

Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia

Sandra Maria Sawaya¹

Resumo: Quais as tensões que as contribuições históricas recentes, voltadas para os estudos da cultura escolar e suas práticas, colocam para a compreensão dos fenômenos educacionais na atualidade e suas questões? O presente artigo se propõe a analisar algumas das questões que os estudos históricos sobre a cultura escolar têm trazido para o entendimento das relações que se estabelecem entre os sujeitos, as normas e as práticas escolares de leitura e escrita nas instituições de ensino na atualidade. Para tanto debruçar-se-á sobre alguns dos documentos oficiais que têm norteado a reforma da alfabetização nas últimas décadas. Trata-se das tensões entre textos normativos e práticas escolares, entre a cultura escolar, o cotidiano das instituições de ensino e o lugar dos sujeitos.

Palavras Chave: Reforma na alfabetização. Cultura escolar. Psicologia.

Abstract: Which are the tensions that recent historical contributions, focused on studies on school culture and its practices, have raised to the understanding of current educational phenomena and related issues? This article aims to analyze some of the issues that historical studies about school culture have brought to the understanding of the relationships established between the individuals, the norms and the school practices of reading and writing in educational institutions today. To this end, we will examine some official documents that have guided the literacy reform in the last decades, bearing in mind the tensions between legal texts and school practices, between school culture and daily life in educational institutions and the place individuals occupy in them.

Keywords: School culture. Psychology. Literacy reform.

Introdução

A preocupação em captar o cotidiano das instituições escolares ao longo da história e os fazeres ordinários das escolas primárias e secundárias tem sido objeto de muitos estudos históricos em toda a América Latina. Inspirados pelos trabalhos pioneiros de Vincent (1980); Chervel (1990); Julia (1995); Viñao Frago (1995); Escolano (1998), dentre outros, os estudos sobre os saberes escolares e as práticas de ensino na sala de aula, seja na vertente das “formas escolares de ensinar”, seja na vertente que advoga a existência de uma *cultura escolar*, têm chamado a atenção não apenas para a conformação histórica das práticas pedagógicas, como também seu caráter modelador da ação dos sujeitos da educação, ainda que permeável a distintas apropriações (Vidal, 2005).

Buscando ir além dos estudos que na esteira dos ensinamentos de Bourdieu, Passeron e Foucault apontavam o caráter normativo das ações pedagógicas, Dominique Julia (2001) chamava a atenção, em um artigo seminal de ampla divulgação em toda a América Latina, para as práticas cotidianas que se desenvolvem na escola. Contrapondo as normas às práticas, esse autor denunciava o peso excessivo dado às normas no entendimento da vida escolar pelos estudos em educação, destacando a necessidade de investigações que se debruçassem sobre as práticas pedagógicas cotidianas que efetivamente organizam o funcionamento interno da

¹. Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Leciona psicologia escolar e psicologia da educação. Tem pesquisado e orientado trabalhos sobre as reformas na alfabetização e a escolarização das crianças de camadas populares; sobre as políticas educacionais e suas concepções sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores.

escola. Ao definir o conceito de *cultura escolar*, Julia (2001) apontava para o fato de que a escola, como produtora de uma cultura própria, específica e singular, precisava ser conhecida e interrogada.

O estudo das normas e da documentação burocrática; o exame dos regulamentos que pretenderam uniformizar a vida escolar ao longo da história, dos conhecimentos a ensinar e das condutas a inculcar não eram, para esse autor, suficientes para entender as muitas maneiras de recriar os procedimentos e usos de uma cultura material que orienta a vida da escola. Era preciso, segundo esse autor, examinar as diferentes formas de difusão e aquisição dos conhecimentos e das habilidades prescritas pelas normas; e também a heterogeneidade das práticas escolares e seus usos pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares e da sua inventividade na transmissão por parte dos professores.

O texto de Julia (2001) vinha, portanto, apontar para a necessidade de estudos que não se contentassem com o exame da legislação, dos programas de ensino ditados pelos órgãos oficiais e olhassem para as práticas, para as ações cotidianas que definiram o trabalho escolar do professor com seus alunos em classe. Ademais, que não se descuidasse, na análise das normas e das práticas, do “corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p. 11). Assim, os estudos históricos apontavam para o fato de que era preciso investigar não apenas as intenções normativas que visavam à inculcação das formas de relação com o escrito na escola, como também a diversidade no relacionamento com a escrita, as diferentes apropriações que os alunos e professores faziam dos exercícios propostos em função de suas origens sociais, religiosas etc.

Todavia, para que essas diversas apropriações pudessem vir à luz, esse autor advertia que era necessário olhar de outro modo as fontes disponíveis, buscar as mudanças até então imperceptíveis no interior da escola, indo além do exame dos documentos normativos escritos e investigar as produções escritas comumente ignoradas como as cópias, os exames, os ditados e os cadernos de notas produzidos pelos alunos. Segundo o autor, eram eles que permitiam reconstituir os usos, a “apropriação feita pelos alunos dos conhecimentos disciplinares ministrados” (p. 16). E através do exame dessas produções foi possível ao autor identificar a existência de escritas autobiográficas entre camponeses e operários, isto é, dos “novos leitores” até então ignorados ante as altas taxas de analfabetismo, permitindo assim evidenciar a presença e o lugar do livro e das práticas de leitura e escrita entre as famílias camponesas, pouco alfabetizadas e suas relações com as instituições escolares.

A escola revelava ser um espaço constituído pelas relações “conflituosas ou pacíficas” com as outras culturas que lhe são contemporâneas (p. 9). Mas para que fosse possível o entendimento das práticas cotidianas de leitura, escrita e seus modos de funcionamento na escola, o autor chamava atenção para o fato de que era preciso análises que permitissem revelar como os agentes escolares se utilizavam dos dispositivos pedagógicos destinados à aplicação das normas. Ou seja, era preciso identificar as tensões e resistências na execução, nos usos ou na recusa do cumprimento dos objetivos, dos conteúdos do ensino, das metodologias pedagógicas, que a análise das práticas permitiria evidenciar.

Ademais, a presença de diferentes tradições em relação ao escrito, como as aquelas familiares, profissionais ou religiosas que a história cultural tem se encarregado de revelar, permitia também desnaturalizar as práticas escolares, evidenciando a presença de formas de leitura e escrita provenientes de distintas formações culturais, que contrastavam com a leitura silenciosa que uma tradição

protestante veio instalar e que constituiu as práticas escolares de leitura onde um indivíduo solitário busca apenas no texto seus sentidos (Certeau, 1994). A existência de outras práticas e usos da leitura ao longo da história entre os diversos grupos sociais mostrou que a leitura nem sempre ocorreu a partir de um leitor solitário, que remete à individualidade do ato de ler (Bourdieu; Chartier, 2002). Um conjunto de relações com o texto mostrou a existência de leituras coletivas, cujos leitores manipulam em conjunto o texto, decifrado por uns e outros, mas cujo sentido é construído coletivamente (Chartier, 2002, p. 233). Assim, já não é possível ignorar a diversidade das práticas escritas, as diferentes formas de leitura, suas tensões e presença na escola, pois elas têm marcado as apropriações que os alunos e os professores fazem das propostas curriculares.

Não obstante a diversidade de apropriações e suas tensões, Julia em seu texto (2001) chamava também a atenção para um fato comumente esquecido, que a imposição de práticas escolares se faz em meio à luta pelo domínio das formas de inculcação e pede exame. Ou seja, as práticas escolares se veem em meio a resistências que têm origem também nas lutas travadas nas disputas por hegemonias, entre métodos pedagógicos e conteúdos de ensino. Um caso exemplar na história é o documento *Ratio studiorum* estudado pelo autor. Ao chamar a atenção para a necessidade de não se descuidar das evidências e para a importância de historiar a origem das práticas, sua constituição e modificação no tempo histórico, o autor revela os vários contextos em que se produziram as inúmeras edições do documento que, em 1599, serviu de norma aos colégios jesuítas até a supressão da Companhia de Jesus em 1773. Nelas, o autor identifica não apenas os programas de estudo e lições, em que se “detalhava cada classe de autores a serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas, exercícios a serem feitos” (p. 20), mas também as funções atribuídas a cada membro da Companhia que, definindo no texto escrito uma hierarquia de funções e poderes especializados, visavam através da leitura a inculcação de comportamentos e *habitus* que exige uma *ciência de governo*” (p. 22). No entanto, apesar do excessivo controle, a imperfeição dessas formas de poder também se fazia presente, pois nessa distribuição de lugares, a subjetividade de cada agente, os diferentes interesses e as circunstâncias em jogo se manifestavam, mudando o rumo e o sentido prescrito no texto e suas orientações de leitura, obrigando assim o enfrentamento constante de formas de resistências. Recordava, portanto, que a escola não é apenas um local de aprendizagem de saberes, mas de inculcação de comportamentos e hábitos exigidos pela inculcação de formas de se autogovernar que dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares, mas atravessada por resistências e contradições de diversas ordens (Julia, 2001, p. 22). A história se encarregou de mostrar o confronto entre o projeto jesuíta de direção das consciências, uma das maiores empreitadas educacionais do ocidente, e o projeto político de formação dos indivíduos via escolarização com vista à constituição dos estados modernos e suas hierarquias sociais. Na luta entre as diferentes orientações, as contradições presentes atestavam que o professor constrói seu trabalho em um espaço de disputas em que a reflexão e a ação “o preserva dos totalitarismos institucionais”. O que se evidenciava era que a escola não se constituiu em um espaço isolado da sociedade, cujo projeto de alfabetização sempre buscou forjar por intermédio de dispositivos pedagógicos, de suas normatizações, a inculcação de saberes e fazeres necessários a construção do projeto hegemônico de nação. Mas tratou-se de um trabalho cujos sujeitos sempre guardaram relativa autonomia, construído a partir das inúmeras contradições, recusas, resistências e adesões.

Cultura Escolar e contradições no cotidiano escolar: a investigação das relações entre normas e práticas

A partir da complexidade em que se veem envolvidas as normas e as práticas pedagógicas na escola, Julia apontava a necessidade de que as pesquisas educacionais analisem as relações que se estabelecem entre a norma oficial e sua tradução em aula.

Trata-se da necessidade de analisar as tensões entre orientações e finalidades atribuídas à escola em cada momento histórico e as práticas dos agentes educacionais sem descuidar da análise dos contextos, das circunstâncias e dos interesses em jogo na sua execução. O caso exemplar analisado por Julia, do Documento *Ratio studiorum* põe, no entanto, em tensão, ao longo do artigo, o próprio conceito inicial apresentado pelo autor de *cultura escolar* como um conjunto de normas e práticas. Como enfatiza Rockwell (2009) em seus comentários ao artigo de Julia, ao aprofundar as análises das práticas escolares, o próprio conceito inicial de *cultura escolar* é redesenhado pelo autor. Esta não se restringe a “um conjunto de normas que define os conhecimentos a inculcar e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” como inicialmente definiu o autor (cf. Julia, 2001, p. 10), mas se vê confrontada com as contradições do mundo exterior, as diferentes finalidades que regem a escola, os interesses opostos e as complexas e contraditórias práticas culturais que ocorrem na vida da escola (idem, Rockwell, 2009, p. 160). Como é possível depreender do texto de Julia, as próprias práticas escolares definidas a partir das normas ditadas nos programas oficiais que buscavam a difusão de modos de pensar, de agir e de ser, que estabeleceram as discriminações e distanciamentos entre o modelo burguês e as práticas ditadas pelo poder da Igreja, se viram em confronto com a diversidade de práticas sociais, culturais da escrita, provenientes de diferentes tradições e presentes na escola. Ou seja, tornava-se evidente a imperfeição do poder, em conflitos com orientações e interesses políticos divergentes, em meio ao confronto com outras práticas provenientes de diferentes heranças culturais que se enfrentavam na escola, como a popular etc.

Ao procurar evidenciar os processos formais de escolarização que visavam inculcar na sociedade ocidental os modelos cristãos de conduta, a moral religiosa, além do estudo do latim etc., como é o caso das missões jesuíticas de Ignácio de Loyola estudadas por Julia, o texto desse autor nos permite concluir que a cultura escolar é fruto de tensões, resistências e se caracteriza pela contradições e conflitos entre normas e práticas instituídas na escola, em meio as “trocas e transferências culturais que se operam através da escola” (Julia, idem, p. 10). Ou seja, a escola é palco dos conflitos presentes nos processos de aculturação entre um modelo burguês, as diversas formas culturais e os interesses divergentes de poder em litígio: o estado e o clero no mundo antigo; o estado e a sociedade civil; e o mercado, os interesses dominantes em jogo e a sociedade civil em sua heterogeneidade que caracteriza as sociedades modernas. Não absorvendo nem reproduzindo literalmente as prescrições normativas, ela enfrenta cotidianamente as “realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais”, produzindo versões locais de movimentos mais amplos e construindo a escola e suas práticas pedagógicas (Ezpeleta; Rockwell, 2007).

Essas contribuições têm colocado, portanto, não só inúmeras questões aos projetos de formação de professores e às reformas curriculares e instigado discussões sobre as propostas de transformação das práticas escolares como uma das questões centrais das atuais reformas para a melhoria da educação e da formação de subjetividades no âmbito escolar; tema caro ao campo da psicologia como ciência e da formação dos indivíduos via escolarização. Daí a necessidade de se perguntar como operam os indivíduos por trás das práticas escolares instituídas? Como resgatar o sujeito da ação nas práticas escolares, e mais especificamente nas práticas de leitura e

escrita que na escola que se veem em confronto com as propostas normativas das últimas décadas?

Na medida em que uma psicologia histórico-crítica tem revelado que o sujeito não pode mais ser pensado como entidade separada das determinações sociais, das relações de poder e seus modos de imposição, já não é possível desconsiderar na análise das práticas os sujeitos que as produzem em suas histórias, experiências dentro e fora da escola que constituem a cultura escolar. O foco nas práticas escolares, na cultura escolar como campo de estudos, tende a atribuir aos indivíduos o lugar de consumidores e usuários que se conformam ou resistem. Assim, deixam escapar a subjetividade dos envolvidos no trabalho de “apropriação” das normas e a produção das práticas escolares em um contexto, a instituição escolar que, como uma realidade social, também pede exame.

Os sujeitos, as práticas escolares de leitura e escrita e seus modos de apropriação

A necessidade de se investigar o que fazem os sujeitos com as normas que lhe são impostas encontra em Certeau (1994) e a questão da leitura como trabalho do sujeito frente aos dispositivos impostos pelo poder, uma questão central. É mediante a busca das “maneiras de fazer” uma leitura que ele identifica a possibilidade de inscrever os indivíduos e seus modos de apropriação. Para esse autor, “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (p. 38). Ao elucidar a lógica das operações ou dos esquemas de ação que são mobilizados pelos leitores ao fazer uma leitura ele evidencia a presença de um conflito entre os dispositivos do poder, do qual faz parte a norma escrita e a instituição escolar regida por regras, em seu intento de disseminar e preservar estratégias de conformação dos indivíduos à sociedade – e o entendimento do que fazem ou fabricam os sujeitos leitores desses produtos impostos. Na busca em como operam os dispositivos do poder na constituição escolarizada dos leitores está a necessidade de sua desnaturalização para que seja possível, de um lado, evidenciar as práticas que buscam conformar os leitores e de outro, o encontro do sujeito leitor, que constrói os sentidos, as interpretações do escrito, recorrendo a uma memória social que antecipa o sentido do texto e conduz as formas de suas interpretações (idem, 1994).

Na análise das práticas e das estratégias de que se serviu o poder para impor as normas, as suas formas de leitura, de percepção e de ação dos indivíduos na sociedade, é preciso recordar com esses historiadores, que já não é possível ignorar na análise a instituição escolar com sua organização do tempo, do espaço, dos conteúdos e do trabalho escolar que passaram à conformação dos indivíduos sociais. Nesse trabalho de inculcação do qual faz parte as práticas de leitura e escrita na escola, os próprios textos em sua materialidade escrita, em seus diferentes formatos e os vários dispositivos neles contidos conformam e hierarquizam os leitores, isto é, respondem às determinações sociais que, como relações de força, definem desde a produção dos textos, o suporte que o dá a ler, os sistemas e a classificação em gêneros textuais, enfim, as várias práticas que conduzem o leitor à leitura. (Bourdieu; Chartier, 2002).

Denunciando o poder conformador do trabalho pedagógico que concebe os indivíduos como consumidores passivos e disciplinados que são a aposta do projeto escolar, Certeau (1994) resgata a presença de uma lógica das ações da vida cotidiana – as ações *táticas* – em que os leitores subvertem a produção cultural imposta pelos “produtores dos produtos culturais” que caracteriza os “usos que os meios *populares* fazem das culturas difundidas e impostas pelas *elites* produtoras de linguagem” [...], “usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (p. 40). Por intermédio delas, os leitores “fabricam

maneiras de usar, de ler os bens culturais” e inscrevem nela um lugar próprio onde se reconhecem, fazem valer suas experiências e desejos. Ou seja, trata-se de modos de apropriação em que os usuários fabricam outras maneiras de usar, de praticar, de ler os bens culturais, por meio de fazeres que subvertem os seus ordenamentos disciplinares.

Decorre daí a necessidade de se debruçar sobre as leituras dos sujeitos concretos presentes nas instituições escolares por onde circulam as normas, onde se materializam os currículos e as políticas educacionais (Azanha, 2001). Torna-se também premente evidenciar os inúmeros mecanismos presentes nos próprios textos dados a ler e do poder imposto pelo escrito, pelos “produtores de informação”, “técnicos informadores” (legisladores, juristas, pedagogos, especialistas), para que seja possível perceber como os indivíduos, no ato da leitura, inscrevem seu lugar e modificam o texto, “tornando-o semelhante ao que se é” (Certeau, 1994). Isto é, resgatando o texto como produto dos sujeitos leitores mediante as práticas de subversão do projeto de transformar costumes e hábitos, de formatar corpos e mentes, a partir de procedimentos técnicos.

É, portanto, contra o projeto de formação que aposta na passividade do consumidor dos produtos culturais que lhe são impostos que Certeau (1994) se rebela. Os seus ensinamentos permitem fazer a crítica das estratégias que estão por trás dos projetos de formação escolar hoje que, a despeito da democratização do ensino, da eliminação dos processos de exclusão, determinam, mediante procedimentos técnicos, os usos funcionais da leitura e da escrita, o desenvolvimento de atitudes leitoras, as formas de ler, as maneiras de “assimilar” um texto que levaram o projeto escolar à passividade do leitor. A crença é a de que os leitores serão produzidos pelo texto escrito, pelos livros didáticos que passaram a determinar as ações do ensino, as formas de leitura e os usos que deles deverão ser feitos.

A eficácia da produção implica a inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo-receptáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta lenda é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, “produtores” em face daqueles que não o são. Recusando o ‘consumo’, tal como foi concebido e (naturalmente) confirmado por essas empresas de “autores”, tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora ali onde foi negada, e relativizar a exorbitante pretensão de *uma* produção (real mas particular) de fazer história “informando” o conjunto do país. (Certeau, 1994, p. 262)

Por uma leitura crítica das Orientações Curriculares-Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Fundamental I

A discussão trazida por esses autores coloca a necessidade de se examinar os discursos normativos, o que afirmam, o que negam, o que propõem, com que objetivos e de que modo definem as maneiras de fazer e as formas de pensar a educação nos documentos oficiais norteadores das ações na escola e nos programas de formação de professores na atualidade. Trata-se do primeiro passo para que se possa compreender as práticas e os sujeitos praticantes nas instituições escolares e seus resultados formativos. Desde a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que têm servido de guia curricular e didático do ensino básico, uma série de documentos, programas e medidas educacionais têm buscado implementar a proposta de reforma na alfabetização no Brasil nas escolas. O exame de um dos principais documentos que

tem orientado as ações dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental I em São Paulo, qual seja, o Documento *Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I* (São Paulo, 2007) deixa claro o objetivo da reforma em São Paulo, que é adequar conteúdos, metodologias e estratégias de ensino de acordo com “expectativas de aprendizagem” e seus procedimentos no uso funcional dos textos. Como esclarece o excerto do documento em suas primeiras páginas, trata-se de adequar o currículo aos

[...] conteúdos que os estudantes precisam aprender, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania [...] em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos. (2007, p. 10)

A ênfase nos usos funcionais da leitura e da escrita do projeto de letramento das crianças e dos adolescentes das camadas populares tornou-se a estratégia privilegiada no documento e vem atender as reformas educacionais propostas desde os anos 1990 (Brasil, 1997). As razões para mudanças nos rumos da educação no Brasil desde esse período podem, no entanto, ser encontradas no papel estratégico que a educação passou a assumir nas agendas internacionais.

É conhecido o fato de que as reformas na educação no Brasil ocorrem em consonância com as demandas dos organismos internacionais (Fonseca, 1998; Sawaya, 2012b). As políticas educacionais foram planejadas e orientadas em conformidade às políticas e aos acordos multilaterais estabelecidos pelo Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Mello, 2004) que veem na instrução básica da população mais pobre do terceiro mundo a medida privilegiada no combate à pobreza. Assim, é sabido que a reforma que tem priorizado o ensino básico e as mudanças principalmente no campo da alfabetização e da matemática tem buscado alinhar a formação com a sua adequação às demandas de uma economia globalizada. Essa demanda é clara quando se analisa os textos normativos e o tipo de formação que tem sido privilegiado nesses documentos, definido em termos de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, como esclarece os PCN (Brasil, 1997):

[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado [...]. Para que essa expectativa se concretize, o ensino da língua portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados ao seu destinatário, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados [...] possam compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, *interpretando-os corretamente* e inferindo as intenções de quem os produz [...] compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar roteiros [...] valer-se da linguagem para *melhorar a qualidade de suas relações pessoais*. (Brasil, 1997, p. 14, grifo nosso)

A preocupação central que norteia o principal documento guia das ações da escola no Brasil (Brasil, 1997) é a de “transformar os alunos em leitores e escritores competentes”. Por competência, compreende-se aquele que sabe utilizar os diferentes gêneros textuais para as situações sociais variadas: “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (p. 21). Como o texto acima explicita, para que isso ocorra, o trabalho da escola é o de conduzir, mediante o “treino competente”, o “uso eficaz da linguagem”, a proposição de “seqüências didáticas”, de “intercâmbios orais ou da leitura e da produção de textos”, cuja finalidade formativa é do “reconhecimento dos sistemas de classificação textual e os tipos de leitura que devem ser ali mobilizadas” (p 26).

O uso funcional da leitura e do texto escrito e a preparação do leitor e do escritor competente já apontavam para a função instrumental que o projeto pedagógico passou a assumir na escola. Os conteúdos tomados como meios que denotam seu uso como instrumento a serviço de determinadas finalidades, atestavam que, a despeito das intenções democráticas de um acesso à educação para todos, estávamos frente a um projeto que buscava uma adequação pedagógica às mudanças operadas no mercado interno para atender a demandas externas e suas exigências de subjetivação: flexibilidade, adaptação a situações novas e suas exigências a que se prestam certos usos do escrito e suas formas de leitura no mercado de trabalho. Mais recentemente, a leitura de documentos norteadores das práticas de sala de aula nas escolas paulistas é reveladora do modo com que o trabalho passou a ser conduzido, que toma como ponto de partida um “conjunto de expectativas de aprendizagem da língua portuguesa”, que definem a leitura pelas competências a elas associadas, ou seja, como ferramenta a serviço das habilidades de,

[...] *relacionar* o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. *Ler textos ajustando o falado ao escrito* ou apoiando-se na ilustração. *Estabelecer conexões* entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores [...]. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. [...] inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada ao verbete de dicionário ou de enciclopédia [...]. Localizar informações em gráficos, tabelas [...], correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado [...]. *Articular* episódios em seqüência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados [...], identificar o conflito gerador [...], estabelecer seqüência temporal. (São Paulo, 2007, p. 37)

E a produção escrita, à capacidade de:

[...] produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção [...], produzir novo texto a partir de modelo [...], escrever texto de memória [...], reescrever o texto a partir do modelo [...], revisar e editar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor [...], focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem [...], resumir artigo de divulgação científica. (São Paulo, 2007, p. 38)

Os problemas de escolarização de grande parcela da população brasileira em idade escolar perdem, portanto, seu caráter político para serem considerados problemas de natureza pedagógica que, como tal, deve ser objeto de ação e reforma escolar. Assim, os inúmeros documentos e programas que se sucedem, independente das orientações políticas, permitem perceber a existência de um consenso que se consolidou na última década, de que os problemas na escolarização do alunado brasileiro se concentram na área de leitura e escrita além dos conteúdos da matemática. Ou seja, trata-se de um problema pedagógico que, segundo essa perspectiva pode ser resolvido pela formação do leitor competente mediante o treinamento dos usos sociais da língua escrita, isto é, em situações instrumentais demandadas pelo sistema produtivo e seus procedimentos técnicos de promoção escolar. É o que se pode atestar nas orientações curriculares descritas em tabelas de expectativas a serem asseguradas ano a ano.

Sabe-se que o acesso à cultura escrita é interdito a muitos brasileiros. Sabe-se também que há uma forte correlação entre o convívio com textos e as possibilidades de sucesso na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Por essa razão, a escola pública tem o dever de impedir que as crianças com menos acesso à cultura escrita fracassem no início da escolarização. São elas que mais necessitam frequentar uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita. Por essa razão, tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem – apresentadas neste documento – são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescentes, tal como se pode observar nos quadros [...], que explicitam a correlação entre as expectativas gerais descritas na coluna da esquerda e sua atualização nos anos do ciclo nas colunas da direita. Em cada ano, as expectativas recebem formulação e número próprios, mas se reportam às mesmas competências e habilidades referidas na redação original. (São Paulo, 2007, p.37)

A ênfase nas mudanças nas práticas pedagógicas de leitura e escrita como eixo central da reforma que vem se consolidando nas orientações às instituições educativas, apesar do intuito de “torná-las mais significativas para as crianças”, demonstra o fortalecimento de certas concepções do que é ler e escrever que partem, no entanto, de visões limitadas sobre as práticas de leitura e escrita em nossa sociedade. De um lado, o pressuposto de que as crianças de camadas populares estão desprovidas de contatos com a cultura escrita permanece, apesar das críticas e continua a ignorar a presença de práticas de leitura e escrita que escapam aos seus sentidos escolares ou meramente funcionais em uma sociedade administrada. De outro, a ideia de que é preciso treinar as crianças que passaram a frequentar a escola mediante a oferta de “modelos de textos e gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em sequências didáticas e projetos”, tais como “modelos de textos cotidianos como o bilhete, o recado, a receita; o escolar como o diagrama, verbete; o jornalístico; o literário como contos, cantigas, poemas etc.”, torna a proposta ainda mais dirigida a determinadas finalidades sociais (São Paulo, 2007, p. 35). O combate ao analfabetismo se alia ao treino orientado por “expectativas de aprendizagem no uso competente dos textos e sua produção” como assevera o quadro que lista 97 competências, e que “explicita a correlação entre as expectativas gerais descritas na coluna da esquerda e sua atualização nos anos do ciclo nas colunas da direita” (p.37), que descreveremos de modo resumido abaixo a partir

dos itens da Tabela. O ensino da leitura e da escrita se torna instrucional e destinado ao desenvolvimento de um “saber-fazer”, “saber-usar” dirigido pelas expectativas elencadas, como se pode constatar:

[...]identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero; reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal; distinguir fala de personagens do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos; localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos; explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado;[...] participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores [...] descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto [...] explicar e ouvir instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes [...] compreender instruções orais para executar ações pertinentes [...] compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; reconhecer e nomear as letras do alfabeto [...] (p.39-41)

As orientações curriculares da leitura na escola, que apostam na identificação dos dispositivos do próprio texto na condução das formas de ler para que possam em seguida “escrever em conformidade com os padrões da linguagem escrita e respeitando as restrições impostas pelos gêneros” (p. 127), ao serem contextualizadas na história como mostramos, revelam uma visão insuficiente, normativa e mecânica do que é ler e do que é escrever. Ainda que sejam instruções necessárias que cabe a escola desenvolver nos alunos é preciso perguntar se elas levariam a almejada competência na produção escrita e na capacidade de fazer usos dela. É nesse sentido que Azanha adverte que o conhecimento das regras, dos gêneros, dos seus usos, das leis de funcionamento da escrita e suas aplicações aos contextos específicos não podem assegurar seu uso competente. Em uma passagem esclarecedora ele adverte:

até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter posse de um saber proposicional, é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem, argumentar bem, não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica (2001, p.57).

Ademais, essas formas de ensino acabam por trazer resistências e perpetuar formas de exclusão, uma vez que o que está em jogo não é a construção dos sentidos, que ocorre na oralidade, mediante a comunicação verbal em que se confrontam sentidos diversos, formas de apropriação ancoradas em referências e experiências dos sujeitos leitores (Certeau, 1984), mas o pressuposto de sua ausência e condução de sentidos conduzidos pelas próprias práticas determinadas de leitura.

As concepções subjacentes a essas propostas não se reduzem, contudo, ao seu uso instrumental e técnico, a serviço da seletividade, do projeto disciplinar e de inserção dos alunos no mercado de trabalho que exige capacidade de aprender e de fazer específicos – classificar, comparar, selecionar e manejar informação etc. –, mas vai além. Inscreve o projeto de formação escolar em uma redefinição do “*estatuto do indivíduo*”, em que os investimentos do sujeito diminuem à medida da expansão tecnocrática como alerta de Certeau (1994). A proposta é transformar os alunos em consumidores dos escritos produzidos por outros, treiná-los para o uso competente dos textos que uma sociedade administrada colocou em circulação. Essa é a nova investida presente nos documentos que têm orientado as práticas pedagógicas na escola mais recentemente.

À medida que “os meios” ganham primazia sobre os fins, daí a definição clara na atualidade de que os conteúdos do ensino são meios e não mais fins da educação (Mello, 2004), não só o corpo docente passa a um lugar secundário como promotor ou facilitador, “dosando o ensino” a partir das capacidades de aprendizagem do aluno (Brasil, 1997), como os conteúdos do ensino perdem seu sentido. Não tem mais a função de possibilitar o acesso a mundos e campos de significações novos e desconhecidos, mas trata-se de um “peregrinar por um sistema imposto” como nos ensina Certeau (1994). O efeito paradoxal é que os alunos não têm aprendido a ler e a escrever na escola como demonstram os baixíssimos resultados obtidos nas avaliações que se sucedem de todos os lados.

A contrapartida dessa formação técnica que tem por base o pressuposto de que é possível “moldar o público pelo escrito”, como nos fala Certeau (1994), tem então revelado suas contradições. A dificuldade das escolas brasileiras em encampar o projeto reformador da alfabetização, seja com aqueles que até então estavam alijados delas, seja com os professores que têm sido compelidos pelos inúmeros cursos de formação a “vestir a camisa”, tem transformado, a olhos vistos, a escola num campo de batalhas e em inúmeras tentativas de disciplinar, submeter ou desqualificar, mediante mecanismos neutralizadores dos conflitos gerados por esse estado de coisas, mediante a atribuição de patologias, deficiências ou atrasos de toda ordem (Patto; Pereira, 2007).

O desvelamento dessas estratégias é, portanto, o único meio de operar mudanças no projeto de formação escolar e nos mecanismos que lhe dão sustentação e de tornar visível a presença de outras narrativas da vida cotidiana, de tradição oral, que o domínio de certas práticas de leitura e de escrita e de condução da leitura dos textos tende a fazer desaparecer do universo escolar: a construção coletiva de sentidos, as formas de interpretação que remetem a uma memória social compartilhada e a experiência dos indivíduos. Assim, a instrução pelo escrito, pelo texto e a associação entre as duas atividades historicamente separadas do ler e do escrever, que a escolarização artificialmente uniu (F. Furet; J. Ozouf, 1977), encobre que essa separação ocorreu sob a égide da Igreja e dos interesses sociais, políticos e econômicos que hierarquizaram essas práticas e produziram a separação entre o autor e o leitor. A “alfabetização é filha da escola”, recorda-nos esse autor, que passou a tratar o livro e o leitor como universos separados que ela deve unir. Os textos normativos, como mostramos, tende então a manter a hierarquia entre o autor e o leitor em formação, em que o primeiro é produtor do discurso legítimo cuja competência para ocupar esse lugar foi autorizada pelos legisladores, pelo mercado editorial. Os segundos, desautorizados, só terão acesso à leitura via escolarização, mediante o estabelecimento de divisões, distanciamentos e desqualificações das leituras tradicionalmente realizadas na comunidade e na vida civil. Nesse movimento, é preciso formar o professor para conduzir as práticas corretas de fazer uma leitura e extrair seus sentidos do texto de modo “eficaz” pelos alunos. Assim, os documentos

que têm norteado as ações na escola, a despeito de terem buscado reverter a hierarquia estabelecida entre escritor e leitor, a partir de propostas que visam “produzir autores competentes de textos”, reinstala essa clivagem ao afirmar e propor “critérios para a seleção de expectativas de aprendizagem e aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E.” (São Paulo, 2007). Nesse sentido o próprio documento é esclarecedor:

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos: relevância social e cultural [...], uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e *atitudes são fundamentais* para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental. (2007, p. 25)

Todavia, a aposta de “formatar e produzir cabeças bem feitas” a partir de um “aprender a aprender”, como um dos principais argumentos da educação contemporânea, ao mesmo tempo em que coloca um dos fundamentos da educação que é, nas palavras de Adorno (2003) “preparar os homens para se orientarem e se adaptarem ao mundo”, traz, no entanto, uma série de ambiguidades quando a busca de adaptação suplanta a autonomia. Isto é, quando submeter-se a realidade do mundo é de tal forma dimensionado na formação escolar que os espaços para a conquista da autonomia são quase suprimidos. O resultado é que a formação do sujeito para alcançar uma consciência e racionalidade fica comprometida pelo embotamento do desenvolvimento das capacidades que todos têm para aprender.

Não obstante os mecanismos de exclusão que as reformas atuais acabam por consolidar em um cenário cuja reestruturação produtiva tem conduzido ao aumento das formas de exclusão social e de injustiças, a leitura dos documentos oficiais está aberta a muitas interpretações na cultura escolar como vimos em Julia (2001). A trama de que é feita a vida cotidiana da escola revela resistências, interesses opostos e perspectivas de mudanças que só o trabalho teórico é capaz de apreender. A leitura dos documentos oficiais que tem sido objeto de cursos de formação docente, de orientações das práticas pedagógicas nas escolas, passa por leitores como a equipe pedagógica, a direção, os professores que, de diferentes perspectivas, experiências, histórias pessoais e interesses em jogo, apropriam-se de modo diverso desses documentos normativos, o que coloca a necessidade de investigações sobre como eles se apropriaram destes: que leituras têm feito deles?

Já não é mais possível supor que as atividades leitoras daqueles que devem construir o trabalho pedagógico na escola se reduzam ao que os textos normativos propõem. Assim, diferentes tradições e formações pedagógicas convivem na escola, como nos ensina Rockwell (2009), e conduzem as formas de apropriação do texto normativo, seja sob a forma de resistência ou conformidade. Na leitura dos sujeitos, defrontam-se “representações estratégicas que são oferecidas aos destinatários” mediante as formas explícitas e implícitas que, na forma do texto, impõem a compreensão, com “diferentes tateios, astúcias pragmáticas” de que se servem os

leitores, para reinscrever seu lugar no escrito, confrontando e neutralizando os dispositivos que pretendem refreá-la (Certeau, 1994, p. 51).

É o que se pode identificar na própria produção gráfica dos textos escritos sob a forma de esquemas, itens, quadros e recursos gráficos com intenção clara de dirigir a leitura, definindo a progressão e o encadeamento das ações de modo a conduzir a compreensão do leitor. A forma esquemática e a disposição gráfica dos objetivos, dos temas a serem trabalhados em cada ano escolar e seus respectivos conteúdos dão mostras de que a proposta visa à condução *pari passu* das ações docentes. Em análise anterior de outros documentos (Sawaya, 2012), já havíamos identificado procedimentos semelhante nos textos destinados aos professores. O mesmo padrão vem se repetindo nas orientações curriculares atuais ao assumirem o formato de um diário de classe na expectativa de conduzir, a distância, por intermédio do texto, as ações docentes. Também a ênfase nas “proposições de expectativas de aprendizagem”, que dá subtítulo às Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (São Paulo, 2007) e que perpassa todo o texto, tem função diretiva clara: o professor deve direcionar a percepção, a identificação, o exame dos alunos para que saibam como utilizar a linguagem, como analisar os discursos. No entanto, como vimos, a escola é também lugar onde se defrontam interesses opostos, formas de resistência e práticas conflitantes, não absorvendo nem reproduzindo literalmente essas prescrições. É nessa direção que os estudos em psicologia e em história, apoiados em estudos etnográficos, têm buscado resgatar os indivíduos na vida cotidiana da escola, que não se reduzem a condição de consumidores, mas também são produtores da cultura escolar.

Se, de um lado, as contribuições históricas colocam limites às visões que tomam a escola como executora de saberes e fazeres construídos fora dela, de outro, também apontam problemas às visões que têm subtraído, das análises dos processos de ensino-aprendizagem, os sujeitos e a instituição escolar como organização social, isto é, como parte da sociedade, da história, em suas tensões e contradições. Assim, a escola não é nem um espaço de construção própria e singular de saberes nem reflexo e simples reprodutora de formas de dominação. Todavia, a superação dos limites de uma visão que concebe a instituição escolar somente como espaço de práticas coercitivas, de conformação dos sujeitos, ou daquela que vê a escola como espaço de construção de um saber-fazer anistórico, que toma o sujeito em seus processos cognitivos como dimensão de todas as coisas, só pode advir da análise das práticas escolares, recolocando-as em perspectiva histórica e dos sujeitos concretos que as praticam. Nessa direção, uma reconceitualização das práticas escolares como um momento da *práxis social* levou à necessidade de se recolocar o sujeito na sua história de vida, suas experiências dentro e fora da escola no centro da análise da vida da escola e dos processos de formação que nela têm lugar. Foi com essa perspectiva que Patto (1993) chamava a atenção sobre as dificuldades teóricas no estudo da escola focadas nas investigações das práticas de um lado e das características psicológicas dos alunos de outro. As análises centradas apenas nas características psicológicas dos alunos, na formação do professor, na sua prática profissional ou nos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem – mesmo quando queriam atingir a rede de práticas e processos escolares, as interações entre o aluno, o objeto do conhecimento e o professor – passavam ao largo do trabalho cotidiano de produção das ações na escola e suas contradições sociais. Nelas, argumentava, a questão do indivíduo como “sujeito social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela”, isto é, constitui-se na articulação entre processos intersubjetivos, entre sujeitos e a estrutura da formação social se mantinha fora do foco da análise (p. 120). Como atingir a complexidade da produção das práticas e seus resultados em termos de formação sem alcançar o indivíduo? Como entender a complexidade do processo histórico, das práticas escolares, sem abarcar a subjetividade dos atores envolvidos?

A recolocação do *sujeito da vida cotidiana* no centro das preocupações teóricas contemporâneas, tal como proposta por Patto e outros (2009) em nosso meio para o estudo das questões da educação como os processos de produção do fracasso escolar, e das apropriações pela escola das normas e da construção das suas práticas de Ezpeleta; Rockwell (2007), apontava a necessidade e a possibilidade, no estudo do presente, de resgatar a historicidade da vida na escola e o processo de reprodução e produção das práticas por intermédio dos sujeitos concretos em suas ações cotidianas. Inspiradas nos trabalhos de filósofa húngara Agnes Heller (1972), ao buscarem resgatar, no estudo da escola, os processos de humanização e denunciar os de coisificação, imperceptíveis, inconscientes aos sujeitos que as praticam, abriram para a perspectiva de transformação da escola pelos próprios sujeitos que cotidianamente constroem, em meio às contradições, a ação formativa. Dito de outro modo, suas contribuições vieram apontar que era preciso resgatar, no cerne do processo de formação e das práticas escolares, o papel e o lugar dos protagonistas na vida da escola e no projeto de mudança social. A heterogeneidade das práticas e dos modos de sua apropriação na escola não podia mais ser compreendida pelas avaliações superficiais tais como a resistência dos professores às mudanças e inovações. Para tanto, chamaram a atenção para o fato de que os processos de mudança da escola e da formação dos indivíduos não podiam deixar intactas as estruturas básicas de que é feita a vida cotidiana da escola, em uma sociedade marcada pela exploração econômica e dominação cultural (Patto, 1993, p. 122). Nela, as práticas escolares também respondem à *lógica pragmática* que rege as ações cotidianas e as formas de pensamento do senso comum e que já haviam sido descritas por Heller (1972): o uso de juízos provisórios, de preconceitos, de ultrageneralizações e da ação por imitação. Assim, o próprio conceito de cultura escolar passava a demandar uma concepção de cultura que pudesse abarcar outras dimensões da relação entre norma e prática. Ou seja, que permitisse compreender os processos de apropriação dos sujeitos das normas e a construção das práticas, considerando as inúmeras lógicas que movem as ações de indivíduos, professores, equipe diretiva da escola, funcionários, alunos e pais em suas relações cotidianas nas escolas brasileiras: os interesses particulares, a necessidade de se proteger de conflitos, o conformismo, a burocratização das relações de trabalho, a rigidez das hierarquias, as relações de poder, as condições adversas de trabalho, os preconceitos sociais etc, como mostrou Patto (2000).

A partir dessa perspectiva, já não é possível ignorar essa dimensão da ação dos sujeitos da vida cotidiana na análise das práticas escolares e dos seus resultados nos indivíduos, o que levou autores brasileiros a revelar a necessidade de se considerar essas dimensões na análise das práticas e em como operam, produzindo formas de resistência e conformismo no corpo social na escola. Inclusive, por que é da crítica da própria prática no seu confronto diário entre seus praticantes que se encontra a possibilidade da sua superação em prol de uma formação a serviço da humanização, isto é, a superação do indivíduo da vida cotidiana, do indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência, rumo à promoção da sua humanização, isto é, da satisfação das necessidades historicamente geradas pelos ideais de liberdade, autonomia, igualdade, participação plena na vida social, cultural e política, como ensina Heller.

Referências

ADORNO, T.W. (2003) Educação – para quê? In:_____. *Educação e emancipação*. Trad. e introd. de Wolfgang Leo Maar.3ed. São Paulo:Paz e Terra, p.139-154

AZANHA, J.M.P. (2001) Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola, 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em 9 mai. 2017

_____ (2001) Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. SERBINO, R.V. E OUTROS (ORG.) Formação de Professores. São Paulo: UNESP, p.49-58

BRASIL. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (v. 2). Secretaria de Educação Fundamental. (144p.) Brasília, MEC.

CERTEAU, M. de. (1994) *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, R.; BOURDIEU, P. (2002). A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. (2. ed., p. 231-253). São Paulo: Estação Liberdade.

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. v. 1, n. 2, p. 177-229.

ESCOLANO, A. B. (1998). A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, V.; BENITO, E. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 19-58.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7,n.2,pp.131-147, jul/dez.

FONSECA, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. 24 (1), 37-69. jan./jul.

FURET, F.; OZOUF, J. (1977). *Lire et écrire: l'alfabetization des français de Calvin à Jules Ferry*. Les editions de Minuit, Paris.

HELLER, A. (1972). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.

JULIA, D. (1995) (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44.

MELLO, G. N. (2004). *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século xx?* Porto Alegre: Artmed.

PATTO, M.H.S (1993). O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas*, São Paulo, 16:119-141

PATTO, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2ª. ed

PATTO, M.H.S; PEREIRA, J.A. (2007). *Pensamento cruel*. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria, Editora e Gráfica, 2007. v. 1. 278p .

PATTO, M. H. S. (Org.) ; ANDRADA, C. F. (Org.) ; BRESCHIGLIARI, J (Org.) ; DIAS, A. R. (Org.) ; KODA, M. (Org.) ; LOPES, I. C. (Org.) ; Machado, A.M. (Org.) ; MANDELBAUM, B. (Org.) ; NEVES, T. S. (Org.) ; OLIVEIRA, I. C. E. (Org.) ; ORTEGA, C. A. (Org.) ; SATO, Leny (Org.) ; SCARCELLI, Ianni Regia (Org.) ; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval (Org.) ; VIEGAS, L. S. (Org.) . *A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. v. 1. 605p .

ROCKWELL, E. (2009). La etnografía en el archivo. *La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos*. Buenos Ayres: Paidós. p. 157-180.

SÃO PAULO. (2007). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares*. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I. São Paulo: SME; DOT.

SAWAYA, S.M. (2012). A psicologia e o programa “Ler e Escrever”: a formação dos professores na escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 157-180.

SAWAYA, S.M. (2012b) La psicología y educación pública: lecturas de los legisladores. *International Studies on Law and Education*, v.10, p.91-99.

VIDAL, D. G. (2005). *Culturas escolares estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária* (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados.

VINÃO FRAGO, A. (1995). História de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez.

VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Press Universitaires de Lyon ; Paris: Maison de Sciences de l'Homme.

Recebido para publicação em 26-05-17; aceito em 09-07-17