ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO: formas de resistência na sala de aula.

Patricia Bastos de Azevedo[1]

RESUMO
A história ensinada se constitui em um tempo-espaço impactado por múltiplas correlações de forças de ordem econômica, política e social, buscamos refletir sobre a questão do contexto macro de influência que, em seu processo de operacionalização, impacta e constitui a estética do micro. A organização da escola é profundamente atingida por uma demanda externa de mensuração e ranqueamento. Tal realidade sócio-histórica e econômica produz práticas que visam dar sustentação e alternativas de enfrentamento ao desafio embutido nesse processo, produzindo assim diversos conhecimentos manifestos e ocultos que permeiam o ensinado e o aprendido. Neste artigo analisaremos uma prática letrada denominada pela cultura da escola como 'simulado'. O simulado caracteriza-se como uma prática de letramento escolar situada, que possui o objetivo de formar o aluno para as avaliações às quais eles são submetidos ao longo de sua formação. Esta prática se caracteriza como um movimento de enfrentamento coletivo e subversão da ordem.
Palavras-chave: Ensino de História. Avalição. Letramento.

The history taught constitutes a time-space impacted by multiple correlations of economic, political and social forces, we seek to reflect on the issue of the macro context of influence that, in its operationalization process, impacts and constitutes the micro aesthetic. School organization is deeply affected by an external demand for measurement and ranking. This socio-historical and economic reality produces practices that aim to provide support and alternatives to face the challenge embedded in this process, thus producing diverse manifest and hidden knowledge that permeates what is taught and learned. In this article we will analyze a literate practice called by the school culture as 'simulated'. The simulated is characterized as a practice of situated school literacy, which aims to train the student for the assessments to which they are submitted throughout their training. This practice is characterized as a movement of collective confrontation and subversion of order.
Keywords: History teaching. Evaluation. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Doutora em Educação; patriciabazev@ufrrj.br

O artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no doutoramento, foi defendido em 2011, no programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Destacamos sua atualidade mesmo transcorrendo 11 anos, pois debate uma questão que impacta fortemente a Educação Básica, em seu aspecto micro e macro, as avalições promovidas pelo governo.

Nos debruçamos sobre uma ação da cultura da escolar, denominada pela comunidade como simulado – trataremos especificamente desta prática de letramento na seção 3 deste artigo.

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de inspiração etnográfica. O foco de investigação foram as práticas de letramento no Ensino de História. O campo de pesquisa foi uma sala de aula de história do 6º ano, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, no ano de 2009.

2 HISTÓRIA ENSINADA COMO GÊNERO HÍBRIDO.

Destacamos que, ao pensar o ensinado como gênero híbrido, concebemo-lo primordialmente como um espaço de criação de alternativas e novas formas de ser e estar na educação e na história. O ensinado muitas vezes se faz em um espaço de poder oblíquo em que são tecidos fios que constroem alternativas para o posto, ousando ir além do que é legitimado, prescrito e prestigiado.

Dessa maneira, compreendemos história ensinada como um espaço ambivalente em que múltiplos saberes, oriundos de diferentes lugares e espaços (escola, sistema, professor, alunos, responsáveis, livros etc), se constituem. Em razão disso, a constituição do sentido histórico está em constante formação e transformação, caminhando por diversos lugares e tornando-os muitas vezes espaços (CERTAU, 1994).

O movimento contido no ensinado pode produzir ações oblíquas (HALL, 2003) e simbólicas, difíceis de serem vistas, mas como potencialidade de existência em outra forma de ser e estar no ensinado. Não sabemos apontar com precisão essa potencialidade, mas a compreendemos como possibilidade e percebemos o ensinado

permeado por conflitos e disputas de poder. Assim, pensamos a história ensinada, ou melhor, o ensinado, como um espaço real e possível de enfrentamento.

É na possibilidade de ações revolucionárias que compreendemos a história ensinada e, nessa perspectiva, aproximamo-nos de Rüsen. Acreditamos que esse fazer está a serviço das consciências históricas, expressão a que acrescentamos ‘s’ tentando dar conta do múltiplo e, sendo assim, compreendendo essas ‘consciências’ como um fim último para o ensino de história e a história ensinada como o espaço de produção e construção desse fim.

A história ensinada mobiliza saberes que são articulados pelos professores em seus atos de ensinar (MONTEIRO, 2007b). Tais saberes também são estruturantes da história ensinada.

> A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico stricto sensu e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. (MONTEIRO, 2007b, p.123)

A mobilização realizada pelo professor se constitui no que compreendemos como história ensinada. No recorte que realizamos, trata-se de uma ação que se realiza no espaço micro da sala de aula, dimensionada no horizonte sócio-histórico que a permeia e a forma, transitando entre o micro e macro.

3 MICRO E MACRO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBVERSÃO POSSÍVEL EM SALA DE AULA.

Partindo do pressuposto de que a história ensinada se constitui em um tempo-espaço impactado por múltiplas correlações de forças de ordem econômica, política e social, buscamos refletir sobre a questão do contexto macro de influência (BALL, 2001) que, em seu processo de operacionalização, impacta e constitui a estética do micro. Com foco nessa perspectiva, correlacionando micro e macro, desenvolvemos nossas reflexões e pensamos a produção do sentido na história ensinada e as práticas de letramento.

Ball (2001), em sua reflexão sobre os contextos de influência, aponta que os sujeitos da ação – professores, diretores etc – são responsabilizados e avaliados, cabendo-lhes tanto a construção de uma possível solução para os problemas que se apresentam no fazer quanto a produção de ações eficientes que debelem a 'deficiência' apresentada, constituindo uma nova ordem na organização e no gerenciamento do fazer educação e comprometendo todos os membros da ação no estabelecimento do 'sucesso'. Essa perspectiva da educação causa impactos profundos no cotidiano do ensinado, transforma e ressignifica as práticas pedagógicas no espaço da gestão escolar e da sala de aula.

Além disso, Ball (2001) aponta que, diante de um problema, são mobilizados esforços para uma determinada resolução. Para isso, os sujeitos devem partir de um hipotético 'todos' e equacionar e promover assim uma saída supostamente coletiva que promova a elevação da qualidade. A construção de uma solução deve 'corrigir' as distorções presentes no problema que diminui a qualidade do produto e o resultado final desejado, sendo a correção eficaz percebida em formas uniformizadas nas avaliações que servem de vigilância do fazer e instrumento para a reconfiguração das estratégias, quando estas se mostrarem ineficientes.

Dialogando com Ball (2001), aproximamos suas reflexões dos indícios produzidos por nossa pesquisa. Na escola estadual localizada no município de Nova Iguaçu, realiza-se um sistema de avaliação bimestral concentrada, isto é, todos os alunos do 6º ao 9º ano são submetidos juntos às provas de um bloco específico de disciplinas em um único dia: os alunos são organizados em fileiras alternadas entre um ano de escolaridade e outro; os professores, dividindo-se para a aplicação da prova, podem ou não ser responsáveis pelo ensino da disciplina avaliada; as provas são obrigatoriamente de múltipla escolha e iguais para todas as turmas, de acordo com a disciplina e o ano de escolaridade; e a correção é realizada pelo professor da turma. Na referida escola, esse ritual é denominado 'simulado' e corresponde a 50% do conceito do aluno no bimestre.

O simulado caracteriza-se como uma prática de letramento escolar situada, que possui o objetivo de formar o aluno para as avaliações às quais eles são submetidos

ao longo de sua formação[2]. As avaliações em questão são aplicadas e sistematizadas pelo Estado – seja na esfera estadual ou federal − e também classificam as escolas, servindo como um dos instrumentos que definem as verbas destinadas e os abonos salariais dos professores.

Apple (2006) entende que o situado é fundamental para compreendermos os conhecimentos que são ensinados na escola.

> [...] as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam.
> Considero isso excepcionalmente importante quando pensamos sobre as relações entre conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) ensinado nas escolas e os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para "medir o sucesso do ensino. (APPLE, 2006, p. 36)

A organização da escola é profundamente atingida por uma demanda externa de mensuração e ranqueamento, a que as escolas públicas brasileiras estão submetidas atualmente. Tal realidade sócio-histórica e econômica produz práticas que visam dar sustentação e alternativas de enfrentamento ao desafio embutido nesse processo, produzindo assim diversos conhecimentos manifestos e ocultos que permeiam o ensinado e o aprendido.

3 FORMAS DE RESISTÊNCIA VELADAS

Ainda em relação ao Simulado e a sua estruturação, as provas são organizadas em conjunto pelos professores de cada disciplina os quais atuam no mesmo ano de escolaridade. A disciplina história, na escola em questão, é ensinada no 6º ano por dois professores que alternam a elaboração desse instrumento durante o ano letivo[3]. Na aula anterior ao simulado do 2º bimestre, o professor Caio[4] destaca para os alunos um conteúdo relativo à 'servidão coletiva[5]':

---

[2] Informação contida no caderno de campo, 07/04/2009. Trata-se de uma conversa ouvida na sala dos professores e presenciada pela pesquisadora enquanto aguardava o início das aulas do turno.
[3] Anotação do caderno de campo, dia 16/06/2009.
[4] Nome fictício.
[5] Aula do dia 16/06/2009.

> "O PROFESSOR X TRABALHA MUITO ESTA QUESTÃO E VAI CAIR NO SIMULADO..."[6]

Nesse fragmento, podemos perceber que o ensinado está inserido em um contexto maior que constrange e orienta o fazer do professor, suas intenções e suas ações na prática cotidiana. Em relação ao saber do professor, Tardif (2007) afirma:

> [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com os outros escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

A aula da qual extraímos o fragmento do professor Caio possuía o objetivo central de 'fixar' uma série de conceitos e conteúdos visando à avaliação que ocorreria na semana seguinte. Ao chamar a atenção dos alunos para a questão da 'servidão coletiva', o professor ponderava sobre a prova e sobre seu conhecimento acerca de outros atores escolares que interferem diretamente em sua ação de ensino, dialogando com os conhecimentos manifestos e ocultos presentes na história ensinada. Assim, o professor buscou criar estratégias de superação de uma realidade seletiva, avaliativa e meritocrática existente, que tanto o impacta na estética de seu ensinado, quanto impacta os alunos.

Em relação aos conteúdos ensinados pelo professor, no primeiro e segundo bimestre, observamos que é seguida uma sequência indicada no livro didático – a introdução ao estudo da história, a pré-história e as civilizações antigas e os subtemas propostos pelo livro adotado e distribuído[7] na escola.

Como a turma do professor Caio recebeu o livro no início do período letivo, em suas aulas ele o usava como apoio para suas explicações e para a feitura dos exercícios executados pelos alunos. O livro, então, possuía não só a função de apoio didático, mas também exercia um papel que direcionava e definia os conteúdos a ensinar e a disposição dos mesmos nas aulas.

---

[6] Relato feito à pesquisadora após a aula – anotação no caderno de campo do dia 16/06/2009.

[7] Destacamos a expressão "distribuído", pois o professor afirmou que a coleção escolhida como primeira opção pelo grupo de professores era diferente da recebida pela escola, no caso esta seria a coleção recebida em 2008: 'Coleção – Projeto Araribá', organizada pela Editora Moderna.

As aulas eram centradas na explicação e o livro didático atuava como suporte e auxiliar na estruturação do texto historiográfico. O livro era o organizador e o condutor de diferentes ações, tais como: 1) fonte dos exercícios realizados em sala e em casa pelos alunos; 2) organizador da sequência de conteúdo e do grau de dificuldade; 3) fundamentador da linha historiográfica utilizada em sala de aula. Portanto, os indícios de nosso campo de pesquisa nos fazem compreender que o livro didático, na sala de aula em questão, exercia uma função prescritiva do currículo no processo de produção de sentido no ato de ensinar.

O livro didático apresenta uma historiografia que já sofreu um processo de didatização. Nesse processo, o professor completa e aprofunda o texto na explicação oral proferida em sala adaptando-o à realidade que o circunda. A explicação, em nosso campo de investigação, se apresentou como a principal atividade do ensinado, canalizando os esforços do professor e o livro apresentou-se como referência de autoridade e suporte de estudo para os alunos.

> Bakhtin destaca a profunda diferença entre duas categorias de palavras, a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária – religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, entre outros – não necessita de persuasão interior para a consciência, pois já a encontramos unida à autoridade; logo, exige de nós o reconhecimento e a assimilação. A força do argumento dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta, construído no passado hierárquico. (GOULART, 2007, p. 96)

Observamos ainda, em nosso campo de pesquisa, que o professor, ao explicar, solicita adesão da turma para a tarefa de ensinar, buscando mobilizar a compreensão que os alunos obtiveram do texto apresentado. Nessa tentativa, geralmente buscava-se partir da compreensão que os alunos obtinham e teciam-se argumentos acerca do conceito histórico que se buscava ensinar. Em suma, a busca pela adesão da turma pretende fixar a atenção e direcionar a promoção do argumento que o professor apresenta.

> Essa dimensão social pedagógica se mostra nesse fenômeno educativo que é fundamental, se é sempre manter os alunos “presos” fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação

> pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articula e ganha sentido todos os saberes do professor. (TARDIF, 2007, p. 221)

A história ensinada não se faz apenas pela ação do professor; ela, na verdade, se efetiva no todo em que o labor do ensinar se executa: dialoga e é tensionada pelo mundo da vida e por suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas; e mescla-se com as percepções e visões sobre o mundo e sobre a história de vida e acadêmica que o professor possui.

A história ensinada possui compromissos sociais e pedagógicos e, como tal, produz conhecimentos que se materializam na prática, em movimentos dialógicos híbridos e ambivalentes, em constante significação em ato − movimento este que dificulta a compreensão e a interpretação dos dados produzidos na pesquisa, pois não se estrutura de fato em uma estabilidade para análise.

O ensinado possui como uma de suas características estruturantes a constante plasticidade, um vir a ser que se constitui no ato de ensinar, tendo em vista que o ato de ensinar se materializa na emergência do espaço da sala de aula em suas condições materiais e subjetivas, em um constante 'ineditismo relativo[8]'. Assim, a construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da história ensinada.

A história ensinada está situada no espaço do entre saberes e dos fazeres dos professores. Dessa forma, a história ensinada, permeada pelas questões dos campos discursivos que compõem a estética enunciativa escolar, está situada no mundo da vida e pelas contingências que atravessam o ensinado. Não podemos esquecer que a possibilidade de criação e autonomia é relativa, sendo uma característica estruturante do ensinado, o qual se constitui em um processo ideológico que tem a realidade escolar como elemento estruturante de sua realização e constituição de sentido.

A validação do saber historicamente construído permeia o argumento constituído pelo professor, isto é, nem todo argumento poderá ser usado na construção do sentido pedagógico na história ensinada. Há compromissos sociais e

[8] Usamos a expressão 'ineditismo relativo', pois concebemos o ensinado como um vir a ser sempre em construção, porém baseado em um saber muitas vezes consolidado que o professor saca para constituir suas ações e legitimar seus atos.

educacionais embutidos no ensinar que se constituem no tempo-espaço sócio-histórico em que as tramas do ensinado estão sendo tecidas.

Buscamos em Habermas elementos de aproximação com o processo reflexivo que desenvolvemos neste artigo. Por conseguinte, e possível perceber que as verdades e os sentidos se estabelecem no processo de racionalidade processual constituída no ambiente social em que o ensino constitui seu tecido discursivo. Como Habermas define, as pretensões de validez são validadas ou destituídas de valor no espaço argumentativo e, nessa perspectiva, a história ensinada traz consigo elementos dos diversos campos discursivos que constituem os argumentos estabelecidos nas pretensões de sentidos defendidas pelo professor (HABERMAS, 1999). Ele enuncia em sua ação de ensino argumentos que se constituem em um ato de ensinar carregado das relações sócio-históricas que dimensionam e constituem de sentido a história ensinada, tornando-a, a cada “aula”, um ato inédito e único, pois o momento em que ocorre o processo enunciativo se constitui de uma dinâmica que jamais se repete.

Historicamente, a escola assumiu o papel de principal agência de promoção e difusão de práticas de leitura e escrita, isto é, promotora primeira de modelos e práticas do como deveríamos falar, ler e escrever na sociedade. O processo de “alfabetização” das massas se constituiu em correlações de forças e tensões entre concepções de sociedade de direitos sociais, marcando os debates do terceiro triênio do século XIX (GRAFF, 1994, p. 66-67). E a escola, a esse espaço de disputa de visões e concepções sobre o papel e a função da leitura e escrita, incorpora-se como um lugar estratégico de disseminação de uma cultura letrada “específica” e “escolhida” por uma parcela da sociedade e por uma vertente teórica de caráter liberal, marcada pela concepção moderna.

> Historicamente, muitos logo perceberam a importância da imprensa e a possibilidade de avanço individual e social adviria da realização da alfabetização em massa, embora a discordância prevalecesse de modo acirrado até quase o final do primeiro terço do século XIX [...] Esta tendência reacionária, que temia a escolarização para os pobres e para as classes trabalhadoras, sucumbiu ao triunfo da promoção da escala progressista liberal na primeira metade do século XIX. Os conservadores foram calados e vencidos pela grande maioria, bem como pelo fato e pelas forças da rápida

> mudança social e também pelos problemas e pela necessidade urgente de solução [...]. (GRAFF, 1994, p. 66-67)

Nesse sentido, salientamos que o texto de Graff e suas considerações acerca da "alfabetização[9]" estão marcados historicamente pelos debates teóricos do tempo-espaço, isto é, pela década de 1970 e 1980. Dessa forma, tanto a escola como o currículo são definidos como um lugar de "inculcação" a serviço da sociedade urbana e industrial (GRAFF, 1994, p. 69). Nesse contexto, o referido autor apresenta uma questão de fundamental importância para nossa Tese, 'o mito do letramento', isto é, a pretensão de que a competência de ler e escrever elevaria a capacidade de cognição dos indivíduos, além de promover maior igualdade social. Graff denuncia essa pretensão que, segundo ele, não se comprovou na prática. Essa perspectiva se aproxima do que Sttret define como letramento autônomo:

> [...] O modelo "autônomo" de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]. (2003, s/p)

O modelo de "letramento autônomo" constitui profundamente a concepção de oralidade, leitura e escrita que estrutura tais práticas no espaço escolar. As práticas de letramento na história ensinada, em sua maioria, têm essa concepção no alicerce das atividades desenvolvidas em sala de aula e, ainda, têm, como pressuposto, que o aluno alfabetizado possui capacidade de ouvir a explicação e transformar a informação dada em respostas corretas, isto é, em sínteses expressas na escrita de um texto. Nessa perspectiva, compreende-se que o domínio da tecnologia da escrita por si só habilita o aluno a percorrer as práticas sociais da língua escrita. Esta concepção está próxima ao que Sttret (2003) define como modelo *"autônomo de letramento"*:

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atividades) de uso efetivo

[9] Acreditamos ser fundamental neste ponto destacar o título original do livro de Graff "The labyrinths of **literacy**", traduzido no início da década de 90 como 'Os labirintos da **alfabetização'**. Dessa forma, a escolha por alfabetização, e não por letramento, se constitui no tempo-espaço sócio-histórico, visto que o termo letramento, nesse momento histórico, ainda estava em suspensão e com seus significados e sentidos sendo tecidos pela academia e sua validação em disputa por aceitação.

> dessa tecnologia em práticas sócias que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2004, p. 90)

Como alternativa ao modelo autônomo de letramento, Street (2003) propõe o modelo ideológico de letramento:

> [...] O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. (s/p)

Por esse lado, as práticas de letramento são sócio-historicamente situadas, impactadas pelo tempo-espaço que constitui a escola como lugar de ensino das técnicas de leitura e escrita, isto é, não se pode compreender as práticas de letramento como algo exterior ao currículo em seu sentido lato[10]. As práticas de letramento escolar se constituem no tempo-espaço sócio-histórico em que os 'modelos' de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação.

> O que a história da educação nos ensina é que esta herança é sempre objeto de conflito e de negociação no decorrer do tempo. A cada geração, corporações, grupos de interesses e de negociações, militantes e especialistas discutem para fazer prevalecer seu ponto de vista, impor seus objetivos ou seus saberes disciplinares. Outros querem manter seus privilégios ou fazer reconhecer seus direitos [...]. (CHARTIER, 2005, p. 25)

São múltiplas as concepções de competência letrada. A escola, em sua matriz homogênea, tende a indicar uma vertente de leitura e escrita, e esta é apresentada como correta e apropriada – a norma padrão[11] –, desqualificando e, muitas vezes, ignorando outras práticas de letramento de caráter mais próximo ao cotidiano. Esse processo de legitimação e constituição do currículo tanto incorpora novas formas de ler e escrever quanto incorpora gêneros discursivos antes negados, os quais se tornam parte do espaço escolar e, assim, são

---

[10] Compreendemos que todas as ações, desde as mais simples às mais complexas, são parte integrante do processo educativo e, dessa forma, integrantes do currículo em suas múltiplas dimensões sociais e políticas.

[11] O que é considerado padrão está condicionado pela validez social imputada. Essa validez é condicionada sócio-historicamente, estruturando o conceito de *"bem falar"* e normatizando o uso da língua, seja escrita ou falada. A normatização foi historicamente elaborada pelas estruturas de poder vigentes e, assim, o que é considerado "certo" está permeado por uma prática letrada socialmente determinada e difundida como de maior valor e legítima (CHARTIER, 2005, 2007; GRAFF, 1994; MOLLICA, 2007; SOARES, 2005; STREET, 2003).

incorporados aos processos de ensino, em várias disciplinas, tomando de assalto as tradicionais concepções do que é legítimo e importante ensinar.

4 CONCLUSÃO

As práticas de letramento estão nesse emaranhado de legitimação e significação, sendo tecidos o sentido e a hierarquia do que se lê e escreve. Dessa maneira, tais práticas de letramento estão imersas no tempo-espaço historicamente constituído e nas lutas sociais que as constrói enquanto legítimas e validadas.

A escola − e a incursão no universo das práticas letradas, em uma concepção de cunho moderno − ainda é vista como a grande panaceia da sociedade, como capaz de solucionar os males do mundo.

A concepção de letramento de cunho moderno, urbano e industrial ainda encontra-se presente no processo de constituição do currículo em suas múltiplas dimensões, servindo como elemento de estruturação e de concepção das práticas de letramento que constituem o ensinado nas escolas brasileiras. A concepção de letramento, com base no modelo autônomo, permeia de forma significativa os processos avaliativos[12] implementados pelo governo, fundamentando o estilo de múltiplas práticas de mensuração aplicadas na e pelas escolas.

Desse modo, a escola, como um campo discursivo, está ligada ao uso da linguagem, isto é, se compõe em enunciados orais ou escritos que refletem o tempo-espaço sócio-histórico dessa atividade humana. Esse processo de enunciação se constitui enquanto conteúdo temático, estilo, recursos fraseológicos e construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261), e, dessa forma, estabelece práticas de letramento que constituem o currículo em suas várias dimensões e possibilidades de práticas.

---

[12] "[...] A construção dos itens de prova do SAEB baseia-se em uma matriz de descritores concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades (MEC, INEP, 2001); o pressuposto que orienta a construção das provas é, pois, que elas devem avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdos curriculares na área de leitura e operações intelectuais. Decorre daí que, como afirmam Boanmino, Coscarelli e Franco (2002:100), essa concepção (do SAEB) reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem [...]" (SOARES, 2004a, p. 103).

As práticas de letramento que se estruturam no ensinado são parte de uma corrente de comunicação a qual, portanto, possui sentidos do tempo-espaço que constitui o historicamente situado. As práticas, nessa perspectiva, produzem conhecimentos de fala, leitura e escrita que são significados no espaço escolar e social mais amplo. Vale então ressaltar que todo sentido constituído traz em si um conhecimento que se estrutura no tempo-espaço sócio-histórico que o constitui de sentido.

REFERÊNCIAS

APPLE. M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteira**, v.1, nº 2. pp 99 – 116, Jul/Dez, 2001.

CERTEAU. M. de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1994.

CHARTIER, A. M. Escola, culturas e saberes. In. XAVIER L. N., CARVALHO, M. C. de. MENDONÇA, A. W. e CUNHA, J. L. da**. Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GOULART, C. M. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1998.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Disponível em: http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm. Acesso em: 15 mai. 2009.

http://www.media-anthropology.net/drackle_comment.pdf, acessado em 02.10.2010.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, A. M. C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, A. M. C. GASPARELLO, A. M. MAGALHÃES, M. S. (org) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolaridade**.** In. RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001***.* 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. 2003. http://www.media-anthropology.net/drackle_comment.pdf, acessado em 02.10.2010.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.