

Escola: lugar relativamente estável.

Reflexões e relatos de uma experiência de prática de letramento.*

Edson Dorneles de Andrade¹
(Universidade Federal de São Carlos)

A ONDA
(Manuel Bandeira)
a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
onda a onda

Resumo

A partir dos relatos de experiências de práticas de letramento em escolas do interior do estado de São Paulo, refletimos sobre questões de ideologia, poder e tradicionalismo nas práticas pedagógicas, principalmente, no ensino de língua portuguesa (LP). Estas experiências levaram-nos a refletir sobre o papel do professor como agente do letramento e do trabalho com a linguagem como lugar privilegiado de um projeto de letramentos múltiplos. Porque são nesses lugares que a negociação e transformação de valores e sentidos (STREET, 2007) concorrem para a formação de um sujeito emancipado. Através do uso do jornal escolar, como instrumento de trabalho com a linguagem, podemos perceber e compreender melhor a relação de embate entre ideologia e poder na escola, contribuindo para a discussão da contínua formação do professor, visto como apontador das armadilhas ideológicas que cercam o sujeito em formação.

Palavras-chave: língua materna; ideologia; poder; projeto de letramento.

1. Introdução.

Trata-se de relato de experiência desenvolvida em projetos financiados pelo CNPq e PROEx-UFSCar, sobre letramento, em escolas públicas da cidade de São Carlos. Tanto o relato como as reflexões são bastante interessantes, possibilitando às leitoras e aos leitores acesso a questões relevantes do ensino da língua e das práticas escolares. Experiências que foram iniciadas das e nas inquietações dos grupos de pesquisa “Letramento do Professor” e “Ethos, linguagem e construção da identidade” (ambos CNPQ), dos quais participamos.

* Trabalho produzido no âmbito do Projeto de Extensão (PROEX/UFSCar) "Atividades de letramento e de alfabetização em escola com atendimento a comunidade de periferia urbana", coordenado pela professora doutora Maria Sílvia Cintra Martins (DL/UFSCar).

¹ Agradeço à pesquisadora Daniela Mattos, sem sua parceria e contribuição impagável este artigo seria impossível.

Aqui, procuramos refletir sobre temas diversos, mas relacionados: gestão escolar, relações de ideologia e poder na escola, a interação entre alunos e funcionários da escola; também, a respeito das dificuldades acadêmicas do professor recém formado, obstáculos enfrentados por um projeto de letramento, a importância do agenciamento do professor, de sua formação cultural e a utopia possível de uma escola emancipadora. Essas reflexões foram atravessadas pelo trabalho com a linguagem – o ensino de Língua Portuguesa –, vista na perspectiva dos processos discursivos que são centrais em práticas de letramento. Não pode haver dissociação entre o trabalho com a linguagem (o ensino da – própria – língua) e a realidade histórico-social e pedagógica como um todo.

A diversidade de análises e reflexões a que vimos nos submetendo fez com que começássemos este artigo por uma reflexão metafórica, tangenciada pela inserção da epígrafe poética. Quando ao longe se vê o mar com sua calma, seu aspecto sereno e tranqüilo, somos tomados por admiração e encanto. As ondas, as tempestades e, até mesmo, as sombras parecem não existir. Quando chegamos mais perto, um misto de sedução e receio nos contagia ao observarmos o vai-e-vem das ondas. Assim é a escola.

Nosso trabalho iniciou-se por uma parceria com duas escolas: oficinas de textos e eventos culturais, como passeios, exposição de fotografias, danças e teatro, todo trabalho culminaria num jornal escolar. Nossos alunos seriam do Ensino Fundamental II com suposta defasagem na apropriação do conhecimento; esses alunos eram resistentes às práticas escolares de leitura e escrita, especialmente. A identificação desse quadro e nossas atividades fundamentar-se-iam na linha que prefere encaixá-los como *práticas de letramento* (STREET, 2006).

No entanto, no primeiro momento, não saiu como esperávamos. Tratando-se de duas escolas, não houve, porém, dois trabalhos executados. Apesar de todos os esforços, nosso trabalho – com os alunos - numa das escolas tornou-se irrealizado.

Para melhor nos sentirmos a respeito dos problemas que discutiremos aqui, chamaremos as escolas de Escola Selma e Escola Alzira².

2. Dificuldades à vista: A Escola Selma.

² Por uma questão ética, preferimos não citar o nome real das escolas. Caso alguém tenha interesse poderá contatar nosso grupo de pesquisa no departamento de letras da Universidade Federal de São Carlos.

A Escola Selma fora contatada primeiro por nós. Conversamos com suas dirigentes, professores, fomos conhecer alguns alunos. Vimos seus trabalhos elaborados em painéis, exercícios artísticos em telas, fotografias e até uma publicação em forma de livro. Participamos de um evento comemorativo. A escola parecia navegar bem nas águas procelosas da educação brasileira. Ficamos animados em fazer o trabalho de parceria, que caracterizado por atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) com oficinas de texto, entre outras coisas citadas acima. Daríamos também suporte de dados para nossa pesquisa com linguagem.

Lembro-me do primeiro dia que chegamos àquele “mar”. Parecia mais um lago, de tão calmo, sereno, limpo, ‘organizado’ que estava. Que Escola bem cuidada! Um mar de almirante - parafraseando o céu de brigadeiro - de tão calmo e azul que nos mostrava. Esperávamos agora o aceno da direção para iniciarmos o trabalho. Mas...

Passou-se o primeiro mês de nossos primeiros contatos e nada aconteceu. O segundo mês, o terceiro, as férias e nada. Ficamos durante dois meses do ano seguinte tentando reiniciar os diálogos, mas fomos gradativamente deixados de lado, evitados e impedidos por forças que desconhecíamos. Não obstante, a inexistência de receio ou desaprovação às nossas propostas, pois a escola apresentar-se receptiva e interessada. A onda que veio, que nos convidara a *surf* nos repeliu e, num *caldo* nos levou de volta à praia, impedindo-nos de navegar em suas águas.

A Escola Selma, de ambiente rural, extremamente organizada e padronizada na disposição de seus móveis, prédios e agenda pedagógica, com importantes eventos e interessantes realizações escolares, tinha reais problemas de ensino-aprendizagem. Adolescentes de 15 e 16 anos que mal escreviam, ‘repetentes’ e ‘rebeldes’ (segundo os depoimentos da diretora e coordenadora na época) não apresentavam desenvolvimento significativo em relação ao conhecimento. Esta escola foi um mar de ondas encapeladas e marolas que não nos permitiram entrar, somente contemplar. Naufragou o trabalho, portanto. Entretanto, permitiu-nos uma importante reflexão sobre aspectos de gestão e ideologia na burocracia escolar.

Restou-nos irmos à Escola Alzira. Onde vivenciaríamos novas e riquíssimas experiências.

3. Agenciar o letramento: dificuldades e superações.

Quase nos perdemos pelos labirínticos caminhos, ruas e cruzamentos que perfazem o trajeto à periferia da cidade, onde encontraríamos nossa nova escola. Fomos recebidos por uma sisuda e interessada diretora e uma amigável coordenadora que logo nos deram a ficha escolar e policial de vários alunos: problemas com a família (quando a tinham); sérias dificuldades de organização do conhecimento como leitura e escrita, arranhados relacionamentos em sala de aula, impedindo a fluência do trabalho dos professores e, para completar, muitas ocorrências policiais – situação conhecidamente comum em muitas escolas públicas do Brasil – geradas, sobretudo por violência contra funcionários, professores e patrimônio, uso indevido de drogas e outras mazelas mais.

Precisávamos de um arsenal, não somente emocional e utópico para trabalharmos em ambiente tão díspar daqueles com os quais estávamos acostumados (na universidade) e, até mesmo do tipo de ambiente que encontráramos antes na Escola Selma. Mas, resolvemos encarar a situação.

Voltamos à universidade para discutirmos alguns conceitos e idéias chaves em educação, como emancipação, talento, formação do professor, o aluno como sujeito e autor, democracia e instituições escolares e, claro, projetos de letramento. Trabalho que ocorreu simultaneamente, também. Percurso que tentaremos sintetizar agora.

A educação foca a emancipação do homem, sua autonomia, sua plena cidadania, enfim. Adorno nos ensina que só chegaremos a isso se começarmos por *superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação.*

Ele diz mais:

*o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível **conferir talento** a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a **aprender por intermédio da motivação** converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. (grifos nossos), (ADORNO, 2003).*

Não poderíamos ter uma interação pedagógica com esses alunos sem considerarmos que o contexto em que viviam era completamente desmotivador para eles. Várias vezes eles mesmos tinham vergonha e receio de falar onde e como moravam. Discutir motivação nos leva a buscar uma consciência plena – capaz de ver, rever e buscar saídas -, caminho incontornável para a emancipação, conforme ratifica Martins:

na dependência da convivência com os demais sujeitos históricos, o que lhe confere a ontologia do inacabamento; por outro, sua própria historicidade se faz na tensão própria à memória de um passado que só se justifica e se faz compreender no contato com a antecipação, a aspiração ou, por assim dizer, a memória de um futuro ainda por vir (MARTINS, 2008a).

O embate entre a situação presente – gerada por uma memória de um passado prenhe de insatisfações – e um projeto de memória de futuro com aspirações mais promissoras levou-nos a refletir sobre a mobilização de um projeto de letramento e sobre o papel do professor como agente de letramento.

Um texto que também nos permitiu aprofundar essas questões foi *Multiculturalismo, ensino e formação de professores* de Emília de Freitas Lima (LIMA, 2008), que defende a formação de *professores culturalmente comprometidos*. Aqui, a dimensão da sensibilidade do professor não é compreendida como um afeto, mas o sentimento/atenção de “alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas” nos textos (escritos, visuais, entre outros). Entendemos, com a autora, que essas *trapaças ideológicas* naturalizam afirmações e estados tidos como óbvios, como se utilizam, em geral, em escolas nas quais alunos são considerados problemáticos - seja em relação à organização da aprendizagem, seja ao comportamento esperado – “*aqui é assim, eles não aprendem, não tem jeito, sempre foi feito assim*”, atesta a fala de um dos professores da escola visitada.

Nesse domínio da sensibilidade – ou da ausência dela – localizam-se as questões relativas às dificuldades que têm escolas, professores e pais de adolescentes considerados problemáticos – que fazem parte da lista dos ‘repetentes’ - que não aprendem e que não se adequam aos padrões atuais das escolas.

Através da *sensibilidade*, postura consciente contra o tradicionalismo que engessa pedagogias e instituições escolares escondendo instâncias inflexíveis do poder poderemos tornar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa e das outras áreas relevante e mais produtivo. Não só transmissão de conteúdo, mas experiência de participação na construção do conhecimento. Pois, não somente os conteúdos curriculares e a escola estão inseridos numa *cultura de democracia e letramento incipientes* (MARTINS, 2008a), mas toda a sociedade, por isso, afastar ilusões, desvelar armadilhas ideológicas, como a do *talento nato*, dos sentidos estáveis e pré-definidos, dicionarizados (amparados por um paradigma

objetivista), é tão importante; constituiu-se um divisor de águas nas experiências que tivemos.

Após essa digressão teórica e necessária, voltamos à brisa e ao calor, à areia e altas ondas de nossa Escola Alzira. Nos primeiros dias, nossos alunos mostraram-se sisudos, inquietos – “*será mais uma aula de reforço? Que reforçará ainda mais nossa incompetência e baixa auto-estima?*” Tentamos ao máximo nos desvencilhar dessa idéia, conversando com cada professor e funcionário da escola, que tínhamos acesso, a fim de não nomearem nossos momentos – que eram uma vez por semana – *de aulas de reforço*. Passamos a chamar nossas aulas de oficinas de texto.

Iniciamos com bate-papos sobre notícias que interessavam-lhes, com a leitura de jornais (Folha de São Paulo, por exemplo) e comentários de programas da TV; sempre deixando os alunos à vontade, mas estimulando a conversa, o diálogo, a discussão. No entanto, não abrimos mão do papel da autoridade. Autoridade não centralizadora, mas facilitadora do processo de aprendizagem. Logo no início, quando as coisas na sala de aula pareciam estar perdendo o rumo – *eles nos testavam? Não sabemos* – chamamos a atenção deles com esta repreensão:

- *Olhem! Este trabalho é voluntário e muito importante para nós, e nenhum de vocês é obrigado estar aqui! Quem não quiser participar está convidado a voltar para sua sala de aula e continuar do jeito que sempre foi aqui na escola. Se quiser ficar aqui terá que se envolver conosco e ser nosso parceiro! Essa bagunça não pode continuar!*

Inseguros com a admoestação, pensamos que todos sairiam. De um total de 26 alunos, dois desistiram. Um dos alunos que saiu comentou que nem precisava estar ali, pois só se sentia desmotivado em sala de aula, não fazia nada. Interpretamos que os que ficaram nos enviaram um recado, uma mensagem: *estamos aqui porque queremos algo, não queremos continuar do jeito que estamos*. Agarramos isso com alegria.

Sentimos nesse dia que um envolvimento dos alunos e uma participação efetiva de cada um, incluindo a direção da escola, se vislumbrava para nós. Identificamos a consciência de algo essencial no trabalho. A abertura. Abertura que sinaliza sempre o *inacabamento* necessário para que algo seja feito. A partir daí um projeto de letramento pode se realizar. Ora, Kleiman (2000, p. 238) ressalta:

“(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na

vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.”

Em tal *projeto* não pode haver um fim escolar, pura e simplesmente. Não poderíamos repetir as atividades corriqueiras de sala de aula. Tínhamos pouco tempo, poucos alunos e uma grande oportunidade. Demandava estratégias didáticas diferentes. Não ser repetitivo com adolescentes é um segredo para o êxito, que somente a prática nos ajuda a desvendar. Para atingir isso, precisamos romper com a *circularidade* da prática escolar, aspecto que de certa forma faz com que as coisas sejam repetitivas, ‘chatas’, para os alunos. É o que Angela Kleiman explica:

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto”. Kleiman (Ibidem)

Isso nos levou a uma situação extremamente rica para nossa pesquisa, principalmente no diz respeito à organização do conhecimento desses alunos e à discussão sobre formação de professores. Romper essa *circularidade* não envolveria práticas e ações pedagógicas apenas, ou uma atitude inovadora quanto ao conteúdo, mas romper certas amarras que seguram o processo de significação na escola, principalmente na veiculação e uso de textos. Pois, em geral, essa veiculação acontece de forma simulada e vazia de conteúdo histórico-social; dá-se num trabalho estruturalista de listagem de frases, classificações gramaticais, interpretações fechadas de textos e produção *criativa* de redações. Não entra em pauta a discursividade do texto, o feixe de significações acaba reduzindo-se ao comentário do professor.

Romper essa circularidade é uma atitude lingüística e política, que envolve a produção e desestabilização de sentidos. Street (2006) afirma que as práticas de letramento nos posicionam, configurando-se como *lugares de negociação e de transformação*. Negociação de sentidos e valores acabam reforçando a transformação de valores e sujeitos.

Fora isso que vislumbramos em nosso trabalho.

4. Práticas de letramento: lugares de negociação

Vimos na produção de um jornal escolar entre os alunos a oportunidade e o instrumento adequado para mobilizar instâncias centrais do processo: *ler e escrever para compreender e aprender aquilo que é relevante para o desenvolvimento*, refletindo, simultaneamente sobre a linguagem como interação social, como lugar privilegiado de negociação de sentidos.

Nossa experiência seguiu-se com os alunos fazendo toda a reportagem: sendo os redatores, diagramadores e fotógrafos. O jornal veicularia notícias e informações sobre a escola e o bairro, bem como textos de diversos gêneros como poema, letra de músicas, receita, recado e relato, entre outros. Com esse trabalho fomos aproveitando as oportunidades para conduzir a reflexão sobre o processo de letramento.

Acordáramos com eles que não deveria ser um jornal de poemas, letras de músicas e piadas, pura e simplesmente; mas que, como prioridade, deveria trazer entrevistas com os próprios alunos, pontos de vista sobre a reforma da escola, as oficinas do período da tarde, regras e normas escolares. Eles se encheram de idéias, assuntos e "furos jornalísticos" já no primeiro dia. Na primeira página do *Jornal de rua* ou *Folha da Escola Selma*, conforme nomearam, traziam, entre outras, as seguintes manchetes e *leads*:

- Alunos discutem a escola em oficina de Texto;
- Reforma da Escola;
- Laboratórios de Informática e Química inativos;
- Esporte e lazer: é permitido andar de Skate na Escola?
- Merenda Escolar;
- Direção coloca novas regras;
- Violência: aluno agride funcionário

A confecção desses textos viria da percepção desenvolvida em leituras de jornais como Folha de São Paulo (que levamos para nossas *oficinas*), da mistura de gêneros discursivos, como narrativas e textos jornalísticos, da polissemia dos textos imagéticos, do estilo de escrita, das possibilidades sintáticas diferentes, entre outras coisas. Por exemplo, num caso de marcas de estilo direto e indireto para produção de efeitos de crítica e paródia;

o uso predominante do tempo verbal no presente ou pretérito perfeito do modo indicativo, em gênero jornalístico; a diversidade do uso do léxico, sem comprometer o efeito de simplicidade. Essas experiências lingüísticas focadas no processo permitiram ampliar o trabalho de produção e significação do texto, fazendo da prática de leitura e escrita uma interface entre o sujeito e o outro, entre o aluno e seu interlocutor.

Sem trabalhar questões que julgamos importantes para esse nível escolar, como autoria e ideologia, os textos escritos e as fotografias³ produzidos pelos alunos foram suficientes para provocar uma retaliação, ou melhor, um incômodo passível de censura. Aspectos de crítica e consciência política afloraram.

Como tínhamos um tempo exíguo para a diagramação do jornal, pois as férias se aproximavam e paralisações (pró-greve) de professores irrompiam, tivemos que, a contragosto, assumir a digitação e diagramação do jornal, tomando o cuidado de não mudarmos nenhuma frase ou enunciado dos alunos.

Imprimimos as primeiras 20 cópias do jornal. Quando nosso grupo de pesquisa as viu, vibrou. Estava demais! O jornal assumira um posicionamento crítico, político até, que não esperávamos. Apesar de não ferir a imagem de qualquer pessoa, mas ir de encontro das instâncias do poder escolar e público, não apresentando nenhuma sugestão ou aprofundamento dos temas (que, num programa maior poderíamos discutir), decidimos que os alunos só teriam acesso aos exemplares depois de uma consulta à direção da escola.

Quando esta tomou conhecimento do jornal, o susto, a indignação e a reprovação foram evidentes e claras. Não concordaram com o tom nem com a suposta veracidade dos fatos apresentados pelos alunos. Confessaram terem sido mal interpretadas, alvos de alunos rebeldes. Concluíram que não deveríamos distribuir o jornal entre eles, nem mesmo na escola, sob pena de causar mais desentendimentos. As justificativas, além disso, foram reforçadas por alguns acontecimentos que tiveram vez na semana que antecedeu a circulação do jornal.

Por ocasião da paralisação dos professores, os alunos reunidos na escola formaram grupos distintos de apoio e reprovação à greve – conforme rápidas entrevistas feitas com alunos e professores. Nem todos os professores haviam aderido à greve, que acabou não se

³ Interessante que após discussões sobre fotografias jornalísticas um aluno comentou sobre seu sonho de tornar-se também um fotógrafo. Pensamos que a construção do conhecimento incide sobre a construção de uma vida, de um projeto do sujeito.

concretizando. No evento de discussão na escola, houve alguns confrontos de alunos instigados pelo clima de protesto e indignação, eles se voltaram contra o patrimônio escolar, quebrando vidros e estragando móveis da escola. A polícia foi chamada e vários estudantes foram encaminhados para a delegacia, ao conselho tutelar e às suas famílias.

Infelizmente, alguns dos alunos que participavam das *oficinas de texto*, redatores e articuladores dos artigos do nosso jornal estavam envolvidos direta e indiretamente nos tristes acontecimentos e, assim, impedidos de continuar na escola.

No entanto, as férias chegaram e uma calma neutralizou as encapeladas ondas.

Ao voltarmos das férias, não vimos todos os nossos alunos. Segundo funcionários da administração, esses alunos haviam pedido transferência para outras escolas, pois se sentiriam melhor assim; outros, depois de uma conversa com a direção foram convidados a deixar a escola. Tivemos estas informações no dia de nossa primeira reunião após as férias. Depois da reunião, ao sairmos da escola, encontramos um dos alunos que comentou, após ser perguntado sobre o paradeiro dos colegas transferidos, que eles foram expulsos da escola e que não houvera, segundo ele, nenhuma transferência ou diálogo, mas interdição de suas presenças ali.

Depois desses acontecimentos, continuamos o trabalho. Um núcleo do grupo dos 20 alunos do projeto continuou. Depois chegaram outros com novos desafios.

Toda essa experiência crivara nossa proa com traços marcantes, mas muito enriquecedores para nós, graduandos e educadores em formação. Percebemos que romper com o tradicionalismo de práticas educacionais, enfrentar ondas e marolas ideológicas dentro do espaço social, relativamente estável, chamado escola exige mais que conhecimento teórico e metodologias tradicionais consistentes, mas um projeto pessoal com posição política, enfrentamento, sensibilidade cultural e comprometimento. No agenciamento do educador, esse projeto é transformado em projeto de *letramento múltiplo*: de alunos e professores, de pesquisadores e administradores escolares rumo a uma interação e realização sociais cada vez mais significativas a todos.

5. Conclusões preliminares

Algumas conclusões dessa experiência em processo já foram apontadas pela professora orientadora (MARTINS, 2008); um projeto de letramento precisa considerar as instâncias de ideologia e poder que permeiam a sociedade como um todo; como, também,

as instituições escolares, não podem atribuir "ao professor e aos alunos a responsabilidade por não conseguirem ultrapassar as barreiras do poder estabelecido". A dificuldade de muitos alunos organizarem seu conhecimento, rompendo as barreiras da história desse sujeito da periferia do sistema capitalista advém de uma ideologia escondida nos manuais pedagógicos, nas propostas e concepções de língua e textos do material didático, por exemplo.

Assim, o projeto de letramento é um processo afetado pelo conhecimento científico, pela cultura e pela política, ou seja, professor e aluno são sujeitos que, não somente se expõe e sofrem a influência do outro no espaço do conhecimento e da cultura – em sala de aula -, mas do poder também – nos outros espaços da escola. Isto claro e consciente, aproxima-nos cada vez mais da realização de uma educação emancipatória; onde o domínio do humano é central e não das coisas, como nos ensinou Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido.

Ora, sabemos que são muitos os problemas e desafiadores os caminhos para formarmos nosso aluno como sujeito livre e construtor do seu conhecimento, abrindo-lhe os espaços da emancipação. Por isso, propomos considerar com mais afinco os três momentos da carreira de professor: a graduação, como estudante de licenciatura; o trabalho de sala de aula, como profissional, como professor; e, sua relação com pesquisadores na universidade. Este último como um momento de suporte contínuo àqueles, proporcionando situações de reflexão e aprimoramento, suprindo, também o pesquisador universitário com desafios teóricos e metodológicos que incidem na educação. Portanto, a formação do professor deve dar –se em movimentos cíclicos, de graduando-profissional-pesquisador e aluno-professor-sociedade, outras formas de dizer ser-saber-fazer.

Entendemos que essas propostas devam ser acompanhadas por análise crítica, participação e mobilização. Vemos os professores, enquanto *profissionais* culturalmente comprometidos, como agentes essenciais para o desvelamento das trapaças ideológicas da mídia nos espaços escolares e na sociedade como um todo. E refletir sobre a linguagem como processo de produção/desestabilização dos sentidos é fundamental nessa atitude crítica e emancipatória.

Somente assim, a navegação de nosso aluno nos mares revoltos da sociedade – onde o estável e o instável vivem em simbiose – será segura e realizável. A micro-sociedade

chamada escola, muitas vezes tida como um lugar estável, deve abrir-se para que seus alunos e professores (por que não funcionários e família?) vivenciem as infinitas possibilidades de abertura às suas *acontecências*, *condittio sine qua non*, à emancipação, no presente e não no futuro distante.

Para deixar aberta a conclusão deste artigo, colocamos no lugar do ponto final uma fala de nosso mestre maior, por ocasião dos quarenta anos de *Pedagogia do oprimido*:

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (IPF, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- IPF – Instituto Paulo Freire. *40 olhares sobre os 40 anos de Pedagogia do oprimido*. Cadernos de formação. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIMA, Emília Freitas de. *Multiculturalismo, ensino e formação de professores*. Texto do curso de extensão Formação multicultural do professor: identidade, diferença e as armadilhas ideológicas no cinema oferecido no Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. São Carlos: 2008.
- MARTINS, Maria Silvia Cintra. *Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder*. Revista Linguagem em dis(curso). Volume 8 – número especial. Tubarão: Unisul, 2008a. (no prelo)
- MARTINS, Maria Silvia Cintra. *As bibliotecas escolas à luz dos Estudos do letramento*. IN ROMÃO, Lucília M. S. (org.). Discursos e sentidos sobre biblioteca escolar. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2008b.
- STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.