida definição do conceito, assim como foi feito para suas colegas referidas acima, a professora reforça seu desconhecimento com um lamento: - “infelizmente não [...] ele não chegou nem na escola ainda [...] eu nunca ouvi”. Nessa direção, ao discorrer sobre o letramento nas demais disciplinas, ou na escola como uma todo ela lamenta as oportunidades perdidas pela escola de tentar fazer um trabalho mais abrangente: - “o momento que a gente poderia trabalhar um pouquinho é esse político né, assim, desenvolver um pouco essa cidadania dentro da escola...” Na esteira dessa crítica, ela enfatiza o fato de faltar à escola até mesmo um melhor conhecimento metodológico de como abordar determinados temas e acrescenta em seu lamento, o fato de que sua escola agora não terá nem mesmo eleição para

diretoria, devido ao processo de militarização: - “então a gente perde esses momentos assim.”

De similar forma, a professora “Florinda” revela seu desconhecimento: - “Não. [...] Eu não entendo nada nesse sentido”. Quanto aos/às seus/suas demais colegas na escola, ela ressalta a falta de projetos e de práticas relacionadas ao letramento: - “temos uma ideia do que seja, mas não...” Enfim, o professor “Cunha”, apesar de conhecer o termo, salienta não ter estudado o conceito na sua primeira graduação, tampouco na atual graduação em Letras que ele está cursando. Nesse trecho de sua resposta o professor “Cunha” confirma a crítica feita pela professora “Fernanda”, de que o distanciamento entre a escola e a universidade e suas pesquisa e tanta que nem mesmo os/as docentes ainda em formação acadêmica levam para a escola a discussão sobre o conceito de letramento e muito menos suas práticas. Considero esse um fator preocupante, porque penso que o tempo seria o maior dos empecilhos para a mudança de paradigmas nas práticas escolares e que, agora, os/as acadêmicos/as poderiam ajudar no processo de revolução das práticas escolares. Todavia, o que denunciou a professora “Fernanda” e que agora é confirmado pelo professor “Cunha” demonstram-me que a modernidade é tão persuasiva em suas formas de manutenção de seu status quo, que ao chegar às escolas, os/as novos/as acadêmicos/as se apropriam mais rápido da tradição do que tentam mudar o cenário. Ele afirma saber da existência de projetos voltados para o letramento, oferecidos pelo Governo Federal, mas lamenta: - “eu não tive um acesso mais próximo, um estudo”. Ainda, ele revela que na escola pesquisada não há ações voltadas ao letramento, pois, segundo ele, essas propostas demoram a chegar na escola: - “Ainda é desconhecido”, e argumenta: - “Eu não entendo o que seria um letramento!” É válido questionar também, a partir da fala desse participante, se a universidade tem feito o seu papel, não mais negligenciando aos/às estudantes de licenciatura o estudo acerca dos letramentos, sobretudo dos letramentos ideológicos.

Como é possível depreender nessa exposição feita aqui, com a colaboração dos/as participantes, se a questão de eles/as já terem estudado sobre os letramentos no seu percurso de formação expressa a categoria de análise *Fronteiras*, a questão respondida afirmativamente sobre a não existência de práticas de letramentos na escola revela a existência de um *Continuum*, uma vez que todos/as foram firmes ao afirmarem a falta desse conceito nos discursos escolares e a inexistência de suas práticas no cotidiano escolar.

É possível analisar que os/as próprios/as participantes elegem nesse *Continuum* as razões e críticas para que essa seja a realidade na escola acerca dos letramentos. De acordo com o que afirmam, esse fator do desconhecimento acerca do conceito de letramentos e das dimensões de suas práticas na escola tem relação com a questão da falta de condições dos/as docentes de investirem em sua formação continuada: pelo regime de trabalho a que estão submetidos/as e por razão das rotinas e cobranças que sofrem. Acrescento que essa é também a razão de haver um certo distanciamento dos/as docentes participantes daquilo que a universidade tem trabalhado/pesquisado atualmente. Faço referência à atualidade, porque percebi pela exposição dos/as participantes que mesmo nas universidades a encapsulação do conhecimento demora a ser vencida. Em virtude desse longo tempo de encapsulação do conceito de letramento na universidade, a maioria daqueles/as que, como eu, fizeram sua graduação até o início dos anos dois mil, não tiveram a oportunidade de conhecer, desde os bancos acadêmicos, a teoria acerca do letramento, muito menos sua prática. Por consequência, se o letramento não constituiu matéria universitária, muito menos sua reflexão irá compor o cotidiano dos/as docentes na escola básica. Ainda, essa falta de condições ao trabalho docente é esses fatores trazidos aqui interferem tanto no cotidiano docente que afetam até mesmo o tempo para o planejamento das aulas. Os/as próprios/as docentes denunciam e criticam essa realidade nos excertos abaixo:

Excerto 20

Honda: Eu vejo isso como uma grande de uma burrice. [...] Eles colocam esses duzentos dias pra correr e se você não fizer duzentos dias de aula, não vale. E aí esses duzentos dias de aula dá o ano inteiro, te dá o ano inteiro. Então não vai te dar um tempo para você planejar.

Excerto 21

Frida: a gente não tem tempo pra sentar com os outros professores pra poder falar: você tá trabalhando o que? [...] Eu tô falando de Revolução Industrial no segundo ano, o professor em outra disciplina tá falando no terceiro ano, ou tá falando no primeiro ano. [...] quando os livros vêm, vêm uns livros, assim, desencontrados.

Excerto 22

Fernanda: Isso o que eu sinto: a maioria das escolas, cada vez mais voltando ao tradicional. [...] nós temos dezoito disciplinas agora, ano que vem vamos ter vinte e uma. [...] na minha visão é uma forma de controle social, é essa divisão, o cara não tem tempo nem de pensar e trocar ideia, por exemplo, professora de Português, com professora de história, com professora de literatura, com a professora de geografia, entende? Cada um no seu mundinho. [...] Quanto mais você desarticula, mais analfabetos funcionais nós vamos ter.

Essas críticas feitas pelos/as docentes demonstram o quanto o modelo de escola que temos está distante do ideal para o trabalho docente ser desenvolvido de uma forma mais condizente com os seus desafios. Essa hegemonia do modelo moderno no sistema de educação e de escola ainda em nossos dias atuais marca uma estagnação nas formas de funcionamento da escola que já dura um longo tempo. Nesse modelo, toda mudança possível tentada pelos/as docentes na escola é fortemente enfrentada por esse sistema e sua maquinaria, para que ela não ocorra, no sentido de fazer perpetuar na escola o regime imposto. Em todos os excertos acima os/as participantes se mostram afinados/as em seus discursos: afirmam que na escola não têm tempo sequer para planejarem como gostariam, devido ao quadro de trabalho imposto a eles/as. As críticas se acentuam sobre a quantidade de horas anuais e o fato de contar como hora-aula apenas os dias em que ele/a está em sala de aula; os desencontros da matriz e do livro didático quanto as distintas disciplinas e conteúdos similares entre elas; a quantidade de disciplinas, que ajuda a fragmentar o saber e a desarticular os/as docentes quanto ao interesse interdisciplinar, assim como a ideologia de base nessa fragmentação; a sobrecarga de atribuições e o esgotamento físico, que não permitem a interação docente; a impossibilidade de paradas estratégicas no decorrer do ano, bem como para planejamentos a longo prazo. Os mesmos excertos também trazem claramente o fato de que os/as participantes desta pesquisa não estão indiferentes à sua realidade. Os excertos acima expressam ainda um olhar para os problemas que afetam seu cotidiano e suas práticas, por exemplo: questões políticas de modificações da matriz curricular estadual, sem contar com a participação dos/as docentes que atuam nas escolas, mas que é imposta a eles/as de forma irredutível, como um modelo de currículo que, em essência, não visa a integração docente, nem pensa na aprendizagem dos/as estudantes de maneira articulada e holística.

Na mesma direção desse *Continuum*, ficou evidente na participação dos/as docentes que eles/as não conhecem, mas gostariam de conhecer, sabem que a escola tem muito potencial para fazer muito mais do que vem fazendo acerca das práticas da leitura e da escrita. Eles/as rechaçam sua realidade enquanto docentes da rede pública estadual, uma realidade massificante, de pouca possibilidade/abertura para uma mudança que deverá ser antes sistêmica, a começar pelas políticas públicas para a educação, passando pela formação inicial e continuada, passando também pelo necessário reconhecimento financeiro para os/as docentes, chegando até as condições de trabalho na escola, com um aparato estrutural que ajude o/a docente a produzir mais. Para uma escola que não

tem mais sequer uma biblioteca, como é o caso da escola pesquisada, que não tem nem mesmo um pequeno laboratório de informática, reduzem-se as alternativas de produção da leitura e/ou de trabalhos de pesquisa e de produção escrita, e até mesmo de acompanhamento, pela escola, das formas de letramento que marcam a contemporaneidade. Kleiman (2006, p. 30) defende que “um importante recurso para construir relações entre as práticas escolares e não escolares dos jovens e adolescentes é a elaboração do projeto da escola, quando se trata de projetos interdisciplinares.”

Nesse modelo hegemônico de atuação docente nas redes públicas básicas, é característica central a imposição de uma intensa carga horária na escola, devido ao modelo horista de regime de trabalho. Esse é um modelo de educação que em nada se preocupa com a qualidade de vida e de trabalho dos/as docentes, uma vez que é direcionado pelo viés econômico, assente no paradigma da modernidade. A ideologia de mercado e o discurso da economia regem a configuração das condições de trabalho docente na escola. Nesse modelo, as questões de caráter eminentemente educativas ficam renegadas a segundo plano, em favor da soberania de um regime de exigências que tem sua ancoragem no modelo neoliberal de governo. Sua expressão é facilmente encontrada na forma de avaliação quantitativa e pouco reflexiva que se estabelece sobre a escola, produzindo uma escola a serviço do sistema capitalista, no qual todos os resultados estão direcionados para os fundos financeiros que a educação e a escola podem gerar. Claros exemplos disso são a implantação das Organizações Sociais (OSs) na educação estadual, para assumirem escolas públicas estaduais e as militarizações de várias escolas públicas por todo o estado. Na crítica de Edgar Morin (2003), a ciência econômica é vista como muito sofisticada, porém, ela é caracterizada por se isolar das dimensões humanas e sociais. Assim, ela torna-se “incapaz de perceber o que não é quantificável”. Do modo como enfatiza o estudioso, “a economia é, ao mesmo tempo, a ciência mais avançada matematicamente e a mais atrasada humanamente” (MORIN, 2003, p. 16). Como é de se observar, todas as denúncias feitas acima trazem consigo as marcas do paradigma moderno de educação criticado nesta Tese. De similar maneira, viu-se nesta seção que, nas *Fronteiras* entre aqueles/as participantes deste estudo que têm um pouco de conhecimento sobre as práticas de letramento e aqueles/as que ainda não estudaram a respeito da noção de letramentos e de suas práticas, bem como no *Continuum* entre todos/as eles/as que concordam em não existir na escola uma ressonância discursiva nem práticas que sejam identificadas como sendo de letramentos, os letramentos estão ainda no seu processo de construção dos seus sentidos como

práticas às quais a escola deve produzir quotidianamente em seu interior. Contraditoriamente ao que afirmam os/as participantes, na produção desta pesquisa pude presenciar na escola, nas suas próprias atuações subversivas ao sistema hegemônico, práticas de letramentos que são identificadas no capítulo teórico deste trabalho como sendo práticas de letramentos ideológicos.

Em virtude de sua profunda relevância para esta pesquisa, a análise a seguir pede uma nova subseção, a qual tratará das práticas de letramentos e de subversão ao sistema postas em ação pelos/a docentes participantes “Honda”; “Custódio” e “Sara”.

4.1.3 – Letramentos na Escola: práticas de subversão

Mais que a terminologia utilizada pelos/as participantes para se referirem às suas práticas, interessam a esta pesquisa as práticas produzidas na escola pelos/as próprios/as participantes, inclusive, as que contestam a afirmação que eles/as fizeram de que não há práticas de letramentos na escola. Como uma demonstração da relevância dos letramentos para o trabalho docente na escola e, portanto, para a aprendizagem discente, chamaram-me muito a atenção, para fins de análise nesta pesquisa, algumas das práticas dos/as participantes durante as observações das aulas, sobretudo o trabalho produzido por três dos/as docentes participantes no que concerne aos letramentos postos em ação em suas aulas como práticas de subversão. Falo das aulas ministradas pelo professor “Honda”, de química, pelo professor “Custódio”, de geografia, e pela professora “Sara”, de língua portuguesa.

O trabalho desses/a participantes citados/a acima constituem o núcleo desta seção; entretanto, antes de analisar especificamente as aulas referidas no parágrafo acima, de forma breve, trago alguns aspectos das aulas observadas, ministradas pelos/as diversos/as participantes, relativos às práticas de letramentos postas em ação durante este estudo. Para tanto, apoio-me na categoria *Continuum*, em virtude de que se evidenciou, em todas as observações, entre todos/as os/as participantes, uma regularidade a respeito do uso do material didático para suas aulas.

Assim, para início de análise, em todas essas aulas observadas, os/as estudantes tiveram algum tipo de material didático de apoio para o estudo em sala de aula, para as atividades a serem produzidas e para o acompanhamento da exposição feita pelo/a professor/a. Nessas aulas observadas, seja uma fotocópia levada pelo/a professor/a à

aula, seja o livro didático da disciplina, seja uma impressão feita de uma página da internet etc., o material didático para o uso dos/as estudantes foi um elemento fundamental para a qualidade das aulas, fugindo do caráter metodológico assente no letramento autônomo, criticado por Bagno e Rangel (2005) e também denunciado pela professora “Sara”, caracterizado pela cópia de unidades inteiras do livro do professor para a lousa, para somente depois se ter condições de tratar desse conteúdo copiado. O uso desse material didático foi um importante fator no aproveitamento do tempo das aulas e na facilidade/qualidade da interação docente-discente. Também, o material didático foi importante para fins de aprofundamento da discussão e para a possibilidade de um trabalho de letramento mais efetivo, haja vista os/as estudantes, em vez de perderem seu tempo de aula fazendo cópias da lousa para o caderno, puderam ler e/ou ouvir o/a professor/a ler, puderam produzir algumas respostas a esse material em propostas de resposta escrita, tendo o contato efetivo com um material impresso; um material bem escolhido pelos/as docentes, quando se trata de algo trazido para as aulas pelos/as próprios/as docentes. Em geral, esse contato genuíno com o texto escrito, esteja ele em qualquer suporte, constituiu um elemento muito significativo para os/as estudantes, sobretudo para fins de aprendizagem da leitura e da escrita.

Acerca desse papel desempenhado pelo material utilizado pelos/as estudantes, ficou evidenciado que houve um predomínio do livro didático sobre outros tipos de material didático. Aqui, analiso que esse fator tem muito mais relação com a dificuldade de obtenção de recursos didáticos que enfrentam os/as professores/as das redes públicas do que com o comodismo ou com a estagnação em zonas de conforto, por não quererem buscar alternativas de material para as suas aulas. Durante as observações, ficou claro que nos usos dos livros didáticos, além de explorar o que os livros traziam a respeito do tema da aula, os/as participantes procuraram explorar suas discussões para além do que estava posto nos livros. Inclusive, apesar de ser um material que tem seus valores, tais como a qualidade da impressão, a multiplicidade de cores em seus quadros explicativos, a presença de diferentes gêneros textuais etc., os/as docentes participantes demonstraram ter ciência de que esses livros se caracterizam também por ser um material bastante sintético com relação aos temas propostos. Desta feita, por razão dessa ciência, os livros foram utilizados como uma base empírica de contato com os temas das aulas e com os textos para, a partir dessa base, tanto docentes quanto discentes, poderem refletir e discutir esses temas de maneira mais abrangente, sem uma limitação das aulas por falta de um material. Então, puderam produzir atividades de

leitura, puderam dialogar com o/a docente a respeito do que era tratado na aula, fizeram atividades de escrita com base nas propostas desse material que, inclusive, foi criado, por essência, para ajudar aos/às docentes nessa realidade difícil das estruturas didáticas e pedagógicas que enfrentam as escolas públicas. Diferentemente de alguns estudos que criticam o uso do livro didático, aqui, ele foi um importante recurso para as práticas de letramentos postas em ação durante as observações. Do modo que entende e defende Rampton (2006b), a análise da língua deve ser feita com olhos para as experiências situadas, para que não se incorra no erro de reificar a linguagem como um objeto estéril contextualmente e estável quanto aos/às interlocutores/as e suas performances nesses contextos.

Nessa mesma direção de análise, também ressalto o uso de outros recursos e de outras tecnologias por docentes durante as observações. Em específico, chamou-me a atenção a tecnologia utilizada na aula de português da professora “Sara”. Ela utilizou um aparelho de som e um cd, para fazer de uma música o ponto de partida para a reflexão e discussão do tema de sua aula. Antes de colocar a música para tocar, a professora entregou aos/às estudantes uma cópia da letra da música que seria utilizada durante a aula. Assim, cada estudante pode acompanhar e até mesmo cantar a canção enquanto ela tocava. Depois, passaram a discutir e a pensar mais aprofundadamente o tema que estava em discussão. Dessa mesma maneira, destacou-se o uso que o professor de química, “Honda”, fez de elementos concretos da realidade dos/as estudantes para sua discussão em sala de aula. Ele trouxe para as aulas diversos tipos de combustíveis: o diesel, a gasolina, o etanol, o querosene, o carvão vegetal, assim como trouxe fontes de energias como uma pilha alcalina, uma bateria do celular, uma bateria de carro etc., no intuito de materializar a reflexão que ele pretendia encaminhar em suas aulas. Esses elementos foram fatores de extrema relevância para a ampliação da reflexão acerca do tema em questão e, creio, para a qualificação da aprendizagem. Um dos fatores visíveis, ligado ao uso desses materiais didáticos, como já analisado no parágrafo acima, diz respeito ao tempo da aula, que se torna muito melhor aproveitado. Outro fator importante referente ao uso desses materiais didáticos trazidos pelo professor está na relação que o/a professor/a mantém de maneira mais direta e interativa com os/as estudantes, haja vista a turma ficar menos dispersa, com maiores condições de concentração no tema da aula. Nessa direção, viu-se nos/as estudantes um comportamento mais interessado e ativo, devido a atração causada pelos materiais e pelas propostas de aulas dessa/e participantes citada/o. Enfim, o uso desses materiais

didáticos nas aulas denota, para os/as discentes, que o/a professor/a planejou bem a sua aula, uma vez que ficam evidentes o propósito desse material e os objetivos a serem alcançados com a aula. Em análise, esses vários fatores ligados aos usos desses materiais revelaram um fundamental aspecto dos letramentos docentes dos/as participantes, assim como de sua condição em oferecer aos/as aprendizes práticas de letramentos mais significativas para sua aprendizagem. Moita Lopes (2013b) defende que na escola as práticas devem ser genuinamente práticas reais para a vida dos/as estudantes, para que eles/as possam se identificar com elas e para que consigam perceber e produzir os sentidos das interações que produzem no interior dessas práticas; ou seja, para que não se limitem a apenas práticas que servem à escola.

Na esteira dessa abordagem acerca das práticas de letramento na escola, chego então à análise central desta seção; a saber: as aulas ministradas pelos professores “Honda”, de química, e “Custódio”, de geografia, e pela professora “Sara”, de língua portuguesa. Durante as observações das aulas ministradas pelos professores e pela professora referidos/a, foi possível encontrar nas suas opções metodológico-interativas algumas diferenças em relação às demais aulas observadas, ministradas pelos/as outros/as docentes participantes. Por essa razão, fazem-se presentes para fins desse olhar analítico para suas aulas, de início, a categoria *Fronteiras* e, mais adiante, pelo trabalho de anti-hegemonia que representam, a categoria *Docência Subversiva*.

Para princípio de análise, vale ressaltar que os/a referidos/a docentes, de forma interdisciplinar¹¹, trouxeram para suas aulas propostas de performances muito significativas, tanto para si quanto para seus/suas aprendizes, pautadas em uma aposta mais interativa e dinâmica no trato dos conhecimentos em discussão. Da maneira que analiso, por efeito da precaução por estarem sob observação, os/as outros/as docentes participantes desta pesquisa procuraram uma atuação mais confortável e estabilizada para suas aulas na exposição dos conteúdos, bem como para a interação com os/as estudantes, estabelecendo, por isso, o outro lado dessas *Fronteiras*: tendo como base para a interação com os/as estudantes e para a exposição dos temas de suas aulas a leitura do livro didático e a paráfrase do conteúdo para explicá-lo e discuti-lo com os/as estudantes, os/as docentes entenderam que correriam menos riscos de se exporem em seu papel, ao serem observados/as. Não pretendo, por ocasião dessa análise, censurar essas aulas como boas ou ruins, tampouco dizer que elas não propiciaram a

¹¹ A análise acerca do trabalho interdisciplinar realizado pelos/a docentes será ainda produzida neste capítulo, na subseção 4.2.2.

aprendizagem devida aos/às estudantes. Ao contrário, defendo que não há receitas para a prática docente, assim como defendo que essa forma de censura não cabe em um contexto tão complexo quanto a escola, sobretudo a uma pesquisa que pretende produzir um trabalho ético, compromissado com seus/suas participantes. A categoria *Fronteiras* destacada aqui nesta análise se dá pela diferença de proposta de letramentos entre uns/umas e outros/as docentes participantes, bem como pela resposta dada pelos/as discentes nessa forma de interação em sala de aula.

No que diz respeito aos discursos e às performances em sala de aula, com a continuidade do foco na questão dos letramentos, continuo esse destaque dos usos dos materiais e das práticas em sala de aula do professor “Custódio”, de geografia, do professor de química, “Honda”, e da professora “Sara”, de língua portuguesa. Nessa análise, apoio-me na categoria *Docência Subversiva*, haja vista chamaram-me muito a atenção as posturas críticas dos professores e da professora citados/a e de sua capacidade de mobilizar os/as discentes a se engajarem na discussão do conteúdo, também de forma crítica. Em suas aulas, eles e ela não se contentaram em apenas ministrar o conteúdo, mas também procuraram em suas aulas, subverter o modelo moderno de educação, por meio de um olhar denunciativo sobre o importante tema da destruição do meio ambiente pelas ações humanas, ao qual os/as estudantes têm acesso e, claramente, interesse em discutir. As práticas produzidas por esses/a participantes se identificam com o que Pessoa (2014) defendeu como sendo uma atitude de engajamento docente, o que, em sua argumentação, representa um importante fator para a proposta de uma educação anti-hegemônica. Nesse sentido, os docentes e a docente objetivaram conduzir os/as estudantes a pensarem e a agirem também criticamente frente a esse mesmo tema. Acerca dessa postura docente, Hall e Walsh (2002) salientam que nosso conhecimento linguístico, social e cognitivo está intimamente ligado à nossa participação e aprendizagens ativas em eventos e atividades que são significativas socioculturalmente. Esses estudiosos acrescentam que a interação entre o/a professor/a e os/as estudantes cria um ambiente de ensino discursivo importante, que faz da escola um contexto sociocultural de aprendizagem muito eficaz para o desenvolvimento da linguagem dos/as estudantes.

Em suas aulas, a professora “Sara” informou que tinha como conteúdo a ser ministrado “Artigo de Opinião”. Entretanto, em lugar do modo convencional de começar suas aulas pela definição de seu conteúdo, ela iniciou com uma música que abordava o eixo temático da sua proposta de trabalho, no qual também estão integrados os

professores “Honda” e “Custódio”: a destruição do planeta por meio das ações humanas. Assim, a professora distribuiu a letra da canção aos/às estudantes e permitiu que eles/as a acompanhassem, alguns/mas inclusive sabiam a melodia e cantaram juntos/as, por ser uma música que foi bastante executada em emissoras de rádio e de televisão. Ao término da canção, a professora tomou como início da discussão o conhecimento prévio dos/as estudantes, no sentido de saber se tinham ciência da época em que a canção foi composta e, depois de muitas posições dos/as estudantes a esse respeito, ela revela que a canção é muito antiga, mas que trata de um tema ainda atual e, dessa forma, surpreende a muitos/as deles/as, que não conheciam o quanto a canção era antiga. A partir daí, ela deteve a atenção de toda a turma, propondo a ela pensar acerca desse problema tão crucial para nossa existência. A professora e os/as estudantes foram passando pela canção e a associando à destruição da natureza em todo o mundo, a qual é objeto de matéria jornalística em distintos programas e jornais televisivos e impressos, em documentários que tratam do meio ambiente. Na mesma direção, em uma gradação da discussão do tema, a professora trouxe a discussão para as realidades locais de sua vida e da vida de seus/suas aprendizes, com o foco centrado na destruição ecológica que vem sofrendo a cidade de Senador Canedo. Desse momento em diante, percebeu-se que a possibilidade de uma verdade empírica a respeito do tema fez com que os/as estudantes se engajassem na discussão com um afincamento ainda maior. Por conhecerem bem sua cidade, os/as estudantes tiveram uma interação muito significativa com a professora, deixando claro o quanto têm a dizer sobre suas vidas e seu meio social. Claramente, a professora assumiu e incentivou aos/às estudantes que assumissem uma postura ideológica em seus discursos de criticar a destruição da natureza e de enfrentamento a essa destruição, na qual todos/as têm seu papel, desde as mais pequenas ações quotidianas. Em Moita Lopes (2013) vê-se a defesa de que, no ensino, seja colocado em foco o que as pessoas fazem em próprias realidades locais em que vivem.

O professor “Honda”, em suas aulas, teve a iniciativa de trazer para a sala de aula diversos tipos de combustíveis (o diesel, o etanol, a gasolina, o querosene etc.) e de diferentes tipos de condutores de energia (a bateria de celular, a pilha alcalina, a bateria do carro etc.). Ele informou que os conteúdos de suas aulas eram “Combustão de Diferentes Combustíveis” e “Processos Termoquímicos”. Ao invés de teorizar sobre esses diversos elementos e de se portar em frente aos/às estudantes, junto à lousa, como manda a cartilha da tradição, o professor preferiu dinamizar as relações e as formas de interação, subvertendo a posição de docente e de discentes na sala. Com esse interesse,

o professor foi até o centro da sala, com um laboratório móvel e com ele portando os diversos elementos mencionados. Lá, ele pediu em uma aula, que os/as estudantes ficassem de pé, em volta do laboratório, e em outra, que se sentassem em semicírculo em volta do laboratório. Com os elementos em suas mãos e à mostra, ele instigou os/as estudantes a pensar e a discutir acerca da destruição causada ao planeta pelo uso desses diversos elementos por humanos em seu modelo de vida, sobretudo na vida moderna. Imediatamente, os/as estudantes responderam positivamente ao método do professor, trazendo exemplos de desastres da relação homem *versus* natureza, por razão de seu modo de vida que depende da queima desses diferentes combustíveis e da sua produção, bem como da contaminação ambiental trazida pelos diferentes elementos energéticos. A relação de admiração dos/as estudantes pelo professor, inclusive discursivizada durante as aulas, com expressões de alguns/mas estudantes, tais como “ele é o cara”, ele é “foda”, levam-me a crer que o trabalho do professor vem, de longa data, surtindo o efeito positivo demonstrado durante esta pesquisa. Nessa relação criada em suas aulas, de modo claro, o professor adotou a proposta ideológica de trazer os/as estudantes à realidade destrutiva dessa relação homem-natureza, no intento de que produzam um raciocínio crítico ante a essa relação, saindo do atual senso comum. A meu modo de analisar, o trabalho do professor pode ser conceituado sem dificuldades ao que tem sido chamado de letramentos ideológicos. Street (2012) critica que as práticas de letramentos autônomos têm como característica a generalização das formas de ensinar e de aprender. O mesmo pesquisador explica que nos letramentos ideológicos as práticas são tão dinamizadas quanto os contextos situados aos quais elas integram. Desse modo, os letramentos ideológicos levam em consideração os espaços em que vivem as pessoas, os discursos que são produzidos por elas, as ideologias às quais se filiam, as relações de poder que se instauram nas suas interações mais diversas. Por essa razão, nos letramentos ideológicos as práticas escolares são práticas reais, relativas a fatos da vida real daqueles/as que vivem essas práticas.

Por sua vez, o professor “Custódio” fez uma demonstração de como trabalhar com letramentos críticos, fazendo uso de materiais didáticos mais convencionais e/ou quotidianos, tal como o livro didático, material que ele utilizou em uma de suas aulas, para a qual ele informou que o conteúdo era “Fenômenos Climáticos” e, em outra, o professor levou para a aula um material fotocopiado de uma revista, cujo conteúdo, segundo o próprio professor, dizia respeito a “Processos de Ocupação e Formação Territorial”. Como forma de chamar os/as estudantes à participação na aula, o professor

pediu que eles/as fizessem a leitura do texto em voz alta, pedido prontamente atendido pelos/as estudantes, para que ele pudesse explicar o conteúdo da aula. Nas pausas das leituras entre os parágrafos do texto, o professor “Custódio” explicou os parágrafos lidos e trouxe como exemplos fatores ocorridos em grandes cidades, em especial, algumas capitais brasileiras. Para atrair a atenção dos/as estudantes, ele direcionou o foco da crítica à cidade de Senador Canedo. Ao fazer isso, sem demora, percebeu-se uma adesão maior dos/as estudantes à discussão em curso, à qual o professor não deixou de valorizar, elogiando os comentários que cada um/a fazia. De similar maneira, viu-se o claro respeito e a admiração dos/as estudantes pelo professor. Alguns/mas estudantes exemplificaram o conteúdo tendo como exemplos as mudanças da paisagem em bairros próximos dos seus e em seus próprios bairros. Para isso, nem o professor nem os/as estudantes se preocuparam com formalismos na linguagem. Ao contrário, os usos linguísticos se caracterizaram pelo coloquialismo e pela escolha vocabular simples. Os/as estudantes fizeram, inclusive, usos de termos que têm sido convencionados como gírias; tais como, “tá paia”, “tamo fodido”, “tipo assim”. Ficou muito clara uma maior participação dos/as estudantes, mas uma participação não apenas fixada no contexto das aulas, no sentido de saberem responder a questões do livro ou a acertar ou errar determinada resposta de um cálculo, ou coisa assim. Mais do que isso, os/as discentes foram conduzidos/as a expor sua visão de mundo, sua posição sobre o tema, seu desejo de engajarem-se em mudanças importantes que precisam ser impulsionadas no mundo, de uma maneira geral e na sua cidade, particularmente. Kleiman (2008) argumenta em favor de um letramento que se identifique pela ação com foco em uma transformação da sociedade, no sentido de que a escola e seus/suas integrantes tenham condições de participar significativamente do projeto pedagógico o qual colocará em prática. Desse modo, a própria escola e seus/suas participantes construirão os conhecimentos sobre os quais quer e precisará tratar.

Cerutti-Rizzatti (2012, p. 250) argumenta criticamente que, em muitos casos, falta prática associada aos conhecimentos escolares. De maneira muito significativa para a questão da análise dos letramentos docentes e para os letramentos discentes, tanto os/as docentes participantes quanto os/as seus/suas discentes agiram com muita criticidade em relação ao modo como o meio ambiente está sendo destruído pelas ações humanas e, de forma específica, foi possível perceber que não escapa ao olhar crítico dos/a docentes e dos/as discentes as transformações ambientais que vem sofrendo a cidade de Senador Canedo, onde todos/as residem, em virtude do crescimento

populacional descontrolado e irresponsável pelas gestões do município, nos últimos anos. O trabalho dos/a docentes a este respeito está situado no centro da proposta anti-hegemônica dos letramentos ideológicos defendida nesta pesquisa, por essa razão, a categoria *Docência Subversiva*. Com base no que ensina Rocha (2012), ao considerar os contextos sociais e situar sua ação para transformar sua realidade, o/a docente está preocupado com os letramentos ideológicos. Nesse modelo docente sua atuação nunca é neutra, mas está centrada no que ocorre em sua realidade e de seus/suas aprendizes.

Nas aulas dos/a professores/a referidos/a acima ficou claro que, quando impulsionados/as da forma devida, os/as estudantes têm muito a dizer. São princípios do paradigma da pós-modernidade a posição crítica e a postura engajada do/a professor/a ante às realidades globais/locais suas e de seus/suas aprendizes. Ao adotar essa postura, os/a professores/a perfizeram de suas salas de aula um lugar de reflexão, de discussão e de enfrentamento aos desafios que se nos apresentam e aos quais a escola vem negligenciando há muito tempo, por motivo de sua adesão paradigmática moderna, caracterizada pelo seu distanciamento em relação às práticas da vida e pela inércia de seus/suas participantes em contribuírem significativamente para a transformação dessa realidade. Com foco nessa discussão, Monte Mór (2013) chama a atenção para a importância de termos professores/as preparados/as para a mediação entre o que é global e o que local. Para a citada estudiosa, é parte do papel do/da professor/a descortinar a vida social, enquanto sociedade global e sociedade local, ante os/as seus/suas aprendizes. Em acordo com o que diz essa estudiosa, os/a participantes se mostraram muito preparados/a para seu trabalho. Expressaram eloquência, engajamento, criticidade e ética nas suas práticas, assim como se mostraram preparados/a didaticamente, para os aspectos mais técnicos da sala de aula, como a forma de interação com os/as discentes.

Uma marca característica nas aulas aqui em análise foi o claro interesse maior dos/as estudantes em participar da discussão quando o foco da crítica ficou mais situado nas condições de cuidado com a natureza de sua própria cidade. Foram muitas as denúncias de estudantes, principalmente dos/as que moram nas zonas rurais, que evidenciaram as transformações da natureza em sua cidade, tais como as derrubadas de grandes reservas, a destruição de matas ciliares, a poluição de rios e a diminuição das vazões desses rios que, inclusive, abastecem a cidade e que, atualmente, já têm dado claras demonstrações de esgotamento. A preocupação dos/a docentes e dos/as discentes se justifica por motivo de a cidade de Senador Canedo estar sofrendo, ano após ano,

com o problema da falta de água e, com o crescimento populacional desenfreado, esse problema tende a criar um colapso na cidade. Inclusive, os/as estudantes focaram também sua denúncia nessa expansão descontrolada da cidade, pelo motivo de haverem muitas agências imobiliárias na cidade, criando loteamentos que, sem demora, ficam povoados. Na postura crítica dos/a docentes e dos/as discentes, eles/as acusaram essas agências de não terem qualquer compromisso com a cidade, assim como os/as políticos, que estão mais interessados/as em seus mandatos atuais, sem pensar nas consequências futuras para a cidade. Essas aulas ofereceram um claro letramento ideológico aos/às estudantes, com uma significativa demonstração das capacidades docentes de conduzirem esses letramentos postos em prática.

Faço questão de afirmar, novamente, que não quero dizer, com essa análise, que as demais aulas ministradas pelos/as outros/as participantes foram aulas ruins ou indevidas. Aqui, o que pretendo destacar é a diferença em termos das práticas de letramento que entraram em vigor nessas aulas, por razão da ousadia dos/a docentes de propiciarem aos/às estudantes uma oportunidade de pensarem e de agirem acerca de suas próprias vidas. Nessas *Fronteiras* construídas no interior da escola com relação às demais aulas, esses/a docentes em destaque exerceram não apenas o ensino da matéria, mas uma prática de *Docência Subversiva*, assente no paradigma pós-moderno, frente ao sistema hegemônico imposto na escola, assente no paradigma da modernidade. Como acréscimo às demais aulas observadas durante a pesquisa, também, nessas aulas aqui em análise, o discurso não foi monopolizado pelo/a docente, mas polemizado entre docentes e discentes. Do modo como Kleiman (2008) compreende a educação, cabe ao/à professor/a demarcar a interface entre os saberes teóricos e as práticas sociais, como forma de fazer com que a ciência e a produção acadêmica do saber passem a influir positivamente na vida prática das pessoas e em suas formas de conhecer. Nessa defesa que venho fazendo neste trabalho, os letramentos ideológicos trabalhados na escola e analisados aqui têm o potencial de despertar nessa escola seu potencial de agência, no sentido de uma postura crítica, política e ética de discutir em seu interior esses temas que estão em ebulição na vida social, aos quais, principalmente os/as docentes não podem passar incólumes.

Após essas reflexões postas nesta seção e subseções acima foi possível perceber que os/as participantes têm experiências de letramentos em sua história escolar e que estas servem como fontes de inspiração para uma concepção de linguagem bastante produtiva e inspiradora. Na mesma direção, viu-se que o conceito de letramentos e suas

práticas ainda são muito pouco disseminados na escola, por motivo das dificuldades de formação continuada que têm os/as participantes e por razão da demora característica das discussões acadêmicas em se fazerem presentes no cotidiano escolar. No entanto, apesar do termo letramentos ser pouco difundido na escola, foi possível analisar nas aulas práticas de letramentos ideológicos postos em ação pelos/as participantes. Nessas práticas, do modo como analiso aqui, importam mais que a nomenclatura cristalizada academicamente, o potencial que demonstraram os/as participantes de ajudarem os/as aprendizes a ampliarem seu olhar para o mundo ao qual integram, fazendo-os entender melhor como a linguagem, sobretudo as práticas da leitura e da escrita, integram suas vidas na dialética com o seu meio. Essas práticas de letramentos na escola analisadas servem, por fim, como prova empírica da importância para a escola de que sejam substituídas as formas de letramento autônomas, assentes no paradigma da modernidade, pelas práticas de letramentos ideológicos, de base pós-moderna, defendidas neste estudo, no sentido de integrar a vida escolar às realidades vividas pelos/as seus/suas integrantes e fazer com que ela possa contribuir mais significativamente em suas formas de compreensão e ação em seu meio. Esse trabalho feito pelos/a docentes está alinhado ao que Cerutti-Rizzatti (2012, p. 250) propõe como uma ação escolar que tenha como marca identificadora o comprometimento, “a vontade de conferir ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa”.

Após toda essa análise exposta acima acerca dos letramentos, estendo esse olhar analítico para os discursos e para as práticas dos/as docentes participantes da pesquisa à interdisciplinaridade como concepção e práticas na escola pesquisada.

4.2 – A Noção de Interdisciplinaridade: concepções docentes, condicionantes para sua prática e interação docente na escola

Como já foi dito em outras oportunidades neste texto, a interdisciplinaridade é um dos mais importantes temas desta pesquisa a serem analisados no interior da escola. Por sua vez, a linguagem, tema maior deste trabalho, é, por essência, interdisciplinar. Ela medeia a interação intersubjetiva entre as pessoas e suas práticas do conhecer, nos mais distintos campos do saber, numa constante dialética com o mundo em sua volta. Nessa relação das pessoas com seus pares e com seu mundo, tudo existe ou passa a

existir numa produção de sentido, numa interpretação semiótica que essas pessoas fazem de si mesmas e de seu meio. É válido trazer o que disse Bakhtin (2003), com uma concepção de língua e de linguagem muito abrangente, em sua existência interdisciplinar característica:

[a] língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 324. Grifos do autor)

Assim como neste trabalho, vê-se no estudioso russo citado acima o entendimento de que não se pode simplificar esse objeto, estancando-o em um campo do saber exclusivo e legítimo, materializado em discursos e práticas de especialistas que se propõem detentores/as por direito do que dizer sobre e do que fazer com esse objeto, assim como Agha (2007) teceu sua crítica ao modelo de estudo da linguagem hegemônico no Século XX; crítica que já foi exposta no primeiro subitem do capítulo teórico deste trabalho.

No encalço dessa discussão, do modo como já ficou expresso na introdução deste texto, dedico esse espaço da análise dos dados da pesquisa para discutir a outra das Perguntas de Pesquisa que este texto se propõe a responder; a saber: *de que maneira a interdisciplinaridade está estabelecida nas práticas docentes que acontecem na escola pesquisada?* Assim, na próxima subseção, ficarão expostos o conhecimento dos/as participantes a respeito do conceito de interdisciplinaridade e sua percepção sobre as práticas interdisciplinares na escola, tendo como base principal para a análise as entrevistas feitas com os/as participantes; e na subseção seguinte, será realizada a análise de um exemplar de práticas interdisciplinares produzidas na escola, percebida por meio principalmente das observações feitas durante a pesquisa.

4.2.1 – A Interdisciplinaridade na Escola: das concepções aos fatores impeditivos para sua prática

Nas entrevistas gravadas com os/as participantes desta pesquisa eles/as foram questionados/as acerca de seu conhecimento sobre a concepção de interdisciplinaridade

na educação e, por conseguinte, sobre a existência desse conceito na escola em que atuam em práticas e/ou projetos docentes. A direção dada por eles/as ao responderem a essa questão constitui outra vez um *Continuum* neste estudo: de forma unânime, todos/as os/as participantes produziram respostas que demonstram que eles/as conhecem o termo interdisciplinaridade e que reconhecem a sua importância e seus benefícios para os processos de ensino e para a aprendizagem discente na escola. Na mesma direção, todos/as afirmaram ter estudado a respeito desse conceito, tanto em suas graduações quanto em suas especializações. Esse aspecto da formação dos/as participantes, a meu ver, é crucial para suas práticas na escola, uma vez que ele está inserido em um processo de mudança paradigmática que vem, de longa data, procurando substituir na educação, tanto nas universidades formadoras quanto nas escolas em que as práticas de educação básica se dão, o modelo hegemônico disciplinar, esotérico, pelo modelo interdisciplinar, de característica integradora entre os saberes. Nesse intento de mudança paradigmática, procura-se abandonar um modelo de educação firmado ideologicamente no paradigma da modernidade, para aderir ao modelo anti-hegemônico interdisciplinar, que resulta de um trabalho contra-ideológico pós-moderno, como fonte questionadora desse modelo de ciência e de educação vigentes em nossa sociedade, apresentando para ele alternativas qualitativas e éticas de produção do conhecimento e de relacionamento intersubjetivo.

No entanto, no centro desse referido processo de mudança, outro *Continuum* se estabelece na escola: os/as participantes denunciam que sua noção de interdisciplinaridade adquirida em seu processo de formação docente é muito mais teórica que prática, ou mesmo com nenhuma concepção prática. Nos excertos abaixo estão selecionadas das entrevistas algumas dessas posições dos/as participantes a esse respeito:

Excerto 23

Sérgio: A senhora falando agora pouco sobre leitura de mundo, e fazer isso em várias matérias, o que, que a senhora diz a respeito de interdisciplinaridade na educação? O que, que a senhora diz a respeito?

Fernanda: Olha, eu escuto essa palavra há tantos, tantos, tantos anos, a interdisciplinaridade, mas assim, eu realmente, muito poucas vezes nesse tempo eu vi trabalhos interdisciplinares. Na realidade eu acho que o nosso professor ele é mal formado nesse assunto, é muito mal formado, não é usado nas escolas interdisciplinaridade, eles não sabem trabalhar. Infelizmente é essa realidade, não sabe trabalhar, não sabe a teoria e não sabe a prática. Poucas vezes eu vi trabalhos realmente interdisciplinares na escola. [...] porque é tudo muito na teoria, a formação do professor, é muito teoria...

Excerto 24

Sérgio: Como a senhora estava dizendo aí, está mais para o campo assim, digamos, teórico ainda né? A senhora estudou interdisciplinaridade na época da faculdade ou depois...?

Mary: Estudei, na época quando nós estávamos fazendo faculdade, conversava muito sobre isso né, falava-se muito sobre isso, mas a gente não sabia direito como fazer, mas eu acho que até hoje nós não sabemos como fazer.

Sérgio: Conversa-se muito sobre isso, mas fazer mesmo...

Mary: Só, fazer mesmo a gente não consegue.

Excerto 25

Sérgio: Você estudou a respeito de interdisciplinaridade na sua formação inicial e também continuada?

Cunha: Eu penso que sim. Eu penso que tem muito a avançar na minha própria formação e na prática.

Sérgio: Às vezes, tudo é mais teoria?

Cunha: É. Então, eu acho que precisa, sei lá, avançar mais na compreensão do que seja e de como pode ser operacionalizado, implementado, na escola.

Excerto 26

Sérgio: Você estava falando agora há pouco que pensou até em... depois de ter falado com a professora. Como é que você vê a interdisciplinaridade dentro da educação?

Florinda: É uma coisa que deveria ser praticada, porque eu penso que facilitaria a vida tanto do aluno quanto do professor, mas nós ainda não conseguimos, não é? Ainda é muito fragmentado. [...]

Sérgio: ...você está falando de prática. Você chegou a estudar a interdisciplinaridade no seu tempo de faculdade ou depois em especialização?

Florinda: Não, estudei. Estudei. [...]

Florinda: Na área de didáticas, não é? No primeiro ano, nós tínhamos didática, tínhamos Língua Portuguesa. Estudamos sim. Mas é igual eu estou te falando, é muito mais fácil discutir o assunto do que praticar.

Nos excertos destacados vê-se claramente o reconhecimento dos/as participantes acerca da complexidade desse conceito. A professora “Fernanda”, como foi possível identificar no questionário respondido por ela, bem como na sua entrevista, é uma professora muito experiente, e vai direto ao ponto da má formação docente a respeito da interdisciplinaridade e denuncia a rara existência dessa prática nas escolas, por causa de um modelo de formação que privilegia a abordagem teórica em detrimento da prática. A professora “Mary” trata da perpetuação de sua falta de conhecimento prático acerca dessa prática desde a sua graduação até os dias atuais. Mais uma vez, tem-se a crítica à distância entre o saber teórico e a prática interdisciplinar que predomina desde a universidade, em seus cursos de licenciatura, até o trabalho docente que acontece nas escolas. O professor “Cunha” enfoca sua própria condição formativa ante a prática e sua

condição na escola. Na sua posição, vê-se uma opinião de que a escola realiza a interdisciplinaridade sem a profundidade inerente desse conceito. Por sua vez, a professora “Florinda” valoriza o conceito e suas práticas na escola, como um elemento para a melhoria das práticas docentes e da aprendizagem discente. Contudo, constata sua existência em uma instância muito mais discursiva que prática, por razão do modelo fragmentado de educação ainda hegemônico em nossa escola. O que disseram essas/e participantes está em acordo com o que Domingues (2012) salienta como sendo uma das maiores dificuldades para a adoção da interdisciplinaridade e de sua apropriação pelas instituições de ensino; isto é, não houve uma ruptura de um modelo para outro, o que denota o conservadorismo que há nas ciências e em seus especialistas. Um destaque importante nessa posição dos/as participantes é a crítica que eles/as fazem sobre si mesmos/as, frente à interdisciplinaridade. Essa honestidade para com a pesquisa foi uma constante durante todo o estudo. Isso ajudou para que a escola e os/as participantes pudessem ser melhor compreendidos/as em suas concepções e em suas práticas quotidianas. É válido ressaltar aqui que a condução deste estudo foi pautada pelo que disse Moita Lopes (2006a), ao orientar que “[é] preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23), por razão do intento que reside nesta pesquisa de fazer um estudo ético ante a escola e as práticas dos/as participantes.

Essas preocupações trazidas pelos/as participantes no que diz respeito à interdisciplinaridade em seus percursos formativos e profissionais, Severino (2001) critica que a interdisciplinaridade precisa ser redimensionado teoricamente e quanto à sua prática, ele acrescenta que seu conhecimento necessita ainda ser construído. A data da obra citada, associada ao ano desta pesquisa aqui em produção, alerta para uma posição epistêmica que vem persistindo no passar do tempo: tanto o autor citado quanto os/as participantes revelaram o atual estágio da mudança paradigmática que estamos atravessando em nossa educação. Em muitos cursos superiores, em diversas áreas, mais especificamente nos cursos de licenciatura, ainda não se efetivam as matrizes interdisciplinares, pautadas em projetos genuinamente interdisciplinares, como um caráter curricular; isto é, um trabalho interdisciplinar de natureza quotidiana nas universidades. No geral, o que se encontra a esse respeito são estudos de textos dentro das salas universitárias, como pressuposto para uma formação interdisciplinar. Como já ficou expresso no capítulo teórico deste estudo, o que há são trabalhos pontuais

acontecendo em muitos cantos, o que, ao meu ver, apontam uma luz para esse conceito e suas práticas nas escolas.

Muitas razões para essa demora na efetivação da interdisciplinaridade nas universidades e nas escolas se assemelham aos motivos já discutidos na seção anterior, ao tratar práticas de letramento, entre as quais destaco: a profissão docente, seja ela no ensino básico, seja ela no ensino superior, não recebeu ainda a devida valorização estrutural e financeira que merece, o que compele os/as docentes a se desdobrarem em suas cargas de trabalho em sala de aula e para além da sala, para conseguirem uma remuneração um pouco mais digna, relativamente a sua formação e sua profissão. Com isso, pouco é o espaço para a formação continuada, assim como o desgaste físico é maior que a força para manter uma jornada tripla de trabalho em dois turnos e de estudo em outro. Sobretudo, como é característico de uma mudança de paradigmas, não abandonamos por completo o modelo paradigmático moderno, o que dá às nossas universidades e escolas um caráter demasiado burocrático, repleto de fiscalizações e de cobranças por resultados imediatos de seu papel. Também, de modo característico, nos limitamos às nossas formações de base e/ou nos protegemos em nossos saberes específicos, para sobre eles respondermos nos documentos que comprovam a materialidade do cumprimento de nosso papel docente.

De uma forma geral, por sua adesão ao paradigma moderno, nossas instituições, tanto universidades quanto escolas, funcionam como um sistema fabril, em que cada departamento funciona, apesar de ser comprovadamente contraproducente, de maneira autônoma aos outros departamentos. Nesse modelo de educação, cada saber tem seu espaço ocupado e representado naqueles/as que são seus/suas especialistas, ao passo que desautoriza outros/as a tratarem de conhecimentos de outras áreas que não sejam as suas próprias. No tocante a esse modelo, Domingues (2012, p. 01) critica que os/as especialistas são mais conservadores na prática de ensino que na prática da pesquisa, quando se trata da proposição de uma mudança de sua tradição. Na sua opinião, nosso ensino ainda é “ultra-disciplinar, os departamentos funcionam como verdadeiros cartórios.” Isso torna a cooperação muito dificultada, com pouca ou nenhuma possibilidade para experiências que transponham os “muros” da disciplinaridade. Mais do que isso, dentro dos próprios cursos, as disciplinas pouco conversam dentro da matriz curricular. Cada professor/a se comporta como proprietário/a por direito para tratar de certos conteúdos e temas. Como Morin (2003) ensinou: “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior” (MORIN, 2003, p. 35).

Aqui, quero acreditar que o citado pesquisador faz referência às universidades e às escolas, numa dialética de suas relações.

Sobre esse processo de mudança e suas implicações, Morin (2000) também explica que ele causa em nós o colapso de nossa estrutura de ideias, por colocar sob suspeita o paradigma que direciona os modos de vida com os quais nos habituamos. Por essa razão, de acordo com o autor, compreender esse processo de transformações requer de nós muito esforço, pois se trata de levantar dúvidas sobre nossas próprias vivências, experiências, crenças, valores e ideologias com as quais conduzimos nossas vidas. Nos excertos dos/as participantes postos acima, sua crítica se estende desde a sua própria formação pessoal, relativamente ao conceito e as práticas interdisciplinares, até a visões mais abrangentes de todo o sistema da educação ao qual a interdisciplinaridade procura se fazer integrante, mas que, por diversos condicionantes, ela ainda não se faz efetiva. Essa ampla dimensão da dificuldade com o conceito e com suas práticas acaba por inibir os/as docentes de tentarem a integração e, assim, cada um/a se isola cada vez mais em sua formação individual, no conforto defensivo de suas práticas mais costumeiras.

Todas essas dimensões de formação e de práticas discutidas aqui, aliadas à rigorosa burocratização da escola, à carga excessiva de trabalho, à desarticulação curricular, e à própria produção do livro didático, atuam como forças do sistema para impedir ou coibir o trabalho interdisciplinar na escola. Por razão da pouca profundidade acerca desse conceito e das práticas interdisciplinares pelos/as docentes, reveladas por eles/as mesmos/as, é possível enxergar em suas entrevistas uma certa confusão conceitual e, por isso mesmo, metodológica, que situa a noção de multidisciplinaridade no lugar da interdisciplinaridade. Vejam-se os excertos abaixo, nos quais os/as participantes fazem referência a algumas das oportunidades de trabalho conjunto que tiveram na escola. Ao serem perguntados/as sobre a interdisciplinaridade na escola, eles/as responderam nessa direção de sentido:

Excerto 27

Honda: Nesse caso eu trabalhei junto com a professora de Redação. [...] E ela passou as técnicas de redação argumentativa, de dissertação argumentativa e eu trabalhei com o tema, com as informações com eles pra colher, colher os frutos pra ir já ensinando eles a ler, instigando eles ao que vai vir a dar informações pra vida deles e, logo em seguida, escrever também. [...]

Ela trabalhou as técnicas, no caso né. Que essa técnica eu não domino, como eu não sou professor da área, eu sou professor de Química, não daria para ensinar eles fazerem redação.

Excerto 28

Frida: Aí as outras disciplinas ficaram fora, né? Como o “Honda” mesmo, né, o professor de Química dos meninos. Trabalhando Segunda Guerra Mundial, primeira e segunda, e a gente falando das armas biológicas que desenvolveram bastante nesse período, etc. e tal, aí eu fui pedir pra ele pra que ele trabalhasse com os meninos as questões das moléculas, dos gases, tal, não sei o que, falando até do gás mostarda, né, e ele começou então a explicar pros meninos como funcionava essa questão. Aí agora, trabalhando Segunda Guerra, ele fez com os meninos a questão química da bomba de Hiroshima e Nagasaki. [...] É, eu vou lá e falo, “professor, tem um negócio de química aqui, tem como você trabalhar?”

Nos dois excertos acima encontra-se a mesma perspectiva de trabalho conjunto; isto é: áreas do saber que se consideram distintas são postas lado a lado para abordarem, a partir da interação entre elas, um determinado conteúdo, ou um determinado tema. Nessa abordagem, pela própria concepção moderna de saberes departamentalizados entre os/as docentes, mas que nessa situação atuaram conjuntamente, vê-se que há uma notória separação de funções no interior do trabalho proposto. Assim, cada docente se responsabiliza por determinada ação no interior do processo interativo, ao passo que a ele/a cabe responder por uma fração do conteúdo ou do tema, do conhecimento a ser compartilhado entre os pares e ministrados aos/as discentes. Não por coincidência, a fração que lhe cabe é a que está diretamente ligada aos saberes autorizados da disciplina específica que ele ou ela ministra na escola. Por ser assim, é em suas próprias aulas, em suas disciplinas específicas no cronograma escolar já estabelecido, que os/as docentes assumem aquela parte do saber que lhe é pertinente por sua formação específica e por sua disciplina em particular, no interior de um eixo mais amplo. Vê-se, nesse modelo, uma barreira teórico-conceitual a ser rompida: trata-se de pensar que toda parceria constitua interdisciplinaridade. Olga Pombo (2005), ao explicar essa confusão conceitual, ressalta que “a palavra é pois ampla demais, que está a ser banalizada, aplicada a um conjunto muito heterogêneo de situações e experiências. E esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido.” (POMBO, 2005, p. 05)

No sentido de tentar explicar mais claramente a questão do campo conceitual que objetiva delimitar esses termos disseminados no meio acadêmico e escolar, é oportuna a explicação que Fazenda (2011) faz. Para essa pesquisadora, *disciplina* expressa um conjunto de conhecimentos específicos, com características próprias no interior do plano de ensino, dos métodos, das matérias etc.; *multidisciplina* diz respeito à justaposição de diversas disciplinas, mas sem uma relação aparente entre as mesmas.

Exemplo: a história, a matemática, a biologia; *interdisciplina* significa a interação entre duas ou mais disciplinas, de modo que elas se comuniquem, integrem seus conceitos, métodos e terminologias mutuamente, no trato do ensino e da pesquisa. Conforme ela explica, a pretensão interdisciplinar é impedir a supremacia de uma ciência em detrimento de outras, é horizontalizar os conceitos e as práticas no interior de um projeto.

A interdisciplinaridade na escola deve ter, do modo como a autora citada acima explicou, um caráter projectual, com uma franca articulação das áreas, de forma a derrubar o “muro” que as separa. Nesse projeto, todas estas fases devem se dar mutuamente entre as distintas áreas do saber que agora articulam suas ações: planejamento, execução, revisão, avaliação, devolução. Como forma de impedir essa genuína integração dos/as docentes, o sistema novamente mostra sua força. Nos dois excertos abaixo vê-se a síntese de um *Continuum* a respeito do modo como os/as participantes percebem a maneira que a interdisciplinaridade acontece na escola:

Excerto 29

Sérgio: Como é que o senhor entende a relação interdisciplinar na escola em que o senhor trabalha? Como é que o senhor vê ela lá?

Honda: (suspiro profundo) Individual. Infelizmente ela é individual. Hoje pra você trabalhar a, a, tá se mudando bastante na mentalidade dos professores, mas ainda, ainda, ela é muito da atitude de cada um, individual. Ela não é um trem igual ela deveria ser, um projeto, um projeto pedagógico pra aquilo ali, entendeu? [...] Não é uma preocupação da gestão, organização, entendeu?!

Excerto 30

Sérgio: Na escola em que você atua, você acha que acontecem projetos, trabalhos interdisciplinares lá ou você falou agora pouco que isso precisa ser melhor colocado em prática.

Cunha: É...

Sérgio: Você acha que ainda não é o suficiente, como é que você avalia isso?

Cunha: Você vê assim, casos isolados, não é uma proposta pedagógica da escola. Então, você vê casos assim, de professores que esporadicamente se associam pra desenvolver uma atividade.

Sérgio: É uma iniciativa daquele grupo em particular?

Cunha: É, não é uma proposta pedagógica da escola enquanto instituição.

Aqui, chega-se à construção de um paradoxo na relação entre o conceito e a prática, descrita pelos/as participantes. Um conceito essencialmente formado pelo conjunto das ações dos pares, sendo tratado da perspectiva de uma iniciativa individual, isolada, para que ele venha a ser praticado na escola. Basta associar alguns fatores já analisados neste trabalho, desde o capítulo três até este capítulo, como os/as próprios/as

participantes alegam, para compreender as dificuldades para essa empreitada no interior do trabalho escolar: a falta da formação devida acerca do conceito de interdisciplinaridade e de suas práticas é um dos fatores centrais que acabam não permitindo aos/às docentes a possibilidade de uma integração amalgamada; a falta de tempo e de condições específicas para o planejamento é outro fator determinante. A meu ver, esta é uma frente de ações para a agenda anti-hegemônica que carece ser transformada com urgência, nesse combate ao sistema imposto pelo paradigma da modernidade. Desse prisma, não há como cobrar, apenas no interior da escola, soluções que devem ser tomadas de fora para dentro dela: uma política efetiva de formação continuada a esse respeito e uma luta pela desburocratização da escola. Atualmente, por razão da ideologia moderna que domina o sistema educacional, com foco primário no capital e no imediatismo do resultado, vê-se que a escola funciona debaixo de imposições para suas condutas e sob uma fiscalização de seus resultados numa perspectiva quantitativa de uma forma completamente descabida. Assim, por essa razão, o sistema impõe aos/às docentes um quadro de metas a serem alcançadas e de relatórios de seu trabalho diário, como vigilância contínua para regular suas condutas. Ainda, por razão dessa ideologia moderna que impera no sistema educacional, a escola funciona sem paradas estratégicas no decorrer do ano. Com foco nesse aspecto, Morin (2003) lembra que a revolução industrial e a divisão do trabalho são fatos históricos importantes que refletiram nas universidades, nas escolas, na pesquisa e no ensino escolar do século XX. O mesmo autor ensina que esses fatos criaram o modelo disciplinar hegemônico no paradigma da modernidade e, com ele, constitui-se uma maneira de organizar e selecionar conhecimentos, bem como de levá-los aos/às estudantes e de avaliá-los. A esse respeito, é válido trazer aqui, como síntese da visão geral dos/as participantes, o que disseram dois participantes, portanto, outro *Continuum* se estabelece: o professor “Honda” traz uma metáfora da rotina escolar e das formas alternativas que os/as docentes utilizam para conseguirem articular seu trabalho, e o professor “Cunha” produz uma pesada crítica ao modelo de escola vigente:

Excerto 31

Honda: A escola não te proporciona tempo para você conversar com o colega. [...] É, não, já começa jogando. [...] Aí, no meio do jogo, no meio do jogo você tem que parar e encostar dois no canto ali, o jogo tá rolando lá, encosta dois no canto ali e vai conversar, pra planejar o que vai fazer no outro dia, na outra semana, ou no outro mês.

Excerto 32

Cunha: Neste ponto, eu penso que deve haver uma reflexão, porque eu não posso trabalhar, executar minha prática e deixar de pensar sobre ela, de pensar, refletir e reavaliá-la. [...] O modo como a escola organiza a sua rotina, não estabelece paradas para reflexão, para avaliação, para o planejamento. É uma rotina muito dura. A rotina escolar hoje é uma rotina muito dura para o aluno e para o professor.

Aqui, com o foco no planejamento e com o acréscimo da falta que ele faz para a sequência anual do trabalho, com uma séria consequência para o/a professor/a poder investir na sua produção em sala de aula e na interação com os/as seus pares, o professor “Cunha” demonstra a preocupação com a rotina docente e discente, assim como demonstrou em outro excerto a professora “Fernanda”, quando menciona o número de disciplinas e suas consequências para a formação discente, devido ao modelo fragmentado de relação com o saber. A necessidade de que o/a docente faça a reflexão sobre sua própria prática, tema trazido pelo participante nesse excerto, é um tema já bastante disseminado em trabalhos acadêmicos, em textos científicos publicados, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O professor “Honda”, por sua vez, reforça o problema das dificuldades para o planejamento interdisciplinar como algo que afeta o trabalho docente o ano todo, pois não há uma reflexão devida a médio e a longo prazo; tudo é feito na base das iniciativas e esforços particularizados pelos/as docentes. Como ele já disse em outro excerto, é de uma perspectiva individual que o trabalho interdisciplinar começa a existir na escola, devido à enormidade de burocracias, de cargas de trabalho, que impossibilitam a integração docente.

Do modo como está posto aqui em análise, como um *Continuum*, todos/as os/as docentes participantes, apesar de afirmarem não terem muita profundidade sobre o conceito de interdisciplinaridade, sobretudo acerca de sua produção prática na escola, enxergam nesse conceito uma luz para as suas práticas de ensino, na medida que também veem suas consequências positivas sobre a aprendizagem na escola. Todavia, como se pode ver, somadas ao pouco conhecimento sobre o conceito, outras várias condicionantes atuam, de fora para dentro da escola, para manter a escola no atual regime disciplinar hegemônico e, assim, não construir as relações de sentido tão fundamentais entre os saberes para a vida dos/as docentes, sobretudo dos/as discentes.

Apoiada em Ramos (2002), Freitas (2013, p. 105) argumenta que, “as práticas pedagógicas antecedem e excedem as regulamentações oficiais.” Para ela, esse é um dos motivos para o já reconhecido distanciamento entre o que afirmam os documentos

oficiais e as práticas escolares quotidianas. De acordo com o que a pesquisadora defende, as políticas educacionais estão em descompasso e em descontinuidade com a rebeldia histórica da escola, uma vez que os/as docentes acabam por ressignificar e redirecionar o foco dos projetos que lhes são impostos, por outros que nascem dentro da própria escola, como resultado de suas ações no interior de suas práticas escolares, ao modo que compreende Ramos (2002). Como a escola se caracteriza pela rebeldia histórica, conforme postularam Ramos (2002) e Freitas (2013), é oportuno trazer um exemplo de reação dos/as participantes a essa força impositora do sistema que os compele ao isolamento de suas práticas e que não lhes possibilita um diálogo no interior do cronograma regular escolar. Para tanto, parece-me válido abrir uma nova subseção neste texto. Dessa forma, a seguir, tem-se a análise da interdisciplinaridade na escola pela perspectiva da categoria *Docência Subversiva*, para demonstrar como os/as participantes tentam o enfrentamento ao sistema disciplinar imposto, atuando de forma interdisciplinar, procurando a interação e a integração de seus saberes, na busca por um ensino crítico e subversivo ao modelo hegemônico e, por isso mesmo, mais produtor para si mesmos/as e seus/suas aprendizes. Entendo essa postura reagente dos/as participantes que serão citados/as abaixo como afinadas ao que está defendido no capítulo teórico deste estudo como práticas anti-hegemônicas, assentes no paradigma pós-moderno de produção do conhecimento e de intervenção para a vida.

4.2.2 – Interação Docente: uma busca pela prática interdisciplinar na escola

Conforme está posto em análise acima, o sistema educacional que temos, de forma hegemônica, impõe aos/as docentes um modelo rígido de atuação, marcado pela fragmentação dos saberes em disciplinas isoladas, em posições de defesa de uma área especializada, em conhecimentos esotéricos. No entanto, durante as observações feitas das aulas ministradas pelos/as participantes desta pesquisa, foi possível encontrar uma reação docente a esse modelo. Através de uma postura alicerçada no que trato nesta pesquisa como uma *Docência Subversiva*, os professores “Custódio”, de geografia, “Honda”, de Química e a professora “Sara”, de língua portuguesa, produziram um trabalho interdisciplinar e crítico de muita relevância para as análises deste estudo, assim como entendo que seu trabalho foi bastante frutífero para os/as aprendizes na

escola. Nessa relação entre os/a participantes citados/a eles/a trataram, conjuntamente, do mesmo tema: *a destruição do meio ambiente por meio das ações humanas*.

Como os/as próprios/as participantes já trouxeram em sua denúncia acima, no modelo de escola em que atuam não há tempo o suficiente para o planejamento devido, sobretudo em se tratando de um planejamento conjunto entre os/as docentes. Conforme eles/as próprios também afirmaram e já foi posto em análise aqui, não há nem mesmo paradas estratégicas no decorrer do ano letivo para ser possível uma melhor reflexão sobre o trabalho e para a busca por melhores alternativas de enfrentamento aos desafios que se levantam para o trabalho docente na escola. No entanto, assim como os/as participantes também já expuseram, a maneira que a interdisciplinaridade se dá na escola por iniciativas individuais dos/a docentes referidos/a acima e, da maneira que lhes foi possível, eles/a produziram um exemplar de prática interdisciplinar para os objetivos desta pesquisa: por meio de conversas durante os recreios, em rápidos encontros nos corredores e com breves comunicações via internet, foi produzida uma intervenção conjunta na escola, de maneira que eles/a trabalharam o mesmo tema, de forma que cada disciplina aprofundasse o conteúdo em relação às outras disciplinas envolvidas. Vale recordar, essas mesmas aulas já foram analisadas neste trabalho, no tocante aos letramentos postos em ação pelos/a docentes aqui em destaque.

Como primeiro traço característico dessa *Docência Subversiva*, nenhum dos docentes nem a docente se limitou ao domínio técnico de sua disciplina: a professora de português, “Sara”, informou que tinha como conteúdo para aula a produção do “Artigo de Opinião”; mas, primeiro, ela se preocupou em centrar seu tema no mundo dela e de seus/suas aprendizes, utilizando uma música, um recurso didático interessante para atrair a atenção dos/as estudantes; o professor de geografia, “Custódio”, informou que tinha como objetivo tratar do conteúdo “A Industrialização e a Ocupação Territorial”, em uma aula, e em outra, “Fenômenos Climáticos”; porém, antes de fixar a discussão conceitual, ele tratou de tecer a denúncia ao nosso modelo criminoso de relacionamento com a natureza, com um olhar global/local, ao mesmo tempo, para o modo como a humanidade destrói seu planeta, de forma inconsequente, assim como para as demonstrações de resposta que a natureza tem dado a esse instinto destruidor humano; o professor de química, “Honda” por sua vez, especificou que tinha como conteúdo para suas aulas, para uma delas, “Combustão de Diferentes Combustíveis” e para outra, “Processos Termoquímicos”; contudo, seu foco se firmou, antes de qualquer exposição teórica, em como os vários tipos de combustíveis vêm sendo indiscriminadamente

usados como poluentes e agentes destruidores da natureza, o consumo incessante desses combustíveis como forma de procurar desenvolver, sem se importar com a destruição de todas as formas de vida do planeta. Ao conduzirem as discussões para um direcionamento mais pautado na vida deles/a mesmos/a e de seus/suas aprendizes do que no aparato teórico dos conteúdos, os docentes e a docente conseguiram a atenção e a participação ativa dos/as aprendizes, deixando que eles/as trouxessem suas percepções e suas visões sobre o tema em debate. No mesmo sentido, o que os/a participantes fizeram está de acordo com o que Fazenda (1994) ensinou, ao explicar que, ao adotar a interdisciplinaridade, estamos também associando o trabalho escolar à vida das pessoas que nela trabalham e estudam.

Um fator de grande relevância nessas aulas foi a legitimidade das discussões relativamente a sua importância para a vida e não como uma simples matéria de escola, que seria produzida para a finalidade avaliativa e, conseqüentemente, para o acúmulo de notas bimestrais. Para trazer os/as estudantes à participação, não houve a necessidade de os/a docentes negociarem essa participação. Ao contrário, ela fluiu naturalmente na proposta crítica para o debate e na postura interativa para a exposição do tema. Mesmo sem o tempo devido para o planejamento, em razão de todas as intempéries já expressas pelos/as participantes, que os/as compelem ao trabalho especializado e ao isolamento de suas práticas, cada aula de cada docente em particular conseguiu conduzir a discussão para uma gradação de sua complexidade e importância frente a nossa existência nesse planeta, ao qual estamos destruindo irresponsavelmente. À maneira que Nicolescu (1999) entende o paradigma pós-moderno, ao qual a interdisciplinaridade integra, a educação deve ter como um de seus imperativos a unidade do conhecimento entre os pares. Da maneira que defende Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é também uma forma de incorporar a universidade e a escola à vida, no sentido de romper com as tradições impostas, as quais colocam essas instituições em uma forma de encapsulamento, no que tange à produção do conhecimento.

Somente depois das discussões críticas acerca do tema, da preocupação com um engajamento dos/as estudantes nessa reflexão acerca de nossa relação destrutiva com a natureza, os professores e a professora participantes vieram a se dedicar às exposições mais técnicas de seus conteúdos, com um olhar mais específico para seus saberes disciplinares. A professora de português passou a situar o que é um artigo de opinião em termos teóricos, enquanto proposta de escrita baseada no debate de um tema, na forma mais livre de organização dos parágrafos, na posição da tese etc.; o professor de

geografia passou a se preocupar com o conceito de industrialização, com a ideia de territorialidade, com a noção de clima etc.; e o professor de química voltou sua dedicação à explicação de como os fenômenos termoquímicos se dão, em como a combustão acontece em diferentes combustíveis. Como resposta notória ao trabalho dos/a docentes, em suas aulas, numa comparação com as demais aulas observadas, foram as que os/as estudantes mais se mostraram interessados/as e ativos/as na produção do conhecimento, no debate temático. O olhar atento, a expressão disposta dos/as estudantes retrataram a sintonia entre eles/as e os/a professores/a, nesse propósito ético de falar sobre a vida deles/as mesmos/as; bem como a sintonia dos/as estudantes com o método, com a gradação do saber que a interação docente possibilitou. Assim, como ensinou Fazenda (2011), a interdisciplinaridade surge como uma crítica a uma educação por migalhas e, por essa razão, ela representa o redimensionamento das epistemologias disciplinares. Do mesmo modo, Leonir, Hasni e Lebrun (2008) criticam que a disciplinaridade atua como uma forma de reflexo e de manutenção das relações de poder na sociedade.

As metodologias adotadas pelos/a docentes buscaram formas atrativas de interação com os/as discentes em sala de aula, obtendo êxito nesse trabalho, na medida em que criou um movimento diferente dos/as estudantes dentro da sala de aula, os/as quais se interessaram pelo tema e pela proposta. Para não deixar dúvidas a respeito da interação interdisciplinar entre os/a docentes, procurei o professor “Honda” se eles/a haviam produzido uma proposta conjunta de ensino daquele conteúdo, se algum projeto havia sido estruturado para este fim, se houve um planejamento entre eles/a para garantir a interdisciplinaridade. Ele me respondeu que nenhum projeto escrito foi construído e que se tratava mesmo de um esforço quase informal entre os/a docentes para fazer algo diferente, do modo como lhes fosse possível, dentro dos currículos de cada disciplina, mas sem estruturar um projeto escrito para a abordagem interdisciplinar. Por ser assim, tratou-se de uma interdisciplinaridade entre as disciplinas química, geografia e língua portuguesa, a respeito de um tema importante na vida global/local de todos/as os/as envolvidos/as nesse projeto. A postura engajada e crítica frente ao tema marcou a participação dos/a docentes e dos/as estudantes.

Na sequência dessas aulas analisadas, mas na mesma intenção de perceber a interação entre os/a docentes, foi possível constatar um desvio conceitual dos/a participantes em relação à noção de interdisciplinaridade. O mesmo desvio já foi mencionado ao tratarmos das entrevistas com os/as participantes. A meu ver, esse

desvio da noção teórica da interdisciplinaridade e a dificuldade encontrada para mantê-la se deu pelo fato de não ter havido um projeto construído conjuntamente, pelo motivo de não terem sido permitidas aos/as docentes as paradas estratégicas imprescindíveis para o planejamento conjunto das ações, não permitindo, por isso, um processo dialógico e holístico entre os/as docentes, para que pudessem monitorar o ciclo das aulas. Por ser assim, logo após a abordagem crítica dos conteúdos, em que cada uma das disciplinas alimentou a discussão a ser produzida em outras, o foco do ensino acabou por voltar-se para o conhecimento disciplinar específico de cada docente envolvido. Dessa maneira, cada docente passou a direcionar seu conteúdo próprio, seu processo de exposição/discussão próprio e, depois, sua avaliação de maneira isolada, com critérios particulares e individuais de sua disciplina. Com isso, tendo como base o direcionamento conceitual deste trabalho, o caráter interdisciplinar passou a ser substituído por outro conceito: o de multidisciplinaridade, ao modo que ensina Fazenda (2011).

Também, como defende Fazenda (1994), para sair de um modelo disciplinar e adotar uma proposta interdisciplinar, será necessário redimensionar as epistemologias disciplinares e reaproximar seus objetos, no sentido de abordar a realidade a partir de seus nexos e de seus movimentos. Do modo como Sommerman (2006) e Fazenda (2011) explicaram, a multidisciplinaridade constitui uma relação em que as disciplinas, apesar de tratarem do mesmo tema ou conteúdo, cada uma se limita ao seu saber técnico, em um processo individual de planejamento, execução e avaliação. De forma mais complexa, esse pesquisador e essa pesquisadora citado/a ensinam que a interdisciplinaridade constitui uma genuína interação entre as disciplinas no interior de um projeto que foi produzido por todas as disciplinas participantes. Nesse projeto não deve haver uma justaposição, mas uma aglomeração, na medida em que seus saberes se interagem e se comunicam em todo o ciclo do ensino: planejamento, exposição, avaliação e devolução. De toda forma, a interação entre os/as docentes constituiu uma multidisciplinaridade que se deu pelo esforço dos/as docentes envolvidos/a contra as imposições do sistema, saindo da forma hegemônica disciplinar, em que os saberes se dão estabilizados em campos próprios que se apoiam na ideia de esterilidade acadêmica. Considero essas aulas analisadas aqui uma franca demonstração de *Docência Subversiva*, mesmo na saída da interdisciplinaridade e na adesão à multidisciplinaridade.

A meu ver, essas aulas demonstraram que é possível a concretização da interdisciplinaridade na escola. Seu maior adversário é o paradigma moderno que persiste em nosso sistema educacional, desde sua gestão política, passando pelas estruturas do currículo, afetando as práticas em sala de aula, tanto nos cursos formadores quanto em seus resultados nas escolas básicas para onde vão os/as docentes diplomados/as. Nessa mesma direção, o sistema atua na criação de uma sobrecarga de burocracias, já denunciada pelos/as participantes deste estudo. Nessa esteira, esse sistema afeta a efetivação do modelo interdisciplinar, como um projeto mais abrangente e concreto na escola.

Parece-me importante enfatizar que essa dificuldade também tem relação com a demora característica da educação em aderir ao novo, em ressignificar seus aparatos teóricos e práticos. Esse aprisionamento da escola ao paradigma da modernidade propõe tantas barreiras quantas forem possíveis às práticas subversivas, tais como as práticas interdisciplinares, e estas só têm sua existência no esforço dos/as docentes de enfrentarem o sistema e de fazerem seu trabalho de uma maneira mais significativa para si mesmos/as e para seus/suas aprendizes. Acerca disso, Morin (2000) critica que a epistemologia moderna, como base para o modelo de educação disciplinar, se caracteriza por uma cegueira que é capaz de fazê-la abordar o complexo como se fosse simples, o que existe junto como se existisse disjunto.

Sob outro aspecto no interior dessa perspectiva de análise, me parece relevante lembrar que, se for levada em consideração a juventude da discussão sobre as práticas interdisciplinares em universidades e em escolas brasileiras, sobretudo pensando nas práticas desses conceitos nas universidades/faculdades que formam docentes, é facilmente entendida a sua escassez na escola, em geral, e especificamente na escola pesquisada. No caso desta pesquisa, alguns/mas dos/as participantes passaram pelas cadeiras universitárias no século passado, o que explica um pouco os motivos de esses conceitos ainda não estarem completamente incorporados aos seus discursos e/ou às suas práticas escolares. A visão crítica de Severino (2001) acerca desse conceito na educação ressalta o longo caminho que ainda está por ser trilhado para uma educação interdisciplinar, bem como revela a dificuldade de implementar a ressignificação necessária à escola, para falar mais à vida de toda a comunidade escolar. Por concordar com o citado autor, tem-se aqui a defesa de que não se deve exclusivizar a crítica pela falta dessa noção nas práticas escolares aos/as professores/as e, no caso desta pesquisa, aos/as docentes participantes. Pelo compromisso ético assumido nesta pesquisa, prefiro

salientar que a efetivação das práticas interdisciplinares integra um campo mais amplo de uma mudança de paradigmas na educação que ainda está em curso, inclusive nas universidades e nas práticas da pesquisa. Faço questão de salientar que em todo o meu percurso como docente na escola básica, poucas vezes presenciei ou participei de um processo genuinamente interdisciplinar, assim como em toda a minha graduação, em minha especialização e em meu mestrado, não pude contemplar práticas interdisciplinares produzidas pelos/as docentes formadores/as. Em verdade, somente agora, como discente do Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, tive condições de conhecer mais profundamente o conceito de interdisciplinaridade. Dessa forma, assim como os/as docentes participantes deste estudo, sou também um aprendiz acerca dessas práticas interdisciplinares. Portanto, é preciso olhar de fora para dentro das escolas para entender as imposições do sistema aos/as docentes, o que, inclusive, não lhes permite uma formação continuada mais duradoura e consistente, e em direção oposta, analisar de dentro para fora das escolas, para interpretar as reações docentes contrárias a esse sistema, para poder valorizar as práticas de *Docência Subversiva* localizadas, produzidas pelos/as professores/as, que vêm sendo realizadas, no interesse maior de tornar mais efetivo o seu papel educador.

Após essas discussões e reflexões postas nesta seção e subseção acima, espero ter podido esclarecer como a interdisciplinaridade é estabelecida nas práticas docentes que se dão no interior da escola pesquisada. Em síntese, viu-se que os/as participantes conhecem e reconhecem a importância de uma educação interdisciplinar para mudar os rumos da aprendizagem na escola. Na mesma direção, demonstram sua honestidade ante a este estudo ao assumirem sua formação muito mais teórica que prática a esse respeito, o que resulta em muita dificuldade de implementação desse modelo na escola. Na esteira desses condicionantes e dificuldades para a interdisciplinaridade acontecer na escola, os/as participantes elegem também a rígida burocratização da escola e a intensa carga horária de trabalho a que estão submetidos/as, impedindo a articulação entre os pares e o planejamento de uma forma devida.

Por fim, viu-se também que, no extremo oposto das imposições do sistema às práticas docentes, de uma maneira contra-hegemônica ao modelo disciplinar assente na ideologia moderna, os/as docentes procuram, na medida de suas possibilidades estruturais e formativas, promover a interdisciplinaridade na escola. Nesse esforço de interação docente, as práticas interdisciplinares analisadas demonstraram-se muito

significativas para a finalidade dos papéis docentes, sobretudo, à aprendizagem discente, como uma luz para um longo caminho que, felizmente, já vem sendo trilhado na escola, apesar das correntes do sistema que tentam aprisionar a escola ao paradigma moderno.

Do modo como defendo aqui, é desse esforço de prática local, como o que foi demonstrado pelos/a docentes analisados/a, em realizar a interdisciplina na escola que culminará a mudança de paradigmas na educação, saindo da ideologia moderna e aderindo ao paradigma da pós-modernidade. Essa transformação acarretará uma nova forma de estruturação das práticas docentes: em lugar do modelo disciplinar hegemônico, um projeto qualitativo e ético de ação docente, capaz de derrubar os “muros” entre as disciplinas nas matrizes curriculares universitária e escolar, para fazer com que os conhecimentos escolares tenham, enfim, sua finalidade na vida dos/as docentes e discentes, na medida em que reflete o modo como o conhecimento verdadeiramente é; qual seja, um conjunto de saberes amalgamados que responde às nossas necessidades mais diversas, mas que só existem na dialética de nossas relações intersubjetivas com esse mundo ao qual integramos e damos sentido de existência, por mediação da linguagem. Como defendeu Nicolescu (1999), a educação mais viável é aquela que procura a formação integral das pessoas.

Depois dessa discussão acerca dos temas centrais da pesquisa, espero ter podido responder a contento às duas perguntas de pesquisa postas na introdução deste trabalho e reiteradas neste capítulo atual. Nessa mesma direção, no próximo capítulo, a análise se destinará à discussão da pergunta de pesquisa principal deste estudo, no sentido de associar as análises já produzidas até aqui, para responder como a linguagem está situada nos discursos e nas práticas docentes na que são produzidas na escola pesquisada.

CAPÍTULO 5

LINGUAGEM E ENSINO: UMA ESCOLA NO PERCURSO DAS TRANSFORMAÇÕES PARADIGMÁTICAS

A linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. Ou seja, podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma etc.) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também sobre a linguagem. Nessa relação dialética de interioridade-exterioridade, a linguagem encontra na significação sua função precípua. Com isso, reconhece-se que a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo.

Morato (2004)

A epígrafe acima sintetiza para este capítulo a concepção de linguagem que se vê defendida no capítulo teórico deste trabalho, principalmente nos seus três últimos subitens, em que se defende o paradigma pós-moderno de estudo da linguagem, os letramentos ideológicos como caminhos mais frutíferos para o ensino e à aprendizagem na escola, em contraposição aos letramentos autônomos, e a interdisciplinaridade na educação em oposição ao modelo disciplinar hegemônico.

Como já se sabe, a linguagem é o tema central desta pesquisa. Aqui, de uma perspectiva abrangente, o seu estudo não está aprisionado ao campo exclusivo da linguística, tampouco seu estudo se dá a partir de sua estabilização no mentalismo ou no código. Ao contrário, defende-se neste trabalho que as práticas de linguagem medeiam

todas as formas de aquisição do conhecimento, na dialética existente entre as pessoas e o seu meio sociocultural, sendo, portanto, essencialmente interdisciplinar. A língua toca todos os campos do saber, de tal forma que cada disciplina escolar, cada docente que atua na escola faz uso de sua língua para chegar à produção do conhecimento que almeja junto aos/as seus/suas aprendizes. Desse prisma, as práticas escolares são, antes, práticas de linguagem, as práticas de letramento são ao mesmo tempo práticas de linguagem que os/as docentes produzem para mediar a expressão ou a criação do significado de algum saber, seja qual for seu campo de conhecimentos. Nesse sentido, como já ficou esclarecido na introdução deste trabalho, este espaço se reserva à análise dos dados que intenta responder ao *Problema* desta pesquisa; qual seja: *como a Língua Portuguesa é concebida pelos/as professores/as de português e por professores/as de outras disciplinas participantes da pesquisa na escola, e como esse conceito é disseminado em seus/suas discursos/práticas docentes?* Para tanto, serão abordados aspectos da relação docente-discente que foram evidenciados nas observações das aulas ministradas pelos/as participantes, assim como nas suas entrevistas. A produção dessa análise precisará amarrar os discursos e as práticas dos/as docentes participantes, fazendo uso das três Categorias de Análise eleitas/produzidas para este estudo: *Fronteiras*; *Continuum*; *Docência Subversiva*, no sentido de tentar compreender toda a complexidade dessas práticas situadas na escola.

5.1 – A Língua Portuguesa na Escola: construindo os sentidos da linguagem como objeto de ensino escolar

Durante as observações, pude presenciar referências de trabalho docente na escola. Foram vários os qualificadores desse trabalho na escola; tais como a interação interdisciplinar entre as disciplinas, os métodos adotados, a relação docente-discente e discente-discente, os conteúdos selecionados, os letramentos postos em prática, entre outros. Também, pude encontrar algumas contradições, que em essência trazem à tona diferenças importantes entre as práticas percebidas nas observações e os discursos dos/as participantes gravados durante as entrevistas. A análise desse tema da pesquisa leva-nos à compreensão de que a linguagem/língua como objeto a ser ensinado na escola está em um processo de construção do seu sentido. Para o tecer dessa análise ela reclama, primeiro, a categoria *Fronteiras*, uma vez que a escola apresenta duas faces a

esse respeito, encontradas na relação entre as práticas e os discursos, ao passo que essas faces são também percebidas entre os/as diferentes docentes participantes em suas afirmações referentes à língua como objeto de ensino na escola.

Na construção das *Fronteiras* de sentido da língua como objeto escolar para ensino, o professor de Química “Honda”, a professora de História “Frida”, o professor de Filosofia “Cunha”, a professora de Biologia “Florinda”; ao conceberem a língua como objeto de ensino na escola, durante as entrevistas, a associaram mais rapidamente ao ensino de gramática e/ou da norma culta, com foco centrado principalmente no registro escrito. Percebe-se, em seus turnos, uma ideia de regulação dos discursos estudantis, ao identificarem nas suas produções que elas se distanciam do conjunto de normas da gramática prescritivo-normativa. É interessante também o fato de, em suas falas, esses/as docentes assumirem suas dificuldades com a gramática e com a sua correção nos textos dos/as estudantes, mas afirmarem que cobram dos/as estudantes esse conhecimento ao produzirem suas atividades. Os excertos abaixo podem explicar muito acerca de sua visão da língua enquanto objeto de ensino:

Excerto 33

Sérgio: Muito interessante. Você estava falando agora há pouco sobre a questão das aulas da professora, quando você pensa em Língua Portuguesa como objeto de ensino na escola, o que você entende por Língua Portuguesa como esse objeto de ensino? O que é ensinar Língua Portuguesa? O que você acha?

Frida: Eu penso assim, hoje, trabalhando com história e com sociologia, com os meninos me entregam, eu sempre trabalho com texto, né, peço pra eles fazerem um texto, eu gasto muito tempo corrigindo. Corrigindo questão dos erros de Português [...] Aí fala, não, mas hoje a gente não trabalha mais gramática. Eu vejo os professores falando um pouco dessa coisa, né, ou que trabalha tudo junto. Que não trabalha mais verbo, porque antes a gente tinha que fazer aquelas 10 folhas com verbo em todos os tempos, do pretérito pra frente. [...] fazia, né, aquelas análises sintáticas da vida que eu não sei nem o que significa, mas a gente fazia aqueles trem, né, que era aquela coisa horrorosa do mundo. [...] Mas eu sinto essa falta. Por exemplo, dentro da minha matéria eu sinto essa falta do Português.

No excerto acima, a professora “Frida”, de história, vai direto ao fator do quanto a aprendizagem da língua era para ela um processo difícil, pelo fato de ela não encontrar naquele conhecimento um sentido. Aqui, vê-se que para ela aprender a língua é aprender gramática. Do modo como vejo, sua forma de pensar tem ligação com o fato de ela não ver relação entre o conhecimento estudado e a sua realidade, não há conexão entre o saber e a vida. É muito pertinente para fins de análise o que ela diz: – “a gente fazia aqueles trem, né, que era aquela coisa horrorosa do mundo” –. Esse trecho

demonstra o quanto sua relação com a língua era desprovida de afeto, a falta do sentido naquele saber. Sua posição frente ao modelo de aprendizagem da língua que ela experienciou reflete a crítica que Moita Lopes (2006b) produz, devido ao seu aprisionamento ao código, à sua visão atomística ante ao todo e ao seu modelo de produção de conhecimento que comportam-se neutros frente às realidades daqueles/as que vivem os significados e sentidos da vida. Contudo, ela também compara o novo modelo de ensino da língua, o qual ela conhece por meio dos discursos dos/as colegas que atuam na escola na disciplina língua portuguesa, baseado nos gêneros textuais, no qual o foco não é mais a gramática, e o método que foi utilizado em seu aprendizado na escola básica, alicerçado na repetição interminável da conjugação de verbos etc. O curioso é que, mesmo tendo sido difícil seu histórico com a aquisição dessas regras/nomenclaturas gramaticais, ela sente falta desse saber nas produções dos/as estudantes. Do modo como analiso, a professora, ao ler os textos dos/as estudantes, tem seu foco voltado mais para as dimensões gramaticais do que para aquilo que é dito pelos/as estudantes, ao produzirem suas práticas textuais. Ela mesma diz: - “peço pra eles fazerem um texto, eu gasto muito tempo corrigindo. Corrigindo questão dos erros de Português.” De outro modo, sente-se na fala da participante um descontentamento/estranhamento em ter de corrigir tão demoradamente as produções. Pode-se ver no excerto de sua fala acima que ela acha contraditório o que ela identifica nas produções dos/as estudantes e o que é ensinado como sendo português: - “Aí fala, não, mas hoje a gente não trabalha mais gramática. Eu vejo os professores falando um pouco dessa coisa, né, ou que trabalha tudo junto.” Este é um fator que é interessante e que merece um trabalho completo para discuti-lo: o ensino baseado nos gêneros textuais chegou muito rápido às escolas, mas parece-me que ainda não é uma questão muito bem difundida o como ensinar a leitura e a escrita de gêneros textuais, envolvendo nesse ensino a reflexão estrutural/gramatical. Ao que me parece, para muitos/as não tem meio termo: ensinar a língua é ensinar gramática ou ensinar gêneros textuais. Esse tipo de dicotomia faz emergir nas práticas de ensino da língua o que Cerutti-Rizzatti (2013) alerta estar acontecendo. Conforme sua argumentação, devido à força que o paradigma hegemônico ainda detém em nossas escolas, estamos apenas substituindo um tipo de estudo categorial por outro, uma vez que os gêneros textuais acabam por ser transformados em objetos em si mesmos, em vez de práticas sociais de uso da linguagem. Esse fator demonstra o quanto a língua como objeto de ensino escolar é algo

complexo e o quanto ainda está longe uma unanimidade de seu sentido na escola. No excerto abaixo o professor “Cunha” expõe sua visão:

Excerto 34

Sérgio: [...] Se alguém te diz que é professor de Português, o que é que vem assim, na sua cabeça? O que é que você pensa? Como é que você entende Língua Portuguesa enquanto um objeto de ensino lá na escola?

Cunha: Bem, às vezes, o aluno não vê necessidade ou até mesmo a própria pessoa, em estudar a própria língua, porque ela fala e por já falar a língua, ela, às vezes, não percebe a necessidade de talvez falar melhor, de modo mais estruturado, de modo mais lógico talvez, mais formal, padrão. [...] É um desafio muito grande, porque a fala, ela tende a se instaurar dentro do processo de escrita. Então, o aluno escreve... [...] Como referência como ele fala. E isso é um desafio, porque, às vezes, ela não percebe a necessidade de pensar diferente. [...] De um outro tipo de registro. [...] Porque o tempo todo ele não usa a escrita. Quando ele está em frente da TV, quando ele está em frente ao celular, mesmo com o WhatsApp, e eu vejo assim um grande problema em estruturar as escritas dentro do WhatsApp, dentro da rede de computadores, a internet, porque ela possibilita escrever fora dos padrões. Ela permite escrever com várias simbologias, então o processo de escrita, ela continua, mesmo, às vezes, utilizando, ela fica a desejar.

Quanto ao professor “Cunha”, seu próprio discurso afirma que os/as estudantes não veem necessidade de saber a formalidade da língua, o que para ele é desafiador, na medida em que seus/suas estudantes escrevem com referência no modo que eles/as próprios falam. Ele também critica a forma de escrita propiciada pelas mídias como a televisão, o computador, o celular, uma vez que, segundo ele, os/as estudantes aprendem a escrever sem o padrão formal por meio dos usos dessas mídias. Aqui, em análise, parece-me que falta, nessa concepção do referido professor, a compreensão das dimensões quotidianas dos/as estudantes, em que as regras da escrita ou a nomenclatura gramatical seriam a menor das preocupações para eles/as. Na concepção expressa pelo professor “Cunha” vê-se que ele não tem a clareza do que analisaram Makoni e Pennycook (2007), ao produzirem sua tese de que a ideia e as práticas discursivas formais de linguagem integram o projeto colonialista de invenção das línguas. Para eles, essa formalização dos usos da língua é fruto de um aparato ideológico produzido no próprio processo de invenção, o que também tem como consequência a criação de um discurso sobre um tipo específico de identidade. Entretanto, como defendem esses pesquisadores, todas as línguas são construções sociais, artefatos análogos a outras construções.

De similar maneira, também a questão dos suportes e dos veículos em que a escrita vai ser posta, parecem-me importantes para a análise do que o citado professor

“Cunha” diz. Sobretudo, se pensarmos em aplicativos como o que foi citado, é preciso entender que esses novos registros que são situados nas comunicações via internet invertem o uso formal da língua, em relação à concepção do professor “Cunha”. Nesses meios, o “errado” é escrever “certo”, devido às características comunicacionais desses suportes ou veículos, principalmente por causa dos mais diversos objetivos postos em ação nesses meios virtuais de comunicação. Em última análise, esses novos registros servem como uma contra-invenção em relação à formalidade dos usos da linguagem e da padronização das formas de interação entre as pessoas. Inclusive, nesses aplicativos há recursos comunicacionais que interferem nos textos escritos e que nunca entrariam no rol das formalidades da gramática, tais como os “emoticons”, bem como não compõem as formas de interação convencionais. A fala do participante coloca uma reflexão: em quais oportunidades de suas vidas quotidianas os/as estudantes são interpelados/as por um contexto tão formal a ponto de fazer com que sua prática de linguagem, como disse o professor, deixe a desejar? Talvez em nenhuma, a não ser nas produções escritas que são produzidas para objeto de avaliação dentro da escola.

Do prisma que analiso aqui, com base nos excertos das entrevistas dos/as docentes participantes postos acima, ainda há na escola uma dificuldade em eleger a língua como algo que transcende às aulas de português. Desse modo, falta-lhe o olhar mais profundo para os aspectos práticos que para os teóricos da língua, uma vez que esse objeto é complexo e sua simplificação tende a limitá-lo à gramática. No excerto abaixo a professora “Florinda” expõe seu olhar, ao responder como ela compreende a aula de português na escola:

Excerto 35

Sérgio: Quando alguém fala para você, assim, que é professora de Português, o que você imagina que a pessoa ensina? O que é Língua Portuguesa enquanto objeto de ensino na escola para você?

Florinda: Eu imagino a gramática, aquela parte chata da gramática. [...] O tempo todo conjugação de verbos e a redação. Que nós olhamos para o professor de Português, parece que nós vemos... é igual, olhamos para o professor de Biologia e vemos célula, não é? [...] É célula, é genética. Eu acabo vendo o professor de Português isso. Um pouco da gramática, a redação. [...] Eu pedi uma redação... [...] Aí, eu cobreí... Nossa, eu brinquei com eles. Eu falei, "gente do céu...". Foi muito mais difícil do que uma prova de 10 questões fazer a análise da redação, porque nós não temos tanto domínio. [...] Tive que ler, ver a questão da coerência. Então, assim, foi difícil. Aí, eu falei para eles, "não, a próxima agora eu vou me apoiar com o professor de Português. Ele corrige e eu fecho a nota".

O olhar da professora “Florinda”, de Biologia, citada acima, resume bem o problema expresso acima pelos/as outros/as participantes quanto ao ensino da língua portuguesa na escola. Ela afirma não ter o domínio da formalidade, mas diz que “cobra” dos/as estudantes a mesma coisa que ela chamou de “aquela parte chata da gramática”. Na mesma direção, ela associa o ensino da língua à gramática de maneira tão direta, recorta tanto seu objeto e o “proprietário” de seu saber que chega a afirmar, aos/às seus estudantes, que nas atividades de produção escrita vindouras que ela lhes pedir, entregará ao/a professor/a de língua portuguesa a responsabilidade de correção dos textos que eles/as virem a produzir. Ainda, no excerto referente à fala dessa participante, vê-se que o objetivo final da produção é bastante limitado: “Ele corrige e eu fecho a nota”. Desse prisma, toda a validade existencial da língua nos textos, já referenciada no parágrafo acima, perde seu sentido, em detrimento de uma produção escrita aprisionada ao rótulo de atividade escolar. Essa concepção que a professora “Florinda” apresenta aparece de uma forma bem explícita no estudo de Agha (2007), no qual o referido pesquisador explica e critica o projeto epistêmico europeu do século XX a partir de uma proposta ideológica que é caracterizada pela extração de uma parte do todo, de um recorte ideal da totalidade da linguagem, um efeito metonímico, seu aspecto *extracionista*; pela criação de limites exclusivos para a disciplina que deve estudar a linguagem e seus métodos de estudo, seu aspecto *restritivista*; por fim, pela legitimidade prévia de quem poderá ser o detentor desse saber, seu aspecto *exclusionista*. Conforme Agha (2007) entende, nesses três aspectos de base para o estudo da linguagem são reificados o objeto, o campo de atuação e o pesquisador para esse campo e para esse objeto.

De uma perspectiva diferente da que foi encontrada nos excertos dos/as participantes citados/as acima; portanto, do outro lado dessas *Fronteiras* na escola, os/as outros/as quatro participantes: as professoras de Português, “Fernanda” e “Sara”, o professor de Geografia, “Custódio” e a professora de Matemática, “Mary”, veem a língua como objeto para ensino na escola da perspectiva da comunicação e da leitura para além da decodificação (“Fernanda”); do amor pela linguagem, pela leitura, da identificação da língua com a identidade e a história das pessoas e da comunicação (“Sara”); das variações linguísticas e da diversidade (“Custódio”); da importância da alfabetização e do letramento (“Mary”). Pelo motivo dessa percepção mais profunda expressa pelos/as citados/as participantes, me valho aqui também da categoria *Docência Subversiva*, centrada nos princípios defendidos pelo paradigma da pós-modernidade,

com um olhar anti-hegemônico para a língua como objeto escolar. Os excertos abaixo sintetizam sua visão:

Excerto 36

Sérgio: A senhora tocou nesse ponto, e acho interessante, do seu ponto de vista então, o que seria a Língua Portuguesa como um objeto de ensino na escola? Ensinar Português seria ensinar o que então?

Fernanda: A ler, ensinar português seria ensinar a ler, mas não é ler só, decodificar letras, o código, entendeu? A ler o mundo, a ler o que está escrito e o que não está escrito, entendeu? Ler a imagem, ler o som, ler o que você escuta, o que você toca, é isso que eu acho que nós temos uma grande deficiência na nossa Língua Portuguesa no Brasil [...] e você tem que usar a língua. O objeto de comunicação, qual que é? É a língua... [...] É ela que te ensina a ler, entendeu? Não só aquela coisa decodificada, decodificar qualquer criancinha de 6 anos, na alfabetização, ela decodifica. Não é isso, é você conhecer, você fazer uma leitura que não seja só aquela da decodificação das letras.

A professora “Fernanda” defende como objeto para o ensino da língua na escola uma produção de leitura que vá além da decodificação, que se estenda para a leitura de mundo, em seus vários meios de expressão semiótica, tais como as artes, a música, a escultura. Segundo sua crítica, falta essa concepção de leitura na escola. A base para essa reflexão crítica da professora participante acerca da leitura pode ser encontrada em Paulo Freire (1985), em sua famosa concepção de que “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1985, p. 11). Da visão analítica instaurada nesta pesquisa, para fazer cumprir o desejo de Paulo Freire e da professora participante, será preciso que a escola passe à contemplação da leitura como objeto e objetivo de estudo, em um ciclo que compreende suas diversas e diferentes situações, correspondentes aos papéis socioculturais exercidos pela mesma e cobrados pela sociedade em suas formas discursivas e interacionais. Analisada do ponto de vista pedagógico, essa posição expressa acima acena para uma maneira distinta de entender o conteúdo em relação aos/as outros/as participantes mencionados/as nas análises feitas acima, já que esse objeto agora se multiplica e se altera quantas vezes forem modificados os contextos e as situações de leitura, o que deverá também ser fruto de uma explicitação didática do/a professor/a para aguçar nos/as aprendizes a necessidade de reflexão sobre todo esse complexo. O excerto da participante leva-me à compreensão de que ela quer uma escola que seja significativa para seus/suas aprendizes, que possa abrir para eles/as o mundo de significados que está

a sua volta, de uma maneira crítica ante a esse mundo, para que possam também trilhar seus próprios passos, com a autonomia devida para isso. Assim como Menezes de Souza (2011) compreende, cabe ao professor, mais o ensinar sobre maneiras de buscar o conhecimento e de como avaliá-lo em sua relevância para a vida real, que propriamente a transmissão deste conhecimento a outras pessoas. No excerto abaixo a professora “Sara” expressa uma concepção de linguagem marcada pela abrangência e pela afetividade com a linguagem:

Excerto 37

Sérgio: Hoje com esse tempo todo de experiência, quando alguém fala pra senhora assim, "eu sou professor de Português", o que a senhora pensa? Qual a idéia que a senhora tem de Língua Portuguesa enquanto um objeto pra aí ser ensinado na escola? Ou seja, ensinar Língua Portuguesa é o que?

Sara: Eu acho que é questão de necessidade, de sobrevivência, de história, né, de toda uma trajetória da nossa própria história, da nossa identidade, do povo. Eu adoro quando um aluno ou outro fala, muito raro, né, isso acontecer, "professora, eu tenho vontade de fazer letras", "nossa, é mesmo, você tem vontade de fazer letras?". A gente fica feliz porque dá uma sensação de que, nossa! Vai continuar então esse resgate, esse amor pela linguagem. Não é só uma questão do aluno aprender, de aprender a falar, aprender a se comunicar e escrever. Não, tem algo mais por trás do estudo da língua! [...] É, a língua tá aqui entre nós. [...] Tá aqui, é comunicação, leva a gente a tudo.

A professora “Sara”, por sua vez, advoga em favor do amor pela linguagem como algo a ser ensinado na escola. Da maneira concebida por ela, a língua está associada à própria ideia de sobrevivência das pessoas. Essa concepção é importante para se pensar em quais recursos podem e devem ser usados para disseminar esse amor pela língua na escola. É sabido que o paradigma hegemônico tem fixado a língua num processo de ensino que a reduz a um código autônomo, estabilizada em relação à vida social em suas diversas formas de existência. Por essa razão, o amor pela linguagem é substituído por uma escrita sem recepção e por uma leitura sem contato com o mundo real, porque estão aprisionadas aos muros da escola como atividades, como tarefas a serem cumpridas. A concepção da professora parece-me um tema de grande relevância, quanto à emergência de serem pensados novos rumos para a aula de português e para o estudo da linguagem como um todo na escola. Na mesma medida, ela também elege um bom tema para a pesquisa em linguística, uma vez que não há uma ampla discussão sobre como gerar nos/as nossos/as estudantes o amor pela linguagem, pela língua, pela leitura, pela escrita. Em verdade, a linguística e até a literatura têm deixado de lado essa essencial questão para uma aprendizagem significativa. Esse parece-me um outro

desafio muito importante a ser enfrentado pela agenda anti-hegemônica defendida aqui nesta pesquisa. Da maneira que Kleiman (1993, p. 16) produz seu argumento: “[n]inguém gosta de ler aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, ela não faz sentido.” Completamente ao contrário desse modelo criticado pela pesquisadora, a docente participante expressa uma concepção de língua e um amor pela profissão que é muito bonito de se ver em uma profissional, o que ela deseja que seja perpetuado em seus/suas aprendizes. Abaixo, o professor “Custódio” também contribui para essa visão mais abrangente sobre a linguagem:

Excerto 38

Sérgio: O senhor falando sobre isso aí, como é que o senhor vê a Língua Portuguesa enquanto objeto de ensino na escola?

Custódio: Ela é fundamental. [...] eu sendo geógrafo, a gente tem estudado dentro da Geografia que ela é multifacetada, tem até a Geografia linguística também, a gente não deixa de arrANHAR alguma coisa dela durante o curso... [...] E a gente vai ver dentro dessa regra aí regionalista, sotaque, mitos...[...] desmistificações. Temos mitos e até desmistificar... o trabalho da Geografia regional, tem vários, não é? Mas para nós, professores, tentar estudar em relação a esse negócio de Geografia a construção com a noção mesmo, da própria língua [...] Não dá para trabalhar, no meu caso específico da Geografia, sem entender como que a pessoa lida com essa língua normal, a normativa, e até a questão coloquial mesmo, principalmente da regionalidade, em uma cidade igual a Senador Canedo também, que recebe tantos imigrantes e que mostra essa riqueza do falar. E até um quadro complicado, que é o papel da gente também enaltecer essa riqueza, pelo direito de ir e vir, que a Constituição garante [...] É, o papel do professor toda hora estar misturado, sem ser com um tom policaresco do discurso correto, aquela coisa. Nós estamos falando de discurso enquanto prática social, não na questão do uso normativo. A gente precisa entender que há a língua oficial, normativa e essa língua do povo, da rua.

A visão expressa pelo professor “Custódio” é muito importante para se pensar a língua a partir do prisma social e cultural, à medida em que sua defesa tem um cunho político, crítico e ético para o papel da escola e do/a professor/a, ante ao tema do preconceito linguístico, das diferenças sociais que se estendem da sociedade até a escola e desta de volta à sociedade. Nessa esteira, o professor traz um importante olhar para as questões locais, de sua cidade e de seus/suas estudantes, referentes ao uso da língua portuguesa. Do modo como analiso, essa concepção expressa pelo professor é muito significativa para a transformação da escola em um lugar mais aberto à pluralidade dos discursos, sobretudo para os discursos dos/as estudantes, que há tanto tempo vêm sendo negligenciados nos espaços escolares e até universitários. Por razão do paradigma moderno de educação linguística, a fala e a escrita do/a estudante são postas sob a

vigília do/a docente, assim como o/a posiciona em sala de aula em uma postura passiva, como se nada soubesse e por isso nada pudesse dizer, a não ser pela autorização daquele/a que na sala de aula detém o domínio das práticas e as estipula como corretas ou incorretas. O professor participante reconhece como papel docente transformar esse contexto e essas práticas de preconceito, de estigmatização, as quais estão no centro da ideologia colonialista. Do modo como ensinou Errington (2001), a ideologia colonialista é a gênese da hierarquização sociolinguística e, por isso, para a subordinação de uma variante a outra, sob a forma da manutenção da exploração, da divisão de classes, da unificação linguística e cultural. Por sua vez, Bagno (2007) também critica que ainda faltam bons materiais didáticos para tratar da questão da variação linguística, assim como falta a divulgação dos conceitos básicos da sociolinguística em obras que na escola os/as docentes e discentes têm acesso. O mesmo autor aprofunda ainda mais criticamente que, “[s]e a Sociolinguística ainda tem divulgação restrita no Brasil, a Sociologia da Linguagem – a disciplina que de fato se ocupa das consequências sociais, culturais e políticas da variação e da mudança linguísticas – é praticamente desconhecida” (BAGNO, 2007, p. 18-19). Vista do prisma expresso pelo citado estudioso, a mudança nos estudos da língua se dará na ordem da interdisciplinaridade. Ao defender essa transformação crítica e ética da língua como objeto, o professor de Geografia, “Custódio”, se alia à defesa da agenda anti-hegemônica nos estudos da linguagem à qual esta pesquisa procura se associar.

Excerto 39

Sérgio: É..., o que, que a senhora entende que é a Língua Portuguesa enquanto uma matéria de escola, um objeto de ensino?

Mary: Na verdade, eu acho assim, Português ela deveria ser a matriarca, né? E a partir dela viriam ramificações das outras disciplinas. [...] Porque se você não começar por ali até pelos símbolos das letras ali...[...] alfabeto, né? Você não consegue desenvolver mais nada, né? [...] Eu não sei nem, né, mas a gente tem um cunhado que ele é muito bom para dirigir, muito bom para fazer conta, mas ele não pode tirar carteira porque ele é analfabeto, não entende o que está escrito. [...] Então não consegue desenvolver na vida porque não tem o Português. [...] É analfabeto.

Em sua oportunidade, a professora “Mary” concebe a língua como objeto numa relação hierárquica com as demais disciplinas escolares, em que a língua se situa no plano mais alto, como base precípua para ser possível o aprendizado das demais disciplinas. A razão que ela tem para isso, ela mesma expõe, a partir do exemplo vivo de um parente dela que não consegue êxito em sua vida em muitas tarefas, segundo ela,

devido ao fato de ele ser analfabeto. Em verdade, iguais a esse seu parente são milhões pelo Brasil a fora os/as que não conquistaram esse direito e que não coçam desse bem humano, mas que gostariam de tê-lo. Esse é outro dos maiores desafios da agenda anti-hegemônica pós-moderna, haja vista a dimensão da necessidade de letramentos para aqueles/as que são os/as excluídos/as desse universo infinito que são o direito e a conquista da leitura e da escrita. Claramente, a percepção da professora sobre o papel da língua está ancorada na vida mais imediata das pessoas, naquilo que elas mais necessitam em primazia, do modo como ela diz: “A partir da leitura, a partir que você entende essas simbologias todas que tem e interpreta você vai embora, né?” As dimensões da linguagem se alargam para todas as demais áreas do saber, compõem a estrutura do conhecimento que está disseminado desde o senso comum até as ciências. Contudo, por motivo do modelo esotérico de educação escolar que possuímos, fruto do paradigma da modernidade, é comum vermos as questões da linguagem sendo delegadas à responsabilidade exclusiva da disciplina Língua Portuguesa e/ou sendo renegadas ao esquecimento, sendo apequenadas nas questões decodificativas, nas nomenclaturas gramaticais, nas tarefas de escrita sem produção de sentido. Nesse modo, a língua é incapaz de propiciar a transformação na vida daqueles/as que na escola estão e que da escola saem sem a devida preparação para a vida, um modelo no extremo oposto do que é defendido pela participante “Mary”.

Consigo entender aqueles/as que veem a língua como objeto na escola de uma perspectiva gramatical/estrutural, uma vez que o paradigma hegemônico tem, de longa data, formado em docentes e discentes a concepção de que a gramática, as suas normas, sua nomenclatura são o objeto exclusivo da disciplina Língua Portuguesa na escola. Bagno (1999) explica que, no curso da história, veio sendo formada uma confusão entre esses conceitos e, conseqüentemente, entre esses objetos na escola. Na defesa por uma mudança dessa concepção para outra mais complexa, o referido pesquisador afirma que desfazer esses enganos é uma tarefa urgente. No sentido de exemplificar as diferentes noções, ele resume: “[u]ma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua” (BAGNO, 1999, p. 09). A data da obra desse estudioso referenciada aqui demonstra um pouco do quanto é longo o tempo em que essa discussão tem encenado no palco da educação linguística no Brasil em defesa de uma mudança paradigmática.

Como compromisso ético dessa agenda anti-hegemônica já mencionada neste texto, esta pesquisa também se engaja nessa discussão para tentar mudar esse cenário e,

por essa razão, também comemora a visão mais ampla da língua e da linguagem, bem como a perspectiva subversiva desse objeto na escola, expressa pelos/as outros/as participantes, professoras de Português, “Fernanda” e “Sara”, professor de Geografia, “Custódio” e professora de Matemática, “Mary”. Isso mostra que há um percurso sendo trilhado, há uma luz que ilumina a mudança paradigmática nos estudos da linguagem na escola pesquisada. Outro motivo de conforto diz respeito à constatação de que as professoras de língua portuguesa, as participantes “Fernanda” e “Sara”, estão entre os/as que defendem a língua como um objeto na escola a partir de um olhar histórico, sociológico, político, crítico e ético, uma vez que elas podem contribuir em larga escala para o abandono na escola das práticas modernas de ensino da língua, alicerçadas no modelo de letramento autônomo, assim como são capazes de influenciar na adesão à concepção e práticas pós-modernas de trabalho com a língua e com a linguagem, que se pautam no modelo de letramento ideológico.

Outro aspecto que destaco nesta análise que faço dos excertos das entrevistas dos/as participantes reclama a categoria *Continuum*, pelo fato de ecoar em todos/as os/as participantes a mesma posição: trata-se das práticas de letramentos postas em ação pelos/as docentes participantes. Mesmo com dificuldades assumidas quanto ao seu conhecimento a esse respeito, todos/as eles/as afirmaram trabalhar com a produção de textos, com a prática da redação; bem como afirmaram que procuram corrigir, orientar, para que seus/suas aprendizes tenham melhores condições de escrita. Dessa forma, nenhum/a se negligencia da sua responsabilidade para com a capacidade de leitura e de escrita dos/as aprendizes, até porque enxergam a importância dessas práticas em suas disciplinas, particularmente. Seleciono alguns excertos que demonstram uma síntese do que os/as participantes pensam acerca da língua em suas mais diferentes disciplinas e como ela é trabalhada em suas especificidades disciplinares:

Excerto 40

Honda: na minha matéria a Língua Portuguesa ela é quase cem por cento, é muito pouco cálculo e mais Língua Portuguesa. Porque é muita interpretação, é muita leitura, muita leitura, é muito..., é colocar em prática, é a prática da Língua Portuguesa. A gente tem a interpretação que a gente pode utilizar nos exercícios, tem os textos, são vários textos que remete à minha disciplina que a gente precisa fazer uma leitura muito bem feita deles pra saber o que tá acontecendo no mundo, porque Química é o mundo atual, e o mundo atual, envolve você saber ler e saber entender o quê que tá acontecendo. [...] E a gente vê hoje uma questão no mundo, o mundo é interdisciplinar. O mundo não é Química, ou Química aqui na gavetinha, Física na outra gavetinha, Língua Portuguesa na outra gavetinha. O mundo é interdisciplinar. Então a gente tem que ser, tem que ter abertura pra trabalhar isso.

Excerto 41

Frida: Eu penso assim, hoje, trabalhando com história e com sociologia, com os meninos me entregam, porque eu sempre trabalho com texto, né, peço pra eles fazerem um texto, eu gasto muito tempo corrigindo. Corrigindo questão dos erros de Português, corrigindo acentuação. [...] Corrigindo a frase que começa no plural, termina no singular, ou vice versa. E aí, eu vejo que falta um pouco dessa questão, do entendimento. [...] Eu acredito que quem deveria ensinar são todos os professores. Porque, porque, por exemplo, um professor de matemática, estão falando hoje de ENEM, o ENEM hoje, o enunciado é desse tamanho. Entra a questão da compreensão, entra a questão do você entender o que tá perguntando. [...] assim, eu tento fazer essa devolutiva com meus alunos, tanto na questão das provas, de ler com eles pautando, explicando porque [...] Eu tento trabalhar de uma forma que eles consigam entender o que eu to falando. E eu não uso sempre uma linguagem formal, aquela coisa assim.

Excerto 42

Fernanda: A qualidade do texto, entendeu? A qualidade do texto, o texto ele é sempre atual. Se for pegar um texto, por exemplo, do século XIX, por exemplo, a contextualização, entendeu? Trazer isso para cá, ou levar o hoje para depois, então mostrar, por exemplo, se eu pego um texto lá do “O Cortiço” do Aluísio Azevedo. [...] eu contextualizo ele, porque, que diferença nós temos de “O Cortiço” hoje? [...] É, até para ele ver, a língua, a leitura, que não é só ler, é ler e ver o que está acontecendo, ver a contextualização, entendeu? [...] É o conhecimento dele, o conhecimento geral que ele tem, o conhecimento de vida que ele tem. Eu levo muito em conta a questão do conhecimento de vida. Ah, mas esse aluno tem quatorze, quinze anos, que conhecimento de vida que ele tem? Gente, mas os alunos tem uma carga de vida muito maior do que a nossa. [...] E eu cobro isso deles, para vocês fazer um bom texto, você precisa ter conhecimento, e não é só esse conhecimento que a gente aprende aqui, é o conhecimento de vida, você tem que ler, você tem que fazer uma leitura do mundo, você tem que ter essa leitura...

Excerto 43

Sara: Eu acho que a Língua Portuguesa é, nossa! É a coisa mais linda! Eu acho que é questão de necessidade, de sobrevivência, de história, né, de toda uma trajetória da nossa própria história, da nossa identidade, do povo. [...] Não é só uma questão do aluno aprender, de aprender a falar, aprender a se comunicar e escrever. Não, tem algo mais por trás do estudo da língua. [...] Tá aqui, é comunicação, leva a gente a tudo. Agora a gente tá muito voltado pra questão da formação do aluno em relação à ENEM, porque é só isso que se fala, agora. Ensino médio, já de um bom tempo pra cá, né, antes era o vestibular, UFG, agora é ENEM. [...] Eu tenho essa preocupação muito grande com essa formação, no preparo do aluno pra ele enfrentar lá fora o ENEM, o concurso público, o emprego que ele vai precisar fazer uma redação, uma entrevista, alguma coisa, mas também tento o máximo esse resgate da valorização da língua, de tentar fazer eles entenderem, ver que é bonito, que é importante!

Em todos esses excertos, com se pode perceber, além do *Continuum*, também fica clara a atitude de *Docência Subversiva*, haja vista as valiosas defesas de que a linguagem exerce um papel essencial em nossas vidas e de como o trabalho com a língua é crucial em todas as disciplinas. O professor “Honda” defende em sua disciplina a leitura e a interpretação para uma apropriação do sentido que os textos têm; não como conteúdo em si mesmos, mas como existência dos sentidos do mundo. Ainda, tem a

visão crítica a respeito da fragmentação disciplinar e vê na linguagem o elo entre essas disciplinas, bem como entre elas e o mundo no qual vivem os/as estudantes. A professora “Frida” também entende a importância dessa perspectiva interdisciplinar e enxerga que o compromisso deve ser de todos/as que na escola trabalham. Ela faz uma rica exposição do modo em que ela medeia as práticas da leitura e da produção escrita em suas disciplinas, assim como afirma sua constante tentativa de se aproximar dos/as seus/suas aprendizes, deixando de lado as formalidades principalmente de linguagem, para conseguir essa agência na ajuda às aprendizagens deles/as. A professora “Fernanda” defende um ensino da língua alicerçado nas vidas dos/as próprios/as aprendizes, de modo que possam enxergar nos textos estudados os reflexos de suas próprias existências. Na mesma medida, valoriza as vivências e visão desses/as que, apesar de sua juventude, muito têm a dizer sobre seu mundo e sobre si mesmos nesse mundo. A professora “Sara”, por sua vez, traz o fundamento da valorização da linguagem para nosso próprio reconhecimento, na concretude de nossas vidas e de nossa história. Ela enxerga na língua uma dimensão que vai muito além de sua instrumentalidade como matéria escolar e, por essa razão, critica que a língua seja tida como objeto de ensino aprisionado ao objetivismo de avaliações como as que são feitas em vestibulares e no ENEM. Ela ressalta o valor estético da linguagem em nossa existência dialética com o nosso meio em que vivemos.

Do sentido dado à língua(gem) pelos/as participantes, ao seu modo, eles/as demonstram estar afinados/as com a visão defendida neste trabalho de que as práticas de linguagem são responsáveis pelo complexo processo de mediação das pessoas com o mundo em suas mais distintas formas de produção e difusão do conhecimento, as quais povoam as diferentes disciplinas. Estão em comum acordo com a defesa que faz Lopes (2013b), de a língua deve ser entendida “nas práticas locais nas quais vivem, sofrem, amam, defendem posições políticas, trabalham, constroem suas vidas etc.” (MOITA LOPES, 2013b, p. 118), uma perspectiva que traz consigo ganhos políticos e éticos. Vê-se que os/as participantes estão engajados/as ideologicamente a uma concepção de linguagem e de língua muito mais honesta e ética que a noção proposta pela modernidade, em que o código é reificado, estabilizado e neutralizado, com relação às localidades e às vidas das pessoas. É possível ver em seus excertos a defesa que fez Pennycook (2010), ao argumentar que as práticas de linguagem são práticas sociais nas quais outras práticas sociais são recontextualizadas. Isto é, as coisas que fazemos socialmente são recontextualizadas como discurso quando nós as transformamos em

linguagem, como uma semiótica social. Do mesmo modo que os/as participantes, esse pesquisador também postula que, desse ponto de vista, a estabilidade, a estrutura e a universalidade são conhecimentos contrários ao modo como o uso da língua ocorre. Moita Lopes (2006b) encampa essa visão, ao defender que a linguística aplicada contemporânea deve ter a compreensão da realidade como parte de um projeto ético de investigação, no sentido de que a construção do conhecimento esteja associada à mudança na vida social. Nas palavras do próprio autor, é “fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006b, p. 102). Como se pode ver, aqui o foco está direcionado para as práticas sociais das pessoas, para compreendê-las, ressignificá-las.

Para mergulharmos um pouco mais profundamente nos ambientes das salas de aula dos/as participantes, a próxima seção tenta nos mostrar como eles/as põem em prática esses discursos defendidos acima, nas suas interações com os/as aprendizes, ao discutirem com eles/as os temas a serem estudados em suas aulas.

5.2 – *Interação e Linguagem: práticas docentes para mediação das aprendizagens*

Entre vários aspectos das práticas em sala de aula, para os interesses desta seção, de início, destaco um fator de grande interferência nas tentativas docentes de contribuir com a aprendizagem dos/as seus/suas aprendizes: durante as observações, chamou-me muito a atenção o silêncio dos/as estudantes, de uma forma quase que absoluta, durante a maioria das aulas. Para esta análise, em princípio, vou me valer da categoria *Fronteiras*, devido ao fato de, em aulas ministradas por três dos/as participantes desta pesquisa¹²; a saber, o professor “Honda”, de química, o professor “Custódio”, de geografia, e a professora “Sara”, de língua portuguesa, por razão de seus métodos adotados, o silêncio discente ter sofrido uma significativa quebra de sua supremacia em sala de aula, numa comparação com as aulas ministradas pelos/as demais participantes,

¹² As referidas aulas já foram analisadas no capítulo anterior, nas temáticas referentes aos letramentos ideológicos postos em ação pelos/a docentes e à interdisciplinaridade evidenciada entre os/a docentes, ao produzirem um projeto conjunto a respeito da destruição do meio ambiente por meio das ações humanas.

nas quais o silêncio prevaleceu sobre as interferências/participações estudantis nos discursos docentes.

Em primeira instância, da maneira que analiso, a referida predominância do silêncio discente durante as aulas se deu devido à preocupação que ocupou a mente de alguns/mas dos/as docentes participantes por estarem sendo observados/as em suas práticas de sala de aula. Por motivo dessa preocupação, os/as docentes acabaram criando uma alteração no seu modelo cotidiano de interação com os/as discentes, bem como na relação discente-discente. Aqui, o silêncio discente tem relação com a ideia de controle do comportamento da turma; isto é, alguns/mas dos/as participantes, com medo de serem tachados/as como docentes que não têm o “domínio” de suas turmas, colocaram os/as discentes em uma condição mais passiva ante as exposições em sala de aula. Como não haveria a possibilidade de eles/as terem a plena certeza de quais aspectos de suas práticas as observações levariam em consideração para análise, alguns/mas procuraram uma proposta de defesa, produzindo aulas mais expositivas e mantendo os/as estudantes mais em silêncio. Dessa forma, esse aspecto do silêncio denota o funcionamento do modelo que a escola e esses/as docentes adotaram para si durante a pesquisa, haja vista as aulas terem versado sobre importantes temas e os/as estudantes terem participado de maneira positiva, seja em silêncio para permitir a explicação do/a professor/a, seja fazendo a leitura em voz alta para que o/a professor/a expusesse sua compreensão do texto lido, seja na prática de atividades de escrita propostas, para que esses conteúdos fossem trabalhados/ministrados nas aulas.

Essa cautela com a pesquisa na escola criou uma regularidade a respeito do comportamento disciplinado dos/as estudantes durante as aulas. Com foco nessa regularidade a respeito desse tema, recorro à categoria *Continuum*, haja vista o fato de o comportamento disciplinado estudantil ter sido uma constante em todas as aulas observadas. Do prisma que analiso, esse modelo de interação docente-discente e discente-discente na escola faz cair por terra, na escola pesquisada, a visão já muito disseminada de que a sala de aula da escola pública é um ambiente desfavorável ao trabalho docente, devido ao comportamento indisciplinado dos/as estudantes. Aqui, de uma forma controversa a essa visão, nas aulas observadas, o comportamento silencioso dos/as estudantes pode ser abordado de três maneiras distintas: primeira, o silêncio na maioria das aulas representa um método de sucesso da escola, como um elemento facilitador da aprendizagem, na medida em que ele facilitou a exposição e discussão dos temas. Ninguém atravessou o turno do/a professor/a no momento de explicações e de

exemplificações. Todo/a docente pode ministrar suas aulas sem a preocupação de ter que chamar a atenção, a todo tempo, dos/as estudantes. Assim, o discurso pedagógico do/a docente reinou absoluto, sem que ele/a precisasse sequer projetar sua voz com muito volume, durante as aulas. Nesse modelo, como forma de tentar ouvir, de modo esporádico, a voz de seu/sua interlocutor/a, alguns/mas docentes tentaram instigar os/as discentes a opinarem, a falarem sobre o tema, a trazerem exemplos, conseguindo um relativo sucesso nessa proposta.

Segunda, mas que tem relação com a primeira, o silêncio pode ser entendido como o respeito dos/as discentes pelos/as docentes, haja vista a maioria dos/as estudantes estudarem na escola há muito tempo e já estarem familiarizados/as com o modo de cada docente conduzir suas aulas, suas exigências, seus acordos para o momento da exposição dos conteúdos, o chamado “contrato pedagógico” que cada docente faz com os/as discentes; ou até mesmo um acordo específico acerca do comportamento discente ideal durante as observações da pesquisa que, vale lembrar, foram agendadas previamente com a escola e com os/as docentes. Assim, para não causar problemas às observações das aulas, os/as estudantes foram orientados/as a ficarem em silêncio. De toda forma, esse respeito demonstrado nas aulas contraria, na escola pesquisada, a máxima de que a má conduta discente, ou até a violência estudantil na escola pública atingem a relação entre os/as discentes e os/as docentes. Pelo menos com relação à pesquisa e aos/as participantes, durante a pesquisa, essa máxima não se efetiva. Durante as observações, não houve nenhuma demonstração de agressão ou de desrespeito aos/as docentes, nem mesmo entre discentes e discentes.

Terceira, oposta às outras duas formas, esse comportamento silencioso discente, apesar da ausência de som, pode dizer muito a respeito do que eles/as estão pensando sobre as aulas, seus conteúdos, seus métodos. Também, o silêncio pode dizer sobre a concepção de papel discente que é instituída pela escola e firmada nas práticas de alguns/mas docentes: o/a docente ensina e o/a discente aprende. Nesse caso, o silêncio se perfaz em apatia, quanto ao que está sendo exposto durante as aulas. Dessa forma, o silêncio pode estar dizendo que os/as discentes estão pouco interessados/as no que as aulas podem lhes oferecer, ou que não gostam das aulas que estão sendo ministradas e que não querem fazer parte ativa desse momento.

Por ter interferido nessas aulas por meio das observações da pesquisa, penso que seja pertinente afirmar minha opinião de que essa postura silenciosa não se dá por motivo de descompromisso dos/as estudantes ou por causa de aulas que não tenham

qualidade. Com base no que percebi e na análise que faço, prefiro defender que esse comportamento discente está mais ligado à primeira e à segunda formas analisadas acima que a esta terceira forma.

Em um prisma de análise mais pedagógica, o silêncio discente durante as aulas traz, ainda, em relação aos/às docentes, uma questão de cunho metodológico para reflexão aqui nesta pesquisa. Para essa análise, trago de volta a categoria *Fronteiras*, pelo fato das aulas dos/a docentes “Honda”, “Custódio” e “Sara”, já referidos/a acima, nas quais os/as discentes foram levados/as a participar das discussões do conteúdo mais ativamente, numa comparação com as demais aulas observadas. Do modo como vejo, há algumas razões para que o silêncio prevaleça sobre a participação mais frequente dos/as discentes: me pareceu, em algumas aulas observadas, haver pouca ativação do conhecimento prévio dos/as estudantes pelos/as professores/as, no sentido de dar o turno do diálogo aos/às estudantes, como forma de puxar o tema da aula, como uma forma de “quebrar o gelo” da aula. Na mesma direção, pude perceber também que houve pouca leitura antecipada pelos/as estudantes, em suas casas, fora do horário escolar, acerca do conteúdo que a aula iria tratar, houve pouca pesquisa a respeito do tema. Desse modo, sem uma boa leitura antecipada e/ou sem uma introdução da aula a partir do que os/as estudantes podem dizer, não restam muitas alternativas a quem vai aprender, a não ser escutar o/a professor/a a falar, uma vez que a ele/a cabe a missão de ensinar. Nesse modelo de aula, o/a docente é ativo/a em seu papel, porém, os/as discentes tornam-se passivos/as por não lhes serem oportunizada a atividade. Já é bastante disseminada a crítica de que a oralidade não é bem difundida nas práticas escolares; isto é, há nas aulas uma clara opção por gêneros escritos, em detrimento dos gêneros orais. Assim, fica como opção metodológica nas aulas o protagonismo docente e aos/às estudantes o papel de escutar o/a professor/a.

Em contraponto com esse fator do silêncio discente, neste trabalho, ficou forte a impressão de que a escola tem tentado, na medida do possível, favorecer aos/às estudantes. Durante as observações, constatei que ela tem procurado favorecer as inter-relações e a interatividade em sala de aula, da maneira que pode. Para esse aspecto da análise, será necessário trazer a categoria *Continuum*, uma vez que há entre todos/as os/as participantes uma marcada ressonância nas suas condutas a esse respeito. Também, será preciso compreender esse aspecto das aulas com base na categoria *Docência Subversiva*, haja vista a clara contrapostura dos/as participantes frente ao sistema moderno de disciplinamento dos corpos estudantis. Nesse quesito, destaco o

ambiente mais livre e agradável para os/as estudantes nas aulas, sobretudo na falta de um padrão único de organização das carteiras nas salas de aula. É sabido que no modelo moderno de escola as salas são caracterizadas pelo disciplinamento dos/as estudantes até na sua forma de se sentarem em sala, organizando-os/as em filas, para obterem deles/as a menor interação possível entre si. Contudo, o preço dessa ideia de disciplina estudantil é caro para fins de aprendizagem, pois também já se sabe o quanto a interação é fundamental para a aprendizagem escolar.

Bakhtin tem na interação uma de suas principais teses para a compreensão da linguagem. Como salienta Bakhtin (2010), na relação social “todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2010, p. 45. Grifos do autor). Ao tratar da linguagem como objeto de estudos, ele acentua que “[o] verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos ‘espíritos’” (BAKHTIN, 2003, p. 373. Grifos do autor). E, no mesmo sentido, eloquentemente, ele sintetiza:

[t]udo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro*. [...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas e da cultura humana. (BAKHTIN, 2003, p. 373, 374, 379. Grifos do autor)

Por estar afinado com essas posições postas acima por meio dos estudos de Bakhtin, Duranti (2005) propõe para os estudos da linguagem, como método, a primazia da interação, uma vez que a interação é o ingrediente pressuposto e produto de qualquer caso humano. Em outras palavras, precisamos da interação para ser quem somos e, por sua vez, nossas formas de ser produzem ainda mais interações. De forma subversiva ao modelo disciplinador hegemônico criticado nesta pesquisa, em nenhuma aula observada houve o pedido do/a professor/a para que as carteiras da sala fossem organizadas em filas, no sentido de coibir as relações, as interações. Ao contrário, a organização das salas de aula ficou a critério dos/as próprios/as estudantes, na maioria das aulas. Em

casos mais específicos, o/a professor/a pediu ou permitiu que os/as estudantes formassem duplas com os/as colegas ao lado, principalmente para compartilharem o mesmo livro didático, ou um mesmo material didático. Ainda de forma crítica mais franca, como já ficou posto em análise no capítulo anterior, de uma maneira intencionalmente subversiva ao modelo moderno, o professor de química, “Honda”, pediu aos/às estudantes, em uma de suas aulas observadas, que se sentassem em semicírculo, para que pudessem participar melhor da discussão do conteúdo, e em outra de suas aulas os/as pediu que ficassem de pé e que fizessem um semicírculo no centro da sala, em volta de um laboratório móvel que o citado professor levou para a sala de aula, para acompanharem a aula de perto, para olhar nos olhos do professor, para que pudessem tocar nos materiais didáticos que ele levou para as aulas. Assim como ensinou Rampton (2006b), a análise da língua deve ser voltada para a interação face-a-face, em experiências situadas. Como se pode perceber, não por acaso, o resultado em termos de participação e atenção discente foi um sucesso nessas aulas. Ninguém ficou isento/a de participar ativamente dessas aulas, como já foram analisadas no capítulo anterior, quando tratei dos letramentos e também da interdisciplinaridade na escola.

A categoria *Docência Subversiva* foi trazida aqui porque, nos moldes do paradigma moderno, a escola procura uma situação de controle das relações, de estabilidade dos comportamentos e de homogeneização das identidades dos/as estudantes e tudo isso começa pela organização das carteiras em filas dentro da sala de aula, simulando um ambiente disciplinado, no qual o/a professor/a se porta em frente aos/às estudantes, todos/as alinhados/as e conformados/as a um único molde para receberem passivamente o conteúdo, afetando as possibilidades de interação entre os/as discentes e até mesmo a interação docente-discente de uma maneira mais horizontal. Como lembra Foucault (1987), em sua forte crítica ao sistema educacional vigente,

principalmente depois de 1962 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987, p. 125-126)

Essa postura escolar rechaçada aqui está no centro do olhar crítico de Paulo Freire (1987), ao tecer sua crítica ao modelo de educação que ele chamou de “Educação

Bancária”, no qual o/a estudante tem uma postura disciplinada e passiva, e ao/a professor/a cabe o papel de enchê-los/as como se fossem recipientes vazios. Do modo como o próprio estudioso disse:

o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1987, p. 33)

Como resultado direto dessa concepção, os/as estudantes não têm suas identidades percebidas e/ou suas subjetividades reconhecidas, assim como não têm classe social, são assexuados/as, desracializados/as, desgenerificados/as e sua língua é neutra ao próprio mundo em que vivem. Conforme analisou Signorini (2006), a modernidade se identifica pelo apagamento e pela neutralização da diferença. Nesse modelo, não são levadas em consideração diferenças fundamentais; tais como as diferenças de classe, de gênero, de cor. Mais do que isso, como Errington (2001) salienta, nesse modelo, há ainda a eleição e a autorização de uma forma de manifestação da linguagem, ao mesmo tempo em que desautoriza e descarta outras formas. Em uma educação que seque esse paradigma não há transformação, agenciamento, mas um ciclo perpétuo de repetição de um modelo paradigmático no qual, um dia, o/a professor/a também já esteve na posição de depositário/a, enquanto estava sentado/a nos bancos escolares e até mesmo universitários. O legado dessa formação são a evasão escolar, a reprovação e o desamor ao estudo. Como ensina Foucault (2003, p. 23), há, “em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal idéia”. Vista por essa ótica, a desconsideração da subjetividade dos/as estudantes em sala de aula é uma grave barreira para a efetivação das formas de aprendizagem, uma vez que o uso descomedido do poder de professor/a acaba por bloquear aquela que deveria ser a relação natural entre docente e discente.

Considero essa postura mais livre da escola um fator de muita relevância, haja vista o fato de essa postura poder ajudar na concentração dos/as estudantes durante as aulas e melhorar o bem-estar de todos/as. Pude notar que os/as docentes são

sensibilizados/as com o fato de que, quotidianamente, os/as estudantes ficam sentados/as em carteiras duras durante todo o turno, em um ambiente de calor, uma condição por si só desconfortável. Dessa forma, um pouco de liberdade e de alternativas comportamentais em sala de aula, foi o modo como os/as docentes encontraram para ajudar a tornar a sala de aula um lugar mais agradável, consequentemente, mais suscetível ao trabalho docente e à aprendizagem discente. Como exemplo de que os/as estudantes ficam desconfortáveis em sala de aula, serve-nos o dado das observações de que, ao final de toda aula, muitos/as saíram de suas salas de aula para o corredor e só retornaram com a chegada de outro/a professor/a. É uma maneira que os/as discentes encontraram de relaxar um pouco, de saírem daquela posição estática e enrijecida que as carteiras escolares submetem a eles/as. Durante as observações, eu estive sentado nas mesmas condições de (des)conforto que os/as estudantes e posso garantir que é mesmo muito castigante ao físico ficar um turno inteiro sentado naquelas carteiras, assistindo às aulas. Como prova desse olhar compreensivo da escola, em nenhum dia de observações, os/as docentes se preocuparam em repreender aos/às estudantes que estavam nos corredores, à espera da próxima aula. Parece-me válido trazer um excerto da Entrevista com o professor “Honda”, quando ele fala a esse respeito:

Excerto 44

Honda: Hoje o aluno entra na escola uma hora da tarde e sai de lá cinco e meia, ele senta numa tábua. [...] É sério. Esses dias pra trás eu tentei assistir um vídeo de cinquenta minutos, eu sentei na cadeira deles e fiquei de frente pro vídeo. Minha bunda doía, juro pra você, minha bunda doía. Eu fico pensando eles sentados lá de uma às cinco e meia, [...] um sol de rachar mamona, um calor dos infernos. Um sol pra cada um. [...] E não, e sem contar que é todo mundo suando, é quarenta alunos suando dentro de uma sala de sete por sete, de quarenta e nove metros. Então, se coloca no lugar desse aluno. [...] todos os dias de segunda a domingo, de segunda a sexta-feira, com seis professores conversando com você assuntos diferentes. Você acha que vai ter qualidade? Sem a climatização, sem conforto? [...] É de prestar atenção, de concentrar. [...] Queiram levantar, queiram andar, queiram sair, queiram beber água. [...] Tudo menos prestar atenção no que o professor está falando.

Assim como o referido participante, defendo que quaisquer alternativas ou dinâmicas que puderem alterar a rotina dos/as estudantes e ajudar a se sentirem mais confortáveis e à vontade na escola e nas aulas precisam ser valorizadas e testadas. O modelo hegemônico de organização da sala em filas, de controle dos movimentos e das vozes dos/as estudantes em sala ou dentro da escola, de cerceamento de seus espaços está muito mais vinculado à ideia de comportamento obediente e disciplinamento do corpo que aos conceitos de ensinar e de aprender. Dar liberdade aos/às estudantes

significa, nesse sentido, horizontalizar as relações em sala, privilegiar a interação, bem como reconhecer a diversidade inerente a qualquer turma escolar. Na mesma medida, também expressa uma preocupação com a alteridade, na medida em que o/a docente se coloca no lugar dos/as discentes, para sentir na pele suas dificuldades enfrentadas e tentar ser solidário/a a eles/as. Simples medidas a esse respeito, como as tomadas pela escola ajudam no processo de ressignificação das práticas docentes, na medida em que o/a docente se livra da ideia de controle, de cobrança, sentimentos que, não raro se estendem até os processos avaliativos, mudando o caráter escolar de aprendizagem para um caráter de cobrança e de punição.

Ao tratar mais especificamente sobre os usos da linguagem/língua em sala de aula, durante as observações, nas interações entre docentes e discentes, foi possível encontrar uma regularidade quanto a esses usos em todas as aulas observadas, ministradas pelos/as distintos/as participantes. Por essa razão, vou me valer da categoria *Continuum* para a produção da análise. Apesar de ministrarem disciplinas distintas, os/as participantes adotaram, na maioria das aulas, como modelo discursivo-pedagógico para a exposição dos conteúdos, os usos da terminologia formal/técnica da sua área do saber, tanto nas práticas de leitura dos textos quanto para a escrita durante os exemplos postos na lousa; assim como, para a explicação/discussão desses conteúdos, fizeram uso da paráfrase dessa terminologia técnica do texto estudado.

Foi possível identificar nas aulas uma aproximação entre os/as estudantes e os/as professores/as. Aqui, será preciso contar com a categoria “*Docência Subversiva*”, uma vez que os discursos e performances docentes em sala de aula se opuseram às práticas de preconceito linguístico, já tão criticadas como sendo frequentes no discurso pedagógico que predomina em escolas por todo o país, por motivo da ideologia colonialista/nacionalista ainda hegemônica nas práticas de ensino escolar. Da maneira que explica Marcos Bagno (1999), o preconceito linguístico está relacionado a uma relação conceitual errônea que fazemos entre a língua e a gramática normativa, uma vez que esta representa a norma de prestígio na sociedade, ao mesmo tempo em que estigmatiza como erro as demais variações da linguagem. Segundo esse autor citado, essa relação entre língua e norma culta, a qual acarreta no preconceito linguístico, é alimentada diariamente pela televisão e pelo rádio, por jornais e por revistas, por livros e por manuais de educação, que se fundamentam na ideia de que a língua conserva em si uma dicotomia entre as noções de certo ou errado. Pinto (2013) entende que, no Brasil, essa hierarquização é uma herança do Colonialismo e que tem como marca

precípua a estigmatização contra aqueles/as que vivem às margens do conhecimento científico imposto. Vale reiterar aqui a tese de Makoni e Pennycook (2007) de que essas práticas estão inseridas no projeto epistêmico europeu de invenção das línguas e de construção das identidades de outros povos como forma de dominação, vigilância e exploração. Nesse quadro estão inseridos/as milhões de brasileiros/as que falam uma língua fora dos padrões formais de prestígio e que, por isso, são desprestigiados/as, ridicularizados/as como incapazes de participarem de quaisquer contextos formais de uso da língua, de certas interações prestigiadas, inclusive na escola. Assim, na escola, com base em Bagno (1999), é comum a repercussão do quadro do preconceito social mais geral de que os/as estudantes não sabem português e, não raro, tudo que escrevem serve ao único propósito da correção para a norma de prestígio, assim como se silenciam, para não cometerem os mesmos “pecados” ao falarem.

Em algumas disciplinas como a matemática, a biologia, pude constatar uma maior dificuldade das docentes nesse método de paráfrase, numa comparação com as outras disciplinas, tais como a história, a geografia, a língua portuguesa. Entretanto, de forma controversa a essa percepção nas citadas disciplinas de matemática e de biologia, na disciplina de química, chamou-me muito a atenção a facilidade que teve o professor “Honda” em explicar seu conteúdo, sobretudo pelos elementos concretos que ele trouxe à aula: os já citados combustíveis e elementos de força energética, conhecidos por todos/as os/as estudantes. Nas aulas do citado participante os/as discentes ficaram ainda mais livres para falar e para a aprendizagem em sala de aula.

Quanto aos/as estudantes, nos seus turnos durante as interações em sala de aula, foi possível identificar que não se preocuparam com os formalismos da língua. Ao contrário, ficaram à vontade para se expressarem ao seu modo cotidiano, inclusive com expressões que são comumente consideradas como gírias; tais como: “massa”, “tipo assim”, “top”, “foi foda”, “paia”, “fudido”. Suas performances de linguagem foram construídas com naturalidade, mesmo com a minha presença em suas salas de aula e, tudo isso, sem serem repreendidos/as, tampouco corrigidos/as por colegas nem pelos/as docentes. Da maneira que analiso, o fato de os/as estudantes poderem se expressar livremente tem um papel significativo para a permissão e a manutenção das interações durante as aulas. Penso que, se fossem corrigidos/as em seus usos pelos/as colegas e/ou pelos/as docentes, os/as estudantes, que muito se caracterizam pelo silêncio durante as discussões do conteúdo, poderiam vir a serem ainda mais calados/as nas aulas, o que poderia gerar uma má interpretação de seu silêncio como sendo

descompromisso com seus estudos, com as aulas etc. Não houve nas aulas, pelos/as professores/as, a preocupação com a legitimidade ou não legitimidade desses usos linguísticos dos/as discentes; não vigorou a velha dicotomia entre o certo e o errado. No meu entendimento, os/as docentes veem esses usos como marcas identitárias dos/as estudantes, como expressões de sua localização, condição, e expressão social, por isso mesmo, não dimensionaram esses usos a partir dos critérios da correção normativa formal, mas como formas naturais e quotidianas de comunicação de seus/suas aprendizes.

Analiso esse trato da linguagem na escola como uma marca de *Docência Subversiva*, do abandono da ideologia hegemônica de estudo da língua, a qual tem como característica precípua a estabilização da linguagem, por meio de sua submissão à prescrição gramatical, na qual um código é soberano ao seu/sua falante e/ou ao seu/sua escritor/a. Na crítica construída por Bakhtin (2010), essa noção de língua se encontra estancada nos dicionários e nas gramáticas, e que, por isso, ignora os/as usuários/as. Nesse modelo ideológico de estudo da linguagem não há, com base em Bakhtin (2010), uma forma viva para a língua, mas uma forma doutrinária; não existem usuários/as, mas um veículo para o sistema, as pessoas são reprodutoras das formas e sentenças que a elas se impõem e as limitam. Nessa mesma direção, Love (2009) também teceu sua crítica de que, desde o século XIX, a linguística ocidental tem sido marcada pela neutralidade científica e, como consequência, ela reifica o seu objeto, para usá-lo como modelo generalizante, como se a língua se manifestasse sempre de maneira homogênea. Por essa razão, as línguas são comumente entendidas como sendo sistemas fixos de entidades invariantes, nos quais cada forma é associada a um significado, como previsto em um dicionário e em uma gramática. Na argumentação de Pinto (2013), para criar o que é chamado de português, no Brasil, nomeia-se o que é ouvido e lido, e a partir disso criam-se dicionários e gramáticas de português, tratando fenômenos diversos como se tivessem um só nome. Com foco nessa mesma questão, Pennycook (2010) também argumenta que o pensamento estruturalista na linguística e em outras ciências sociais do século XX enfatizaram mais a estrutura que a agência, desenhando a atenção para longe da individualidade da performance, na direção da internalização individual do sistema.

Esses ideais criticados acima têm sua base no paradigma da modernidade, assente no modelo ideológico colonialista europeu de imposição da sua concepção de linguagem a outros povos. No interior desse modelo impositor, veem-se apagadas a história, a cultura e as relações sociais do/a discente, em detrimento da sua

estigmatização como alguém incompetente em seus usos da linguagem e, por essa razão, é passível de ser corrigido/a em suas práticas escolares de uso da língua, sejam orais ou escritos, muitas vezes sem a devida explicação dos motivos para essas correções. Errington (2001) explicou esse modelo como sendo um fenômeno de caráter político-ideológico, no qual impõe-se uma hierarquização das variantes, sendo uma delas eleita e autorizada, enquanto as outras são “engolidas” pelo projeto de seleção e subordinação dos usos “degenerados”. Vista por essa ótica analítica que adoto aqui, a postura dos/as docentes participantes frente a essas formas de expressão dos/as estudantes nas interações observadas pode ser caracterizada como uma forma de anti-hegemonia, como uma “*Docência Subversiva*”, uma vez que, da perspectiva moderna de interação em sala de aula, vê-se o privilégio da chamada norma culta e o desprestígio das demais variações. Assim, ao manterem a interação com os/as estudantes sem reprimi-los por seus usos, os/as docentes participantes estão levando em consideração a diversidade que marca toda interação social, respeitando a história das subjetividades daqueles/as que dividem com eles/as o rico espaço da sala de aula. Do modo como Fávaro (2013) defende, essas performances dos/as estudantes permitem que eles/as se relocalizem por meio das práticas de linguagem e, por meio da linguagem, constituam as identidades reivindicadas por eles/as. Assim, em vez de identidades pré-formadas, tem-se a formação das identidades por meio dos usos da linguagem, pelas performances linguísticas. Dessa forma, os/as docentes participantes estão acordados/as para o que Pinto (2013, p. 143) defende. Nas palavras dessa pesquisadora: “é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática”. Enfim, nos usos de linguagem dos/as estudantes, tendo por base o que disseram os/as estudiosos/as citados/as acima, o que deve ser levado em conta são os seus comportamentos sociais e seus sistemas semióticos, numa relação que permite a eles/as a sua capacidade de comunicação em sala de aula, fora dos padrões hegemônicos impostos.

Com base nas observações das aulas, destaco outra vez a categoria *Continuum*, para continuar esta análise aqui em curso. Nesse intento de mediação para a aprendizagem, os/as docentes participantes também adotaram no interior de seu método, durante as aulas, a prática da leitura em voz alta, realizada pelos/as estudantes. Essa iniciativa me pareceu uma boa oportunidade de letramento na escola, haja vista ser este um exercício de leitura que não se limitou à finalidade de responder a um questionário, ou a uma tarefa escolar. Nessas aulas, a leitura em voz alta executada pelos/as

estudantes se deu como uma importante forma de interação em sala de aula, como forma de trocar os turnos durante os diálogos de exposição do conhecimento. Nesse sentido, foi perceptível nas aulas uma tentativa dos/as docentes de trazer os/as estudantes à participação e, apesar de não ter havido um espaço nas aulas observadas para tratar especificamente da leitura, do como ela poderia ser melhorada em relação ao modo como os/as estudantes se acostumaram a ler, essa iniciativa aqui em análise se revelou como um aspecto significativo das relações em sala de aula na escola. Chamou-me a atenção o fato de nenhum/a estudante, ao ser convidado/a a fazer a leitura do texto, ter se recusado a ler, mesmo tendo dificuldades na decodificação de algumas palavras, na prosódia criada pela pontuação dos textos. Na mesma direção, em nenhuma das aulas observadas os/as colegas de classe, apesar das dificuldades citadas, corrigiram quem produzia a leitura ou fizeram quaisquer atos de constrangimento a quem estava com essa responsabilidade. Esse comportamento propiciou um ambiente de respeito que me pareceu relevante na intenção dos/as docentes de que a participação nessa prática fosse a mais livre e frutífera para todos/as em sala de aula.

Me valho aqui das categorias *Continuum* e *Docência Subversiva*, para analisar o fato de, em todas as disciplinas, os/as estudantes serem impulsionados/as a ler. Mesmo que sejam trechos curtos, com a finalidade da exposição docente do tema da aula, essa leitura pode fazer com que, paulatinamente, eles/as possam se apropriar das faces dos letramentos característicos de cada área do saber, assim como podem seguir desenvolvendo, sem uma visão mecanicista, o gosto por esse ato que transforma a vida de todos/as aqueles/as que dele se apropriam. Essas práticas de leitura feitas durante as aulas pelos/as discentes, em voz alta, para servirem de base para a discussão do conteúdo pelos/as docentes, nas diferentes disciplinas, tiveram como fator fundamental um caráter de prática de produção de conhecimento. Ficou claro em todas essas aulas o quanto as mediações docentes foram um fator importante e o quanto ela pode ser reveladora nesse processo do conhecer.

Após essas discussões e reflexões postas neste capítulo, espero ter podido esclarecer como a linguagem é concebida pelos/as participantes e como as práticas com a língua estão sendo mediadas no interior da escola. Em síntese, viu-se que os/as participantes estão conscientes acerca da importância de seus papéis para uma aprendizagem significativa de seus/suas aprendizes. Foram evidenciadas *Fronteiras* entre os/as participantes a respeito da ideia de linguagem como objeto escolar: uns/umas ainda atrelados/as à noção de ensino da língua como ensino de gramática ou de

nomenclatura gramatical; outros/as afinados/as a uma perspectiva de língua em sua complexidade inerente, que integra o amor pelas letras, a leitura ativa ante ao texto, a escrita dotada de sentido e a língua como interface da vida social de seus/suas usuários/as. Também, foi possível perceber que, apesar dessa divisão nocional entre os/as participantes, há um *Continuum* produzido na escola quanto às práticas com a língua em suas aulas, uma vez que nenhum/a se exime de seu papel no processo de letramento dos/as estudantes, demonstrando preocupação com as capacidades de leitura e de escrita de textos pelos/as aprendizes, oferecendo para eles/as oportunidades de práticas em suas aulas. Entre essas percepções de seus papeis docentes e práticas em sala de aula, foram apresentadas muitas marcas de *Docência Subversiva* na escola, postas em ação pelos/as participantes, haja vista seu engajamento e ética em seus papeis de mediação da aprendizagem de seus/suas aprendizes. Nesse sentido, os/as participantes expressaram muito potencial de produção do seu trabalho, indicando que, apesar de muitos condicionantes impostos pelo sistema aos seus papeis, seus discursos e suas práticas demonstram que eles/as são conscientes do seu contexto e de sua condição docente, frente aos desafios que se apresentam na escola. Na esteira de toda essa exposição, espero, enfim, ter respondido a contento à pergunta de pesquisa principal, a qual já apresentei no início deste capítulo.

CONCLUSÃO

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

Franchi (1977)

Como já expus em outra página deste texto, ao aceitar o desafio de produzir esta pesquisa, não propus como seu ideário e objetivo construir um caminho de certezas já predeterminadas e de face homogênea. Longe disso, inclusive pela consciência tomada a partir das leituras dos referenciais que embasam este estudo e pelas orientações que recebi, a ideia dominante foi sempre a de constituir uma jornada de tentativas, de erros e de acertos, mas sobretudo de constante autorreflexão e de reconfiguração de minhas próprias práticas. Tentei também firmar aqui nesta produção a postura ideológica de ser sempre autocrítico quanto à escrita de meu texto, à tessitura teórica de base, à construção das análises, num intuito de ressignificar constantemente meus itinerários na escola pesquisada. Na esteira dessa proposta, procurei ainda firmar uma postura de educação e de pesquisa crítica e engajada, como quem vê na escola um lugar para melhorar a vida das pessoas, sobretudo a vida das/os professoras/es e de seus/suas aprendizes.

Por razão desse intento de produzir um estudo qualitativo e ético, políciei o meu olhar para escola, para os discursos e para as práticas docentes dos/as participantes, como medida para tentar fazer o que é certo, sem cair nas tentações de predeterminar seus resultados. Pelo aprendizado que tive nesta pesquisa, sintetizado na epígrafe acima, não há como estabilizar a linguagem, tampouco universalizar o jogo das interações, principalmente as interações dentro da escola; mais que um resultado de pesquisa, a linguagem é a interface da própria existência humana, dotada de tanta complexidade quanto esta for. Por virtude desse complexo, não raras vezes, este desafio pareceu grande demais perante minha limitada capacidade. Mas assim como acreditei na utopia de que um dia poderia estudar e me formar docente, acreditei na utopia de me fazer pesquisador-doutor. Tenho convicção plena de que outros/as pesquisadores/as, mais capacitados/as e mais experientes, olhariam para estes dados analisados nesta pesquisa de uma maneira diferente da que fiz, por isso mesmo, chegariam a outros destinos diferentes do lugar em que cheguei. Por ter ciência disso, saliento meu orgulho de ter podido chegar até aqui: o resultado mais efetivo deste estudo se configura, indubitavelmente, na minha aprendizagem ao produzi-lo junto aos/as docentes participantes que coproduziram comigo todos os dados e que os autorizaram na sua frieza característica do momento da sua geração, bem como que endossaram sua análise, desenhada a partir de meu olhar interpretativo para as finalidades desta pesquisa. Ao aprender com eles/as neste estudo, tenho a possibilidade de refletir e tecer a crítica sobre minhas próprias práticas, bem como a oportunidade de procurar ressignificá-las, para cumprir melhor o meu papel docente. E dentro dessa minha condição de pesquisador-aprendiz, permito-me também um olhar mais ético para o trabalho que é desenvolvido na escola, sobretudo para as práticas docentes.

Tomei como medida preventiva e ética não fixar um olhar inquisitório para os discursos e para as práticas na escola, no sentido de fazer uma análise diferente daquela que se pauta pelo paradigma da modernidade, na qual há apenas defeitos e erros na escola e para a qual o/a pesquisador/a e sua pesquisa são, ao mesmo tempo, o/a diagnosticador/a e o remédio, na medida em que se porta dentro dela para trazer-lhe a má notícia sobre seus males e para dar-lhe a cura milagrosa. Por motivo dessa prevenção, em nenhum momento fixei para esta pesquisa o caráter de um receituário para a conduta dos/as participantes, prescrevendo para eles/as regimes de verdade. Para longe disso, me solidarizei com eles/as, pelo motivo de suas dificuldades e desafios quotidianos, e pelos acontecimentos que com eles/as testemunhei durante minha estada

na escola, como pesquisador. Não me permito agora a ousadia de taxar até que ponto deixei de contribuir ou em que medida pude contribuir com eles/as durante esta pesquisa. O que sei é que contribui, dentro dos limites permitidos por essa relação pesquisador-participantes, e que recebi, sem qualquer medida comparativa com outras funções em que eu estivesse cumprindo dentro da escola. O que posso afirmar é que tentei encorajá-los/as a olhar para frente e acreditarem que há outros caminhos a serem trilhados nesse complexo campo de práxis educadora para além do paradigma moderno que os/as oprime insistentemente. Ladeado com eles/as dentro da escola, até por ser, antes de pesquisador, amigo e colega dos/as participantes, procurei ouvi-los/as e respeitá-los/as em suas posições e práticas, e somente depois de deixá-los/as falar e atuar, apresentei meu olhar para o que disseram e para o que fizeram. Considero, humildemente, essa medida como acertada, uma vez que na mesma proporção, fui ouvido, respeitado e aceito por todos/as os/as participantes. Deixo aqui minhas profundas considerações e meus mais sinceros agradecimentos a eles/as por me permitirem e me ajudarem a chegar até esse desiderato.

Os desafios que se encontram dentro da escola não cessaram por razão do início da pesquisa, também não findaram ao término dela. Eles continuam e certamente continuarão a se erguer contra aqueles/as que vivem no centro da luta que é discutida neste texto. Acerca disso, um fator muito significativo é o saber que os/as participantes deste estudo estão cientes de sua condição na escola e de sua realidade, assim como são críticos/as sobre essa mesma realidade e sobre o papel que vêm desempenhando para mudá-la. A esse respeito, tem-se evidenciado mais um *Continuum* na escola pesquisada. No centro das análises que fiz aqui, eles/as estão cientes da arena entre a força das imposições do sistema e seus discursos/suas práticas que se dão na escola, bem como vêm tentando, na medida de suas possibilidades, subverter ao sistema para tornar a escola mais cumpridora de seu papel na cidade de cidade de Senador Canedo. Do modo que defende Moita Lopes (2006a, p. 27), a agenda anti-hegemônica, também defendida neste estudo, apresenta uma “alternativa para entender o mundo contemporâneo; [...] ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la.” Para esse estudioso, essa agenda representa todo um campo de estudos interdisciplinares preocupado com a pesquisa em linguagem e em humanidades, embasado em ideologias mais sensíveis ao mundo real em que vivemos, no propósito de desafiar a hegemonia, de desconstruir dos discursos dominantes, de indagar questões referentes à luta de

poderes que é ativa em nossa sociedade e que, por isso mesmo, está tão presente em nossas escolas.

Estamos em um momento de grandes transformações sociais e nas ciências. Por razão disso, temos uma nova sociedade que se desponta rapidamente e novas formas de vida e de compreensão do mundo. No interior dessa mudança paradigmática, a escola ocupa um lugar de destaque, uma vez que pode se estagnar frente a essas mudanças ou se afinar ao espírito de mudanças e ressignificar seu olhar e sua participação na sociedade, de uma maneira mais condizente com os desafios que se nos apresentam e aos quais a escola não pode passar incólume. Com foco nessa reflexão, a partir dos discursos e das práticas dos/as participantes, tornou-se possível entender melhor o atual estado da escola e dos/as docentes participantes quanto a essa mudança de paradigmas que está em trânsito nas ciências em geral e nos estudos linguísticos em particular. Da mesma forma, abriu-se a oportunidade de percepção e de compreensão do modo como os temas interdisciplinaridade, letramentos e linguagem estão presentes nas vozes e nas ações dos/as participantes desta pesquisa na escola.

Ao produzir este estudo, os discursos e as práticas dos/as participantes colocaram em evidência um enorme quadro de imposições do sistema sobre a escola e sobre as atuações docentes, caracterizado pelas burocracias; pela vigilância; pela sobrecarga de obrigações e de trabalho, mas com baixa remuneração salarial; pelo distanciamento em relação às evoluções mais emergentes na sociedade; pela distância em relação às discussões em ebulição nos meios acadêmicos. Nesse quadro desenhado, como os/as próprios/as docentes participantes tornaram claro em suas entrevistas gravadas nesta pesquisa, a sobrecarga de obrigações e responsabilidades é tanta que os/as docentes não possuem sequer um tempo mais adequado para o planejamento de seu trabalho, sobretudo para pensar e investir em sua formação continuada. Contudo, apesar desse enorme quadro de imposições exposto acima, numa atitude contra-ideológica, foi possível presenciar na escola, por meio dos discursos e das práticas dos/as participantes uma franca postura de subversão a esse poder do sistema.

Nessa postura contra-hegemônica, eles/as revelaram sua resistência à encapsulação das práticas escolares de ensino, guiadas pelas formas de letramento autônomo hegemônico. Ainda que não seja um campo já difundido na escola, com familiaridade de nomenclaturas, consistência conceitual e práticas intencionais direcionadas, eles/as produziram durante este estudo experiências de práticas de letramentos crítico-ideológicos, propondo para si mesmos/as e para seus/suas estudantes

o desafio de pensar caminhos mais férteis para a aprendizagem e para a vida, transformando a escola em um lugar de resistência e de agência. Nessa mesma direção, os/as docentes participantes demonstraram que os “muros” entre as disciplinas e seus conteúdos específicos, que tão bem caracterizam o modelo moderno disciplinar de educação, embora tenham uma formação mais teórica que prática a esse respeito, vão sendo paulatinamente transpostos ou derrubados por meio das práticas interdisciplinares que eles/as procuraram empreender na escola. Ainda, ficou expressa nessa atitude de contra-hegemonia dos/as participantes que eles/as, aos poucos, estão suplantando em seus discursos e em suas práticas a estabilização da linguagem, assente no projeto ideológico moderno de estudos linguísticos, ao mesmo tempo em que estão se aderindo a uma concepção mais complexa, marcada pela interface entre as realidades vividas pelas pessoas e suas práticas de linguagem. Com isso, pode-se ver nos discursos e nas práticas dos/as participantes desta pesquisa na escola que eles/as compreendem o quanto as interações entre as pessoas e as vidas locais são fatores fundamentais para que possam cumprir de modo mais ético e qualitativo seu papel na sociedade como um todo e nas vidas de seus/suas aprendizes em particular.

Antes de entrar na escola para a coprodução desta pesquisa junto aos/as docentes participantes, pela própria experiência adquirida como professor da rede de educação básica pública, bem como pela ampla gama de obras lidas, de trabalhos científicos estudados, eu trazia comigo a hipótese de que não haveria na escola o conhecimento acerca dos letramentos, tampouco suas práticas. Essa hipótese se confirmou provisoriamente, até que eu pude aprofundar o olhar para o campo, para os discursos e as práticas docentes, e compreender que, mais importante que o conhecimento de nomenclaturas já cristalizadas no meio acadêmico, valem as reflexões, as ações, as atitudes e as práticas engajadas dentro da própria escola. Nesse mesmo sentido, eu trazia comigo a hipótese de que os/as participantes não haviam conhecido em sua formação inicial e continuada a noção de interdisciplinaridade, assim como, por razão da não formação acerca desse conceito, de que não haveriam práticas interdisciplinares na escola. Essa hipótese também foi quebrada, em parte, pois, como já ficou expresso neste estudo, todos/as os/as participantes estudaram sobre a interdisciplinaridade, seja em seus cursos de graduação, seja em cursos de especialização. Conforme já ficou analisado neste trabalho, são muitos os impeditivos que dificultam a integração entre os/as docentes na escola. No entanto,, mesmo com esses vários condicionantes para esta noção dentro da escola, eles/as se arriscam em procurar uns/mas aos/as outros/as

para atuarem conjuntamente e exercerem um ensino interdisciplinar, ou mesmo multidisciplinar, uma vez que já estão convencidos/as do valor dessas práticas para aprendizagens mais consistentes e mais condizentes com as formas em que o conhecimento verdadeiramente se dá nas suas vidas e nas vidas de seus/suas aprendizes.

Por fim, pelas mesmas razões expressas nesse parágrafo acima, eu trouxe comigo para o início desta pesquisa a hipótese de que a concepção de linguagem hegemônica na escola seria a de linguagem como código, como instrumento para a comunicação e que, em virtude dessa noção, os discursos e as práticas de linguagem se limitariam ao estudo das nomenclaturas e estruturas gramaticais, ao estudo tipológico dos textos para fins de reconhecer sua estrutura, e ao estudo da padronização dos gêneros textuais, finitos em si mesmos. Essa hipótese também foi parcialmente derrubada e, aqui, aproveito a oportunidade para produzir a Tese desta pesquisa: no princípio da análise, foram evidenciadas entre os/as participantes *Fronteiras* quanto à linguagem como objeto escolar - uns/umas, durante as entrevistas, expressaram uma noção firmada na ideia de ensino da língua como ensino de gramática e suas normas ou de nomenclaturas gramaticais; outros/as expressaram uma noção que compreende a língua como inerentemente complexa, uma concepção firmada na valorização dos atos de leitura e de escrita, no reconhecimento da beleza e da riqueza das variações que os usos tornam evidentes, na compreensão de que a língua reflete e refrata a vida social de seus/suas usuários/as. No entanto, ao aprofundar a interpretação do que diziam os seus discursos e do que mostravam as suas práticas a esse respeito, pude perceber com maior clareza o fato de que havia também um *Continuum* entre os/as participantes, na medida em todos/as em suas distintas disciplinas evidenciaram que se preocupam com as capacidades de leitura e de escrita dos/as estudantes, mesmo assumindo terem dificuldades em tratar dessas práticas em suas disciplinas. Ainda, mais do que isso, os/as participantes trouxeram para os seus discursos e para suas práticas atitudes de *Docência Subversiva*, postas em ação no engajamento à discussão de problemas das vidas de si mesmos/as e de seus/suas aprendizes, exercendo com crítica e com ética seu papel, tornando a escola um lugar de enfrentamento aos desafios mais prementes da vida social mais geral e da comunidade local em particular. Vista por essa ótica analítica que adoto aqui, a postura dos/as docentes participantes frente às formas de expressão dos/as estudantes em seus textos escritos, em suas leituras e em suas interações dentro das salas de aula caracteriza uma forma de anti-hegemonia.

Pelas concepções de linguagem que subjazem suas práticas docentes de interação com os/as estudantes e suas análises das práticas de linguagem dos/as mesmos/as, com correções preocupadas com a formalidade da gramática, mas sem reprimi-los/as pelas formas de seus usos e de suas práticas orais quotidianas, os/as docentes participantes desta pesquisa estão, paulatinamente deixando a concepção de língua/linguagem como código, para levar em consideração a diversidade e a variabilidade que marcam toda interação social, respeitando a história das subjetividades daqueles/as que dividem consigo o rico espaço da sala de aula. Por razão dessa proposta/postura, contrariando obras e trabalhos científicos publicados em diversos lugares desse país, por diferentes pesquisadores/as que afirmam, de forma generalizada, na escola pública brasileira a hegemonia da concepção moderna de linguagem, defendo a Tese de que os/as docentes participantes desta pesquisa não têm mais de forma hegemônica a sua concepção de linguagem atrelada ao regime ideológico colonialista/nacionalista, que impõe sobre os usos da língua a ideia de purismo, de objetividade, de erro e sobre os/as usuários/as a estigmatização de não-civilizados/as, primitivos/as, passíveis de serem postos/as sob vigília daqueles/as que detêm o poder de determinar qual é o código correto, quais as performances permitidas. Assim, também seus discursos e suas práticas durante a produção desta pesquisa não revelaram afiliação linear hegemônica à concepção moderna de língua, que reifica a linguagem como estrutura estabilizada, posta em circulação por um/a falante ideal para ser ouvida por um/a interlocutor/a ouvinte também idealizado/a, uma forma de comunicação que não sofre quaisquer interferências contextuais. Noutro sentido, subversivamente a essas ideologias, na concepção de linguagem expressa através dos seus usos da língua, tanto pelos/as docentes quanto pelos/as discentes, as práticas de linguagem não se viram limitadas apenas ao interior dos muros da escola, mas foram compreendidos também em sua existência fora deles, vinda da comunidade pela qual a escola está envolta, para nessa escola serem expressas como marcas identitárias daqueles/as que dão vida e razão de sua existência. Por motivo dessa concepção complexa posta em discurso e em prática pelos/as participantes, viu-se durante esta pesquisa o respeito às subjetividades e às identidades dos/as estudantes, entendendo-os/as em suas interações e formas de vida reais. Aqui, neste estudo, esse respeito e entendimento são compreendidos como parte integrante de um propósito ético que tem seu lugar no paradigma da pós-modernidade. Desta feita, as práticas de linguagem dos/as participantes atuam no espaço da contradição em relação às imposições do sistema que se constitui atrelado à

modernidade, uma vez que, ao respeitar as diferenças, as localidades, a variabilidade, os enunciados e os discursos que ressoam a vida dos/as estudantes, a escola vai ressignificando sua concepção de linguagem assente na modernidade, identificada na associação linguagem-gramática para, progressivamente se alinhar ao projeto dessa agenda anti-hegemônica, defendido neste estudo, que procura combater a todas as formas de exclusão, assente no paradigma pós-moderno, caracterizado pela associação linguagem-práticas reais da vida das pessoas. O que vivem os/as participantes da pesquisa na escola a esse respeito está em conformidade com o que Morin (2003) compreende como uma das características da mudança paradigmática. Para ele, essa transição de um paradigma para outro é sempre difícil de ser assimilada, uma vez que colocamos sob suspeita todo um conjunto de teorias, de discursos e de práticas com que atuamos, para aderir a outras formas de pensamento e de ação. Do modo que Morin, Ciurana e Motta (2003) explicam essa transformação de nossos discursos e de nossas práticas, este é o processo natural da mudança de paradigmas: antes da completa adesão ao novo paradigma, tem-se uma fase de conflito, de contradição, de defesas e de refutações em relação ao velho, de modo que os dois paradigmas coexistem, até que entre a resistência e a ressignificação o novo paradigma encontre seu apogeu nos discursos e nas práticas das pessoas. É esse o caminho que percebo sendo trilhado na escola pelos/as participantes desta pesquisa. É oportuno esclarecer que esse mesmo processo de transformação pelo qual passam os/as participantes também me ocorreu. Mesmo depois de tantas leituras, releituras e reflexões acerca das críticas produzidas a respeito do paradigma moderno; ainda depois de tanto escrever e reescrever argumentos e análise que refutam essa rede de ideologias criticada neste trabalho, fui surpreendido pela presença de concepções, de terminologias e de análises que insistentemente se atrelavam à modernidade. Não fosse o olhar experiente, preciso e corretivo da Professora Doutora Joana Plaza Pinto, a força coercitiva da ideologia moderna seria bastante presente neste texto. O que não implica afirmar que ela tenha desaparecido de uma vez por todas em minhas produções neste estudo.

A partir destas análises que produzi nesta pesquisa, arrisco-me a dizer que, não fosse o processo de militarização que a escola sofreu, seria questão de pouco tempo para a escola, com significativa interferência dos/as participantes deste estudo, passar a apresentar em seu cotidiano práticas conscientes e intencionais de letramentos ideológicos, seria ainda mais frequente a produção de projetos interdisciplinares de ensino, como intervenção mais precisa no currículo disciplinar hegemônico, bem como

se veria na escola a atuação conjunta entre os/as docentes participantes deste estudo com uma concepção de linguagem como ação, interação, prática local situada, nos processos de mediação em todas as disciplinas; mesmo tendo de enfrentar todos os desafios e as intempéries que foram criticados e marcados aqui neste estudo como sendo frutos do sistema, o qual tenta impor à escola um regime de atuação fabril. Contudo, essa conjectura que faço aqui já não mais tem sua possibilidade de realização concreta, uma vez que a militarização da escola já é efetiva realidade e sem volta, assim como todas as transformações negativas que já foram analisadas neste trabalho. Falo sobre essa nova realidade da escola com um sentimento irreparável de perda, por já ter atuado na escola como docente da educação básica e, agora, ter revisitado sua existência e seu trabalho para a produção desta pesquisa. Nutro pela escola pesquisada e pela comunidade escolar que nela atua um imenso carinho e, com ela, lamento a perda para a cidade que essa militarização da escola representa.

Pelas características teórico-metodológicas desta pesquisa, os seus dados, as suas análises e os seus resultados não podem ser generalizados para as demais escolas públicas desse enorme país, tampouco aos/as docentes que atuam por esse Brasil a fora em escolas públicas de nível médio. Entretanto, alguns dos aspectos destacados aqui são facilmente encontrados em rede na educação de nosso país, em especial, a arena de forças entre o sistema que rege a educação e os/as docentes que atuam na escola pública. Por virtude disso, ousou afirmar que, depois de todo esse percurso trilhado até aqui, pode-se constatar que o caminho a ser percorrido para a educação que sonhamos ainda é bastante longo: desde as políticas públicas que deveriam ser aplicadas à educação, envolvendo nesse quadro a formação inicial e continuada dos/as docentes, até a conscientização dos/as aprendizes e de suas famílias acerca de seus direitos e de seus deveres, incluindo estratégias efetivas para o aumento do seu desejo de aprender, de maneira consciente, até as práticas docentes localizadas. Todos esses fatores necessitam estar em constante ressignificação, precisam ser repensados, ser recuperados, ser reestruturados, ser constantemente refletidos quotidianamente, em favor de uma escola pública que atenda aos/as docentes e aos/as seus/suas estudantes em seus desafios reais e em seus desejos mais profundos, na formação de suas subjetividades e de suas identidades.

Os desafios devem ser enfrentados. Para muitos/as estudiosos/as esses desafios jamais serão vencidos e por isso as conquistas sonhadas nunca serão efetivadas de maneira completa. Todavia, prefiro defender que, apesar dessa reconhecida distância a

ser percorrida, faz-se mister entender que nenhum longo caminho pode percorrido de uma só vez. Nesse sentido, o que me motiva é o fato de saber que muitos e muitas já deram os primeiros passos nessa jornada de transformação de nossos modelos de estudo e de práticas docentes. Então, quem, assim como eu, decidir trilhar essa distância não estará nunca sozinho/a. O caminho será repleto de interação e de amparo. Por ser assim, um fator importantíssimo para o percurso nessa jornada ideológica é a compreensão de que qualquer transformação não será realizada em escala global, mas, ao contrário, ela será exercida em contextos locais, em ações situadas e caracterizadas pelas formas locais de existência: conforme se constata nesta pesquisa produzida na escola, todos os desafios à educação trazem consigo suas marcas de localidade, razão inalienável para que a escola seja pensada com vistas naqueles/as que vivem o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AGHA, A. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. In: *Journal of English Linguistics*, Cambridge, v. 35, n. 3, p. 217-235, Sept. 2007.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

_____. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 319-338.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BLOMMAERT, J. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. In: *Journal of Sociolinguistics*, v. 9, n. 3, p. 390-417, 2005.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. *Ethnographic Fieldwork: a beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BLOMMAERT, J.; VARIS, P. Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity. In: DUARTE, J.; GOGOLIN, I. (Eds.). *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches*, 2013. p. 143-160.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20

dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 07 de Nov. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: 2000a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07 ago. 2014.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. In: *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CARNEIRO, A. S. R. Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 192-218.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. In: *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acesso em 05 jun. 2013.

COWIE, N. Observation. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. *Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

DOMINGUES, I. Disciplinaridade, Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos? In: *Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares*, Belo Horizonte: IEAT Publicações, 2012.

DURANTI, A. On theories and models. In: *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, p. 409-429, 2005.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 30, n. 1, p. 19-39, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FÁVARO, M. H. *O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?* 2013. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras e Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FEYERABEND, P. K. *Contra o Método*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2003.

_____. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: *Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 9-27.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, J. D. A. *Aula de língua portuguesa, gênero e raça na educação técnica integrada ao Ensino Médio: diálogos e deslocamentos*. 2013. 181 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2013.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta da Transdisciplinaridade. Portugal, 1994. In: *Educação e Transdisciplinaridade*, Brasília, UNESCO/Escola do Futuro da USP, v. 1, p. 166-171, 2000.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. vol. 4. São Paulo: Pontes, 2010.

HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. 2nd. ed. London: Sage Publications, 1997.

IRVINE, J. Shadow conversations: the indeterminacy of participant roles. In: SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (Ed.) *Natural Histories of Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 131-159.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. In: *Language & Communication*, v. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S.; et al. [Orgs.] *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-369.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso LemD*, Tubarão-SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Modelos de Letramento e as prática de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. [Org.] *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Debates; 115)

KULICK, D. The importance of what gets left out. In: *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, p. 615-624, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a post-method pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, San José, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

_____. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEIS, H. R. Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade. In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n.73, p. 2-23, ago. 2005.

LENOIR, Y.; HASNI, A.; LEBRUN, J. Resultados de vinte anos de Pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Quebec/Canadá. In: FAZENDA, I. C. A (Org.) *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. Educação escolar e sociedade contemporânea. In: *Fragmentos de Cultura*, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

LOVE, N. Science, language and linguistic culture. In: *Language & Communication*, v. 29, n. 1, p. 26-46, jan. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCENA, M. I. P. Práticas de Linguagem na Realidade da Sala de Aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: *DELTA*, São Paulo, n. 31-especial, p. 67-95, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>>. Acesso em 07 ago. 2014.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical Historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters: Clevedon, 2007. p. 62-89.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters: Clevedon, 2007. p. 01-41.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

MELLO, M. F. de.; BARROS, V. M. de.; SOMMERMAN, A. (Orgs.) *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 18-52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 101-119.

- MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de língua e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDS, C. et. al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, E. *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Publicações Europa-América, 1992.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. Ciência e consciência da complexidade. In: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000b. (Coleção Nova Consciência.)
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.
- OLIVEIRA, A. A. de. Observação e Entrevista em Pesquisa Qualitativa. In: *Revista Facevv*, Vila Vela-ES, n. 4, p.22-27, jan/jun. 2010.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistic: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- _____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- _____. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010. Capítulo 3.
- PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3514.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- PIMENTA, S.; ANASTASCIU, L. Didática do Ensino Superior. Vol. 1. *Docência em Formação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 3 -15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07 ago. 2014.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 109-128.

_____. *Language in late modernity: interaction in an urban school*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006b.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Polifonia*, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004.

ROCHA, L. L. *Letramentos quer na escola pública: performativizando uma pesquisa-ação*. In: Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, UNICAMP, 2012. p. 1-14.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.

_____. Do Pós-moderno ao Pós-colonial: e para além de um e de outro. In: *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, 16 set. 2004. Anais Eletrônicos... Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em <<http://www.ces.fe.uc.pt/opiniaio/bss/150en.php>> Acesso em: 11 ago. 2014.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2001.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

_____. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SILVA, E. Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 169-191.

SOMMERMAN, A. *Inter ou Transdisciplinaridade?* Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção Questões Fundamentais da Educação.)

SPOTTI, M. Ideologies of Success for Superdiverse Citizens: the Dutch Testing Regime for Integration and the Online Private Sector. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. *Language and Superdiversities*, v. 13, n. 2, 2012.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G.T. (Orgs). *Cultura, Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

_____. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. [Org.] *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A (Org.) *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. *O pensamento sistêmico*. O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Folha de Rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: DESAFIOS AOS LETRAMENTOS E À DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR		2. Número de Participantes da Pesquisa: 10	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sérgio Gomes de Miranda			
6. CPF: 878.655.991-53	7. Endereço (Rua, n.º): Rua Firmino Rodrigues Nascimento Quadra 2E Lote 6 Jardim Todos os Santos casa 3 SENADOR CANEDO GOIAS 75250000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (62) 3512-2962	10. Outro Telefone: 9655 5383	11. Email: serginhosong@hotmail.com
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>18 / 12 / 2014</u> <u>Sérgio Gomes de Miranda</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal de Goiás		14. CNPJ: 01.567.601/0001-43	15. Unidade/Órgão: Faculdade de Letras
16. Telefone: (62) 3521-1215	17. Outro Telefone: 3521-1160		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>FRANCISCO JOSÉ Q. FIGUEIREDO</u> CPF: <u>779.336.647-68</u> Cargo/Função: <u>DIRETOR</u> Data: <u>18 / 12 / 2014</u> <u>Francisco J. Q. Figueiredo</u> Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Prof. Dr. Francisco José Q. de Figueiredo
Diretor da Faculdade de Letras/UFG
Mat.: 0302352

Prof. Dr. Francisco José Q. de Figueiredo
Diretor da Faculdade de Letras/UFG
Mat.: 0302352

ANEXO B – Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador responsável pelo projeto intitulado “A concepção de Língua Portuguesa na escola: desafios aos Letramentos e à Docência Interdisciplinar”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 05/02/2015

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura</i>
1. Sérgio Gomes de Miranda	<i>Sérgio Gomes de Miranda</i>
2. Joana Plaza Pinto (Orientadora)	<i>Joana Plaza Pinto</i>
3.	
4.	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Piso 1,
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO C – Termo de Anuência Secretária de Educação



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO

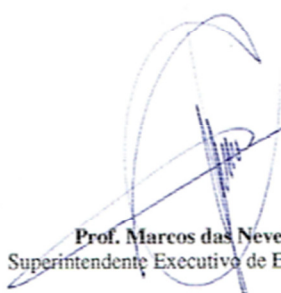
TERMO DE ANUÊNCIA

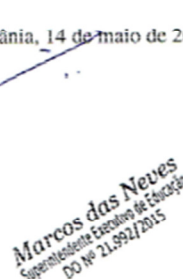
A *Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*A Concepção de Língua Portuguesa na Escola: desafios aos Letramentos e à docência interdisciplinar*”, coordenado pelo Pesquisador **Sérgio Gomes de Miranda**, desenvolvido em conjunto com a Pesquisadora Orientadora Professora Doutora **Joana Plaza Pinto** no Programa de Pós-Graduação de Letras e Linguística da Faculdade de Letras da **Universidade Federal de Goiás - UFG**.

A *Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa por intermédio da autorização da coleta de dados durante os meses de junho de 2015 até setembro de 2015.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 14 de maio de 2015.


Prof. Marcos das Neves
Superintendente Executivo de Educação


Marcos das Neves
Superintendente Executivo de Educação
DO Nº 21.892/2015

ANEXO D – Termo de Anuência Gestão Escolar



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL PEDRO XAVIER TEIXEIRA

TERMO DE ANUÊNCIA

O Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A concepção de Língua Portuguesa na escola: desafios aos Letramentos e à Docência Interdisciplinar”, coordenado pelo pesquisador Sérgio Gomes de Miranda, desenvolvido na **Universidade Federal de Goiás**.

O Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro de 2015 até setembro de 2016.

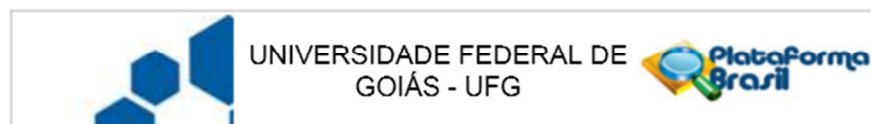
Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Senador Canedo, 05 de janeiro de 2015.

Maria Emília de Carvalho
 Maria Emília de Carvalho
 Diretora
 Port.4547/2011-SEDUC

Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira
 Rua Pedro Ludovico Teixeira, Quadra 8-A Jardim Todos os Santos
 Senador Canedo – Goiás CEP 75250-000 Telefone: (62) 3512-2257
 e-mail: 52039412@educ.go.gov.br

ANEXO E – Carta de Aceite Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: DESAFIOS AOS LETRAMENTOS E À DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Pesquisador: Sérgio Gomes de Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41696914.8.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.083.386

Data da Relatoria: 25/05/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto CAAE 41696914.8.0000.5083, submetido em 10/02/2015. Constitui um trabalho que se insere numa discussão mais ampla sobre a mudança do quadro contemporâneo da educação, com o objetivo de analisar como a Língua Portuguesa é conceituada pelos professores de português e de outras disciplinas na escola pesquisada, e como esse conceito é disseminado em suas práticas discursivo-docentes. A metodologia é de abordagem qualitativa que pretende estudar o conceito de Língua Portuguesa que professores possuem e disseminam em seu contexto natural de ocorrência, visando sua descrição aprofundada e a sua análise. Os participantes desta pesquisa serão professores de diferentes disciplinas na composição do currículo escolar do Ensino Médio de uma unidade escolar da Rede Pública Estadual de Ensino, situada em Senador Canedo - Goiás. A seleção dos professores seguirá o critério do voluntariado, sem predeterminação disciplinar. Será feita uma análise por meio de questionário (questões abertas e fechadas); observação (em sala de aula); Entrevista semi-Estruturada (gravada e transcrita) e Análise documental.

Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto indica como Objetivo Geral: analisar como a Língua Portuguesa é conceituada por professores de português e de outras disciplinas na escola pesquisada, e como esse conceito é disseminado em suas práticas discursivo-docentes. Em específico é proposto: analisar de que

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

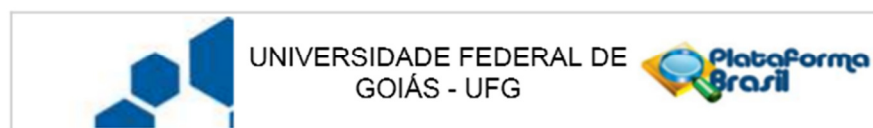
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefons: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.053.356

forma os Letramentos dos professores operam no contexto de sua atuação docente para o trabalho com a linguagem/língua na escola; examinar, por meio de produções realizadas pelos estudantes, as abordagens dos professores das disciplinas participantes no processo de mediação das práticas com a Língua Portuguesa; identificar como as dimensões interdisciplinares estão estabelecidas no projeto da escola e como elas são postas nas práticas docentes que acontecem na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador informa que os riscos são mínimos para os participantes da pesquisa. Isso porque só participarão da pesquisa os docentes voluntários, e não há critério de exclusão. Um fator de risco seria a possibilidade de os resultados não serem favoráveis aos participantes ou não serem os resultados esperados. Para minimizar esse risco, todos os resultados só serão divulgados depois de serem apresentados aos participantes. No mesmo sentido da participação, a desistência também fica a critério de cada participante, sem que haja punição para quem desistir.

Com relação aos benefícios são indiretos e estão descritos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem fundamentada e a metodologia proposta está em conformidade com os objetivos propostos. Cronograma proposto está adequado, assim como a previsão para início das atividades, considerando a avaliação pelo CEP. Orçamento atende as necessidades do estudo e foi informado ser de responsabilidade do pesquisador. O TCLE foi anexado, embora bastante longo e detalhado. Encontra-se a documentação completa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

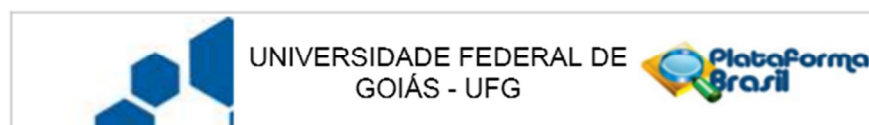
Foram anexados os seguintes documentos:

- Projeto de Pesquisa Completo; - Projeto Comitê Plataforma Brasil; - Instrumento de coleta de dados: Questionário e Entrevista Semi-Estruturada; - Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e representante da instituição proponente; - Termo de compromisso assinado pelo Pesquisador Responsável e orientadora; - Currículo lattes do Pesquisador Responsável, o documento da professora orientadora ainda permanece ausente. - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. - Termo de Anuência fornecido pela Direção da Escola onde será realizado o estudo, assim como o da Secretaria Estadual de Educação.

Recomendações:

Permanece como recomendação a solicitação de se Inserir local para visto ou rubrica do participante e do pesquisador em todas as folhas dos termos de consentimento.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.053.356

Também, é solicitado pelo pleno que a orientadora, identificada pela assinatura da docente no Termo de Compromisso, seja incluída no documento da plataforma como membro da equipe e que este fato venha a ser esclarecido no momento do Relatório Parcial.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após avaliação, o pleno considerou as solicitações atendidas e assim considera o projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprecação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 30/09/2016.

GOIANIA, 28 de Maio de 2015

Assinado por:
João Batista de Souza
 (Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “*A Concepção de Língua Portuguesa na Escola: desafios aos Letramentos e à Docência Interdisciplinar.*” Meu nome é Sérgio Gomes de Miranda, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Letras e Linguística. Após os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Caso você não queira participar da pesquisa, esclareço que você não será penalizado/a de nenhuma forma. Caso você aceite participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* serão esclarecidas pelo pesquisador responsável, pessoalmente, via e-mail serginhosong@hotmail.com e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (062) 96555389 / (062) 3512 2962. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1215.

1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1.1 TÍTULO: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: DESAFIOS AOS LETRAMENTOS E À DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR.

Justificativa: este projeto de pesquisa tem sua *relevância* por procurar se unir a vários outros trabalhos preocupados em estudar a linguagem no Brasil de uma maneira diferente da que tem sido estudada tradicionalmente. Como indica Moita Lopes (2006), “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2006, p.19). Assim, esta pesquisa se propõe a descrever e a analisar o conceito de Língua Portuguesa produzido interdisciplinarmente, nas práticas docentes que acontecem na escola.

Quanto à *contribuição*, esta pesquisa tem como base o paradigma pós-moderno. Trata-se de uma tentativa de esclarecer que há outros caminhos a serem trilhados além dos modelos tradicional e moderno, que fragmentam e estabilizam a língua. Assim, como ensina Moita Lopes (2013), este trabalho questiona “uma série de pressupostos teóricos que têm orientado o que chamamos de português” (MOITA LOPES, 2013, p. 30). Assim, este estudo se propõe a ter sempre uma postura educadora reflexiva e engajada frente aos seus desafios.

Objetivos: os objetivos da pesquisa são - *Geral:* analisar como a Língua Portuguesa é conceituada e expressa nas práticas dos/as professores/as de português e dos professores/as de outras disciplinas na escola pesquisada. - *Específicos:* analisar de que forma os Letramentos dos/as professores/as são expressos no trabalho com a linguagem/língua na escola; examinar as abordagens dos/as professores/as das disciplinas participantes nas suas práticas com a Língua Portuguesa; identificar como a interdisciplinaridade é estabelecida no projeto da escola e como ela é posta em prática pelos docentes na escola.

1.2 Para a geração dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Questionário; Observação Direta e Caderno de Campo; Entrevista Semiestruturada; Análise Documental.

Questionário

O questionário busca gerar informações objetivas e outras discursivas. É uma abordagem simples, permitindo ao/à participante pensar sem tempo pré-determinado para responder às questões. Assim que a pesquisa for iniciada na escola, as/os professoras/es serão informados/as sobre como a pesquisa será procedida, em que aspectos de suas disciplinas a pesquisa irá se aprofundar. Depois desses esclarecimentos, todas/os serão convidadas/os a participar e decidirão de forma voluntária. A quem aceitar, será entregue o questionário, para esclarecer o seu perfil formativo e profissional, bem como seu entendimento sobre os temas centrais da pesquisa. O questionário é mesclado por questões abertas (discursivas) e por questões fechadas (objetivas). Cada docente terá explicações particularizadas a respeito do questionário. Cada docente que desejar, poderá levar para casa o questionário, para ter o tempo que achar necessário para respondê-lo. Por fim, a/o docente participante terá seu nome será guardado em sigilo, pelo uso de um pseudônimo.

Observação

A observação permitirá um contato mais próximo e pessoal por parte do pesquisador, por isso, possibilitará uma melhor compreensão das ações dos/as participantes. Lüdke e André (1986) afirmam que o registro escrito é a forma mais frequente de registrar a observação, mas orientam para outras formas existentes; tais como a combinação das anotações com a transcrição de gravações, e também o registro de eventos através de filmes, fotografias, *slides*. Com base nessas orientações, nesta pesquisa, cada professor/a será informado/a de que o pesquisador assistirá a três de suas aulas, caso ele/a permita. A ideia é que sejam esclarecidos aspectos importantes do ambiente escolar, na relação entre os/as alunos/as e entre os/as professores/as em sala de aula. Será usado um caderno de anotações de campo, para facilitar o momento de transcrição dos dados selecionados. Também, será analisado como o espaço escolar expressa a concepção de linguagem/língua que é veiculada por aqueles/as que na escola constroem esse conceito. Para isso, serão feitos registros fotográficos da escola, conforme os interesses da pesquisa.

Entrevista Semiestruturada

Para Lüdke e André (1986), uma entrevista bem feita tende a permitir o tratamento de assuntos mais íntimos e pessoais, assim como de temas complexos e de escolha subjetiva. Para os mesmos autores, é o tipo mais adequado à educação.

Para os interesses desta pesquisa, a utilização da entrevista semiestruturada tem o propósito de atender a questões mais complexas que não teriam o mesmo tratamento se fossem trazidas no questionário. Cada entrevista realizada será gravada em arquivo de áudio e transcrita para compor o *corpus* da pesquisa. Cada docente participante receberá uma cópia de sua entrevista gravada, bem como uma cópia da transcrição de sua entrevista ao pesquisador.

1.3 Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os/as participantes. Isso porque só participarão da pesquisa os/as docentes voluntários/as, e não há critério de exclusão. Além disso, todo/a participante terá seu nome verdadeiro mantido em sigilo, no seu lugar será usado um pseudônimo. Para que os resultados não sejam desfavoráveis aos/as participantes, todos os resultados só serão divulgados depois de serem apresentados aos/as participantes. A desistência em participar também fica a critério de cada participante, sem que haja punição para quem desistir.

Quanto aos benefícios, a pesquisa procura ajudar no processo de reflexão das/dos docentes a respeito de suas práticas e do papel que sua disciplina desempenha na relação com as outras disciplinas e que, por isso, estejam sempre dispostas/os à ressignificação de sua conduta. Outro benefício da pesquisa é a possibilidade de propor aos/as participantes pensar a mudança

de paradigma na educação, nos estudos da linguagem, com uma postura interdisciplinar, por meio de uma conduta engajada e ética.

1.4 Todo/a participante que tiver qualquer despesa com a pesquisa terá seu prejuízo ressarcido pelo pesquisador responsável.

1.5 Todo/a participante terá o seu nome mantido em sigilo, por uso de um pseudônimo.

1.6 A participação na pesquisa é voluntária para qualquer docente que atue na escola, sem critérios impeditivos para a participação ou para a desistência, sem punições a quem desistir.

1.7 Todo/a participante poderá recusar a responder aos questionamentos da pesquisa, sem que isso cause qualquer dano acerca de sua participação.

1.8 O/a participante que se sentir prejudicado pela pesquisa poderá procurar indenização.

1.9 Os instrumentos e dados da pesquisa ficarão em poder do pesquisador para a publicação da Tese de Doutorado, bem como para a produção de artigos científicos, por um período de dois anos após a defesa da Tese. Após dois anos, todos os dados serão entregues aos cuidados da gestão da escola pesquisada. A pesquisa terá início somente após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, telefone para contato _____,
abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: DESAFIOS AOS LETRAMENTOS E À DOCÊNCIA INTERDISCIPLINAR”, desenvolvida pelo pesquisador responsável, Sérgio Gomes de Miranda, sob a orientação da Professora Doutora Joana Plaza Pinto. Informo ter mais de dezoito anos de idade e destaco minha participação na pesquisa de forma voluntária. Afirmo que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador responsável, Sérgio Gomes de Miranda, acerca dos métodos e procedimentos da pesquisa, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Reconheço que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Fui também informado/a de que os resultados desta pesquisa serão publicados em Tese de Doutorado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Também, que os resultados poderão ser publicados em artigos científicos, após a defesa da Tese de Doutorado. Declaro que concordo em participar no projeto de pesquisa acima descrito.

Sendo verdade, firmo o presente.

Senador Canedo, ____ de _____ de 2015.

Assinatura por extenso do/a participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

ANEXO G – Questionário**QUESTIONÁRIO**

PSEUDÔNIMO: _____

DATA DA APLICAÇÃO: _____

1 – IDADE _____

2 – SEXO - MASCULINO (); FEMININO ()

3 – QUAL A SUA COR OU RAÇA? _____

4 – CONSIDERANDO AS OPÇÕES ABAIXO (ADAPTADAS DA CLASSIFICAÇÃO DO IBGE), COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA COR OU RAÇA?

- () BRANCA
- () PRETA
- () PARDA
- () AMARELA
- () INDÍGENA

5 – EM QUE CIDADE E ESTADO VOCÊ NASCEU?

6 – QUAL É O GRAU DE SUA FORMAÇÃO?

- () GRADUANDO/A
- () GRADUADO/A
- () ESPECIALIZANDO/A
- () ESPECIALISTA
- () MESTRANDO/A
- () MESTRE
- () DOUTORANDO/A
- () DOUTOR/A

7 – QUE CURSO(S) VOCÊ CURSOU (CURSA) EM SUA GRADUAÇÃO?

8 – QUANTOS E QUAIS OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ CURSOU?

9 – COMO VOCÊ CONSIDERA A QUALIDADE DE SUA GRADUAÇÃO?

- () PÉSSIMA
- () REGULAR
- () BOA
- () MUITO BOA
- () ÓTIMA
- () EXCELENTE
- () OUTROS: _____

10 – QUE DISCIPLINA(S) VOCÊ LECIONA NA ESCOLA PESQUISADA?

11 – VOCÊ TRABALHA EM OUTRO(S) LOCAL(IS)? SE SIM, EM QUE FUNÇÃO(ÕES)?

12 – QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA NA ESCOLA PESQUISADA?

13 – SE VOCÊ TRABALHA EM OUTRO(S) LOCAL(IS), QUAL É A CARGA HORÁRIA ASSUMIDA NELE(S)?

14 – QUAL O SALÁRIO BRUTO RECEBIDO DA ESCOLA?

15 – SOMANDO O SALÁRIO LÍQUIDO DA ESCOLA E OUTROS RENDIMENTOS, QUAL A SUA RENDA MENSAL?

16 – COM QUEM VOCÊ MORA E QUAL É O GRAU DE PARENTESCO COM AS/OS MORADORES?

17 – OUTROS/AS MORADORES/AS PARTICIPAM DA RENDA DOMÉSTICA? SE SIM, QUAL A PORCENTAGEM DA RENDA DOMÉSTICA É REPRESENTADA POR SEU SALÁRIO?

18 – QUANTO TEMPO VOCÊ DEDICA DE SEU DIA, ALÉM DA CARGA HORÁRIA NO INTERIOR DA ESCOLA, AO TRABALHO RELACIONADO À ESCOLA OU A OUTRO LOCAL DE TRABALHO?

19 – COMO VOCÊ AVALIA SEU TEMPO DE DESCANÇO?

() POUCO

() INSUFICIENTE

() SUFICIENTE

() MUITO

() OUTROS: _____

20 – EM SEU TEMPO DE DESCANÇO/LAZER O QUE COSTUMA FAZER?

21 – COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DO SEU TRABALHO NA ESCOLA PESQUISA?

() PÉSSIMA

() REGULAR

() BOA

() MUITO BOA

() ÓTIMA

() EXCELENTE

() OUTROS: _____

22 – CONSIDERANDO SUA FORMAÇÃO, TEMPO DE ATUAÇÃO, CARGA HORÁRIA DE TRABALHO, TEMPO DE DESCANÇO/LAZER, COMO VOCÊ AVALIA SUA REMUNERAÇÃO SALARIAL?

() POUCO

() INSUFICIENTE

() SUFICIENTE

() MUITO

() OUTROS: _____

ANEXO H – Fotografias da Escola



Panorama da fachada externa da Escola



Exemplo de uma das salas de aula da Escola

ANEXO I – Entrevista Semiestruturada

- 1 – Como foi sua experiência com a língua portuguesa no seu tempo de escola? Quer contar alguma história que te marcou?
- 2 - O que você entende por língua portuguesa, como um objeto de ensino na escola?
- 3 - Quem ensina a Língua Portuguesa na escola em que você trabalha? O que você acha desse ensino da língua na escola?
- 4 – Como você usa a linguagem/língua em sua matéria? De que forma estes usos da língua, tanto o seu quanto os dos/as seus/suas aprendizes, são levados em consideração durante as aulas?
- 5 – O que você pensa sobre a interdisciplinaridade na educação? Você já estudou a respeito da Interdisciplinaridade e/ou participou de projetos interdisciplinares?
- 6 – Como você entende a relação interdisciplinar na escola em que você trabalha?
- 7 - Quais são os principais desafios contemporâneos que a escola em que você trabalha tem enfrentado bem? Que outros desafios contemporâneos você acha que a escola em que você trabalha precisará enfrentar melhor?
- 8 – Você já estudou a respeito do Letramento e/ou participou de projetos referentes às práticas do Letramento?
- 9 – Como você entende a noção de Letramento na escola em que você trabalha?
- 10 – A respeito de que tema, relacionado à educação, à sua escola, como um todo, ou à sua matéria, em particular, você gostaria de falar aqui nesta entrevista?