

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

LETICIA DA SILVA SANTOS

**“Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!”: uma proposta de
intervenção nas aulas de português na periferia**

Porto Alegre

2020

LETICIA DA SILVA SANTOS

**“Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!”: uma proposta de
intervenção nas aulas de português na periferia**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Leticia da Silva
"Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!": uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia / Leticia da Silva Santos. -- 2020. 192 f.
Orientador: Paulo Coimbra Guedes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. educação linguística. 2. periferia. 3. construção identitária. 4. gêneros do discurso. 5. comunidades de prática e de aprendizagem. I. Guedes, Paulo Coimbra, orient. II. Título.

LETICIA DA SILVA SANTOS

**“Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!”: uma proposta de
intervenção nas aulas de português na periferia**

Porto Alegre, 15 de Maio de 2020.

Resultado: Aprovado.

Banca Examinadora

**Margarete Schlatter
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

**Luciene Juliano Simões
Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

**Maria Luisa Merino de Freitas Xavier
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

**Cesar Augusto Gonzáles
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**

Dedicatória

*À minha filha Camille,
Fonte de amor que me impulsiona a ir sempre além.*

*Aos meus alunos,
Porque foi por eles e para eles que toda essa caminhada se deu.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantas coisas que, com palavras, não conseguiria expressar.

À minha mãe, que não só me ensinou as primeiras letras, como sempre acompanhou de perto minha caminhada acadêmica e, nesses últimos tempos, por ter sido uma super avó, dividindo comigo os cuidados da pequena Camille para que eu escrevesse essa tese.

Ao meu pai, por todas as horas de conversa, em que eu podia expor minhas ideias e compartilhar os resultados parciais das práticas pedagógicas vividas com meus alunos, bem como pelas inúmeras sugestões para incrementar minhas ações.

À Camille, a melhor filha que alguém poderia ter, por ser esse serzinho especial que alegra e inspira a minha caminhada, por ser minha parceira em todos os momentos e, principalmente, pela generosidade em compartilhar a mãe com os alunos e pela paciência com que aguentou todo esse tempo de escrita da tese (claro que não sem reclamações e pontuações sarcásticas, mas aí já seria pedir demais!).

À minha família mais próxima: irmãos, cunhado, tias, por todo o suporte e pela rede de apoio construída para me ajudar a dar conta dessa múltipla vida de professora, aluna e mãe.

Às minhas comadres, Rosilene Costa e Mariana Correia, por todas as milhares de horas de “pitacos” no meu trabalho, pelas leituras críticas ao que eu escrevia e, principalmente, por me presentear com meus dois afilhados maravilhosos, Arthur e Circe.

Ao meu compadre Cristian Sardo, meu hacker preferido, por todos os milhares de livros que eu o fiz procurar (depois de horas e horas tentando sem resultados), e que ele achava com uma rapidez que me fazia parecer totalmente incompetente no uso da internet.

À minha afilhada “mais velha”, Emanuele Dorneles, por entender o sumiço da dinda durante esses últimos anos, sem reclamar, sempre com um sorriso no rosto, e por ser sempre essa menina responsável, compreensiva e amável que ganha o coração de todos que a conhecem.

À minha amiga Juliana Mendes, por todas as horas de conversa, me acolhendo e ajudando a ressignificar as dificuldades dessa vida de profissional e mãe, além das inúmeras ideias criativas que qualificavam meus momentos com os alunos.

À minha super dupla, Luciana Soares, colega e amiga que a vida na escola me presenteou, por fazer com que eu não me sentisse tão sozinha na forma de amar os alunos, por ser essa professora maravilhosa com quem aprendi tanto e por ter topado vivenciar com seus alunos a minha proposta pedagógica antes mesmo de me conhecer.

Aos meus alunos do Morro da Cruz e a todos os demais alunos a quem eu tive o privilégio de dar aulas desde que entrei como professora no município até hoje, por me ensinarem, com toda a paciência e amor, a me tornar a professora que hoje eu sou.

Ao Coletivo de Educadores Escola Cidadã, em especial aos queridos Rafael Padilha, Felipe Franco, Manuel Estivalet, Fernanda Panerai, Márcia Viegas, Douglas Benzi, Thiago Santin, Aurici Rosa, Henrique Maffei, Pablo Szuhansky, os “Jedi da Educação”, por todas as valiosas horas de discussão que me permitiram trilhar esse caminho e chegar tão longe.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, especialmente às queridas professoras Luciene Simões e Margarete Schlatter, por todas as inúmeras contribuições ao meu trabalho, bem como por todas as perguntas feitas, que me fizeram repensar cada passo da minha escrita.

À professora Maria Luiza Xavier, que mesmo sem saber, qualificou minha caminhada ao aceitar conduzir a discussão sobre os ciclos em Porto Alegre, lá em 2015, no I Encontro do nosso Coletivo, discussão essa que foi um grande divisor de águas na minha caminhada enquanto professora no município.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos concedida, porque sem ela, enquanto professora de sala de aula, eu não teria tempo nem condições de me dedicar a esse projeto com a qualidade que me dediquei.

Ao meu orientador, Paulo Guedes, por não ser apenas um bom orientador, e sim uma avó, como ele mesmo fala (e essa explicação é nossa, nem cabe aqui). Não tenho como agradecer a oportunidade de caminhar ao seu lado todos esses anos. Muitos foram os aprendizados e, com certeza, extrapolaram e muito a vida acadêmica.

A todos vocês, minha gratidão!

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(FREIRE, 1996, p.15)

Opto pela busca. Porque acredito que a formação acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores. (PACHECO, 2014, p.11)

RESUMO

A presente tese versa sobre uma proposta pedagógica de ensino de língua portuguesa construída como forma de intervenção na realidade de sala de aula de periferia. Seu objetivo é oferecer concretude aos estudos teóricos que propõem que o ensino de língua materna, nos anos finais do Ensino Fundamental, amplie as competências discursivas e capacidades linguísticas dos alunos visando a formação deles enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social. Para além disso, a proposta tem como objetivo estabelecer situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professora e alunos. A pesquisa fundamenta-se em um entrecruzamento teórico que leva em consideração estudos sociológicos sobre periferia – com o intuito de compreender a realidade educacional que se quer intervir –, pesquisas linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa – pensado para as necessidades desse público – e propostas emancipatórias da área da educação – utilizadas para qualificar e ampliar a proposta. Assume-se uma concepção bakhtiniana de língua, e adota-se a pesquisa-ação como metodologia de trabalho, na qual a pesquisadora planeja, implementa e avalia suas próprias práticas pedagógicas vivenciadas com seus alunos. Ao longo de três anos letivos, na condição de professora de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola na periferia localizada no Morro da Cruz, na cidade de Porto Alegre, a pesquisadora implementou práticas – registradas por meio da manutenção de um caderno de campo – que compuseram uma proposta pedagógica de ensino de português a partir da temática da construção de identidade, com vistas a alcançar alunos do terceiro ciclo de aprendizagem – considerando-se a existência da escola ciclada em Porto Alegre. Ao final desse período, foi possível estabelecer as relações construídas entre as práticas propostas e as teorias estudadas, verificando o desenvolvimento do aprendizado, bem como explicitar as relações desenvolvidas entre alunos e professora nesse período, relações que se mostraram proficuas no sentido de construir processos de autonomia, bem como de estabelecer uma comunidade de prática – que transformou o momento de aprendizagem em sala de aula. Conclui-se que o entrelaçamento teórico possibilitado pelo campo da Linguística Aplicada propicia resoluções mais qualificadas para as questões que surgem no mundo real, sendo possível trazer diferentes olhares e perspectivas para compor o quadro e oferecer intervenções eficazes para, nesse caso em questão, uma sala de aula de português na periferia.

Palavras-chave: Educação linguística. Letramentos; Gêneros do discurso. Periferia. Autonomia. Protagonismo. Construção identitária. Comunidade de prática e de aprendizagem. Justiça restaurativa.

ABSTRACT

This thesis presents a pedagogical proposal for teaching Portuguese language as a form of intervention in the reality of the classroom in periphery. Its objective is to offer concreteness to theoretical studies that propose that the teaching of native language, in the final years of Elementary School, expands students' discursive competences and linguistic abilities aiming at their formation as critical and social active citizens. In addition, the proposal aims to establish effective and qualified situations of dialogue between teacher and students. The research is based on a theoretical intersection that takes into account sociological studies on the periphery - in order to understand the educational reality that one wants to intervene in - linguistic research on Portuguese language teaching - designed for the needs of this audience - and emancipatory proposals in the education area - used to qualify and expand the proposal. A Bakhtinian conception of language is assumed, and action research is adopted as methodology, in which the researcher plans, implements and evaluates her own pedagogical practices with her students. Over the course of three school years, as a Portuguese language teacher in the final years of elementary school at a periphery school located in Morro da Cruz, in the city of Porto Alegre, the researcher implemented practices - recorded through a field notebook - that made a pedagogical proposal of teaching Portuguese based on the identity construction, reaching students in the third learning cycle - considering the existence of the cycled school in Porto Alegre. At the end of this period, it was possible to establish the relationship between the proposed practices and the studied theories, verifying learning development, as well as make explicit the relationship developed between students and teacher during this period, which proved to be fruitful in terms of building autonomy processes and establishing a community of practice - which transformed the learning moment in classroom. It is concluded that the theoretical interconnection made possible by the field of Applied Linguistics provides more qualified resolutions for the questions that arise in the real world, being possible to bring different perspectives to compose the picture and offer effective interventions for a Portuguese classroom in periphery.

Keywords: Linguistic education. Literacies. Speech genres. Periphery. Autonomy. Protagonism. Identity construction. Learning community. Community of practice. Restorative justice.

RESUMÉN

La presente tesis trata de una propuesta pedagógica para enseñar la lengua portuguesa como una forma de intervención en la realidad del aula de la periferia. Su objetivo es ofrecer concreción a los estudios teóricos que proponen que la enseñanza de la lengua materna, en los últimos años de la escuela primaria, expanda las competencias discursivas y las habilidades lingüísticas de los estudiantes con el objetivo de su formación como ciudadanos críticos y activos en la vida social. Además, la propuesta tiene como objetivo establecer situaciones de diálogo efectivas y calificadas entre el maestra y los estudiantes. La investigación se basa en una intersección teórica que tiene en cuenta los estudios sociológicos sobre la periferia, a fin de comprender la realidad educativa en la que se quiere intervenir, la investigación lingüística sobre la enseñanza de la lengua portuguesa, diseñada para las necesidades de esta audiencia, y las propuestas emancipatorias en el área de educación - utilizadas para calificar y ampliar la propuesta. Se asume una concepción bakhtiniana del lenguaje y se adopta la investigación acción como metodología de trabajo, en la cual la investigadora planifica, implementa y evalúa sus propias prácticas pedagógicas experimentadas con sus estudiantes. En el transcurso de tres años escolares, como maestra de portugués en los últimos años de la escuela primaria en una escuela en la periferia ubicada en Morro da Cruz, en la ciudad de Porto Alegre, la investigadora implementó prácticas, grabadas a través del mantenimiento de un cuaderno de campo, que compuso una propuesta pedagógica para enseñar portugués basada en el tema de la construcción de la identidad, con miras a enseñar a los estudiantes en el tercer ciclo de aprendizaje, considerando la existencia de la escuela de ciclos en Porto Alegre. Al final de este período, fue posible establecer las relaciones construidas entre las prácticas propuestas y las teorías estudiadas, verificar el desarrollo del aprendizaje, así como hacer explícitas las relaciones desarrolladas entre estudiantes y docentes en este período, relaciones que resultaron fructíferas en el sentido de construir procesos de autonomía, además de establecer una comunidad de práctica, que transformó el aprendizaje en el aula. Se concluye que el entrelazamiento teórico hecho posible por el campo de la Lingüística Aplicada proporciona resoluciones más calificadas para las preguntas que surgen en el mundo real, lo que permite traer diferentes perspectivas para componer la imagen y ofrecer intervenciones efectivas para, en este caso en cuestión, una clase de portugués en la periferia.

Palabras clave: Educación lingüística. Letramientos. Géneros de discurso. Periferia. Autonomía. Protagonismo. Construcción de identidad. Comunidad de práctica y aprendizaje. Justicia restaurativa.

APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO MINHAS QUESTÕES	20
2.1 As questões forjadas no confronto com a realidade de uma sala de aula de periferia	21
2.2 A escola na periferia: um breve histórico	28
2.3 A evolução das pesquisas e da legislação brasileira quanto à educação e ao ensino de língua portuguesa: uma caminhada teórica importante	33
2.4 Da teoria à prática: assumindo o desafio de trilhar o caminho em direção a uma aula de português relevante para a periferia	36
3 A METODOLOGIA ADOTADA.....	41
3.1 Uma pesquisa-ação.....	41
3.2 O campo de pesquisa	43
3.3 Objetivos de pesquisa	44
3.4 A expectativa de pesquisa.....	45
3.5 Desenho da execução da pesquisa	45
<i>3.5.1 Etapa Teórica.....</i>	<i>46</i>
<i>3.5.2 Etapa Diagnóstico-exploratória</i>	<i>46</i>
<i>3.5.3 Etapa Projetiva</i>	<i>47</i>
<i>3.5.4 Etapa de Ação e Observação.....</i>	<i>47</i>
<i>3.5.5 Etapa Avaliativo-reflexiva</i>	<i>48</i>
3.6 Procedimentos metodológicos adotados	49
4 O CONSTRUCTO TEÓRICO: UM REFERENCIAL ORIUNDO DE INÚMEROS ENTRELAÇAMENTOS.....	51
4.1 Eixo (a): sobre periferia	51
<i>4.1.1 Periferia: um espaço plural.....</i>	<i>52</i>
<i>4.1.2 Efeito de território: o peso do estigma sobre a periferia</i>	<i>55</i>
<i>4.1.3 Desempenho escolar na periferia a partir das relações familiares</i>	<i>57</i>
<i>4.1.4 O impacto das facções e do tráfico na vida da periferia</i>	<i>62</i>
<i>4.1.5 As diferentes violências e a escola da periferia.....</i>	<i>67</i>
<i>4.1.6 Escola Cidadã em Porto Alegre: concepções, falhas e limitações</i>	<i>72</i>
<i>4.1.7 O professor na periferia: um sujeito de respostas responsáveis.....</i>	<i>75</i>

4.2 Eixo (b): sobre ensino de língua portuguesa.....	80
4.2.1 <i>O que entendemos por língua: nossa visão a partir de Bakhtin</i>	80
4.2.2 <i>Os gêneros do discurso de Bakhtin como base para as aulas de português... ..</i>	82
4.2.3 <i>Educação linguística como objetivo das aulas de português</i>	84
4.2.4 <i>O conceito de letramento como tarefa que compõe a educação linguística.....</i>	86
4.2.5 <i>Letramento literário para a inserção de nossos alunos na sociedade letrada..</i>	87
4.2.6 <i>Variação linguística a partir da variação social com vistas a empoderar nossos alunos na luta contra os preconceitos às falas da periferia.....</i>	90
4.2.7 <i>Práticas de escrita e leitura socialmente engajadas.....</i>	92
4.2.8 <i>Reflexões sobre a língua como contrabando</i>	97
4.3 Eixo (c): sobre propostas emancipatórias de educação	99
4.3.1 <i>Autonomia a partir de Paulo Freire: um princípio fundamental.....</i>	99
4.3.2 <i>Educação para o povo: uma outra escola é necessária</i>	103
4.3.3 <i>Expressão livre em Freinet: uma leitura adaptada à atualidade.....</i>	106
4.3.4 <i>Justiça restaurativa: é necessário trocar as lentes.....</i>	110
4.3.5 <i>Práticas circulares: resgatando saberes de nossos ancestrais.....</i>	112
4.3.6 <i>Comunicação não-violenta: outra forma de se relacionar</i>	115
4.3.7 <i>As comunidades de prática: uma teoria da aprendizagem social.....</i>	118
5 A PROPOSTA PEDAGÓGICA: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA PARA UMA INTERVENÇÃO EFICAZ	123
5.1 A temática de base: formação de identidade.....	123
5.2 As práticas propostas: um mundo todo dentro da sala de aula	127
5.2.1 <i>Os Grupos de Trabalho.....</i>	127
5.2.2 <i>Os Círculos de Construção de Paz</i>	128
5.2.3 <i>O Relatório de Atividades.....</i>	130
5.2.4 <i>As Reuniões de Cooperativa.....</i>	132
5.2.5 <i>Os Jornais Falados</i>	134
5.2.6 <i>As Homenagens de Aniversário</i>	136
5.2.7 <i>A Organização e a Decoração do Espaço de Aula</i>	138
5.2.8 <i>O Caderno de Escrita do Projeto “hashtags”.....</i>	139
5.2.9 <i>O Projeto Filme e Livro (Pontos&Contrapontos)</i>	142
5.2.10 <i>Os Gêneros Textuais/Discursivos em Foco</i>	145
6 EXPLICITANDO AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	151

6.1 As práticas: inúmeros entrelaçamentos e conexões.....	151
6.2 Olhando sob o viés teórico: é a prática que dá vida à teoria	157
6.3 Professora e alunos: uma outra interlocução é possível	164
APONTAMENTOS E LIMITAÇÕES: COMO REPETIR O IRREPETÍVEL?	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

1 INTRODUÇÃO

“ποταμοις τοις αυτοις εμβαινομεν τε και ουκ εμβαινομεν ειμεν τε και ουκ ειμεν” (Ηρακλειτος)

“Entramos e não entramos nos mesmos rios. Somos e não somos”. Essa é a tradução literal da famosa frase de Heráclito. Segundo ele, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio. O rio não é o mesmo, nós não somos os mesmos. Tudo está em constante transformação; a realidade é e está em um movimento que nunca cessa, que recomeça sempre. Há um fluir permanente: Panta Rei, ou seja, tudo flui. Com o presente trabalho não seria diferente, ele é fruto de uma longa caminhada, caminhada essa que parece ter materializado a frase de Heráclito, como passarei a explicar a seguir.

Muitas foram as versões de mim que compuseram este trabalho, e isso deve ser explicitado para que se entenda um pouco de como ele foi escrito e reescrito ao longo do tempo. Pode-se dizer que tudo começou com a primeira Leticia chegando no Morro da Cruz e encontrando uma realidade até então desconhecida e com que ela não estava preparada para lidar. Os primeiros contatos e porque não dizer, o primeiro ano de contato foi marcado por uma série de conflitos e desentendimentos, muitos deles provocados por leituras do senso comum sobre os alunos daquela realidade, alunos esses que eram vistos como violentos e totalmente sem educação e limites. Não me orgulho dessa minha primeira versão, mas todas as frustrações vividas ali foram de grande utilidade no sentido de permitirem que eu percebesse que precisava me desconstruir para efetivamente seguir atuando naquele lugar.

Dessa desconstrução, surgiu a segunda Leticia que resolveu se unir a outros professores da rede e construir um coletivo para melhor entender aquela realidade e pensar mudanças na forma de agir enquanto professora, de modo a realmente alcançar os alunos e promover a tão sonhada educação para a cidadania. Nesse momento, pode-se dizer que renunciei a olhar para os alunos enquanto adolescentes violentos, por simplesmente fazerem parte daquele território periférico, e passei a enxergá-los como um grupo com inúmeras carências, carências essas que precisavam ser supridas pela escola para que se pudesse mudar a situação.

Importante registrar aqui que essas mudanças foram se dando conforme eu entrava nesse rio, e o fato de eu estar em construção e mudança não impedia que

eu seguisse caminhando, buscando respostas e, ao mesmo tempo, construindo práticas com meus alunos a partir das leituras e compreensões adquiridas até aquele momento. Acredito que isso acabe por aparecer ao longo desta tese, visto que a escrita dela ocorreu também nesse período, e pode-se dizer que várias foram as Leticias que a compuseram, o que fez com que eu retornasse e reescrevesse muitas coisas inúmeras vezes, na tentativa de apagar as Leticias anteriores, toda a vez que eu me dava conta de que o olhar colocado ali estava carregado de preconceitos que não mais correspondiam à realidade que eu entendia dos meus alunos, mas isso não quer dizer que algo não possa ainda ter mudado outra vez nesse processo ou que ainda não tenha mais coisas ainda a mudar.

A próxima Leticia que se seguiu descobriu-se completamente cheia de amor pelos alunos, numa nova relação, em que os alunos eram vistos como adolescentes mal compreendidos pela escola, com vidas muito difíceis, mas totalmente capazes de aprender, com potencialidades a serem exploradas, bastando só mostrar a eles o quanto eram capazes, numa leitura muito freireana do “não há educação sem amor” e que a educação só acontece quando se é capaz de amar os seres inacabados e, ensinando-os, aprender com eles. Muitas foram as vivências com os alunos nesse período, vivências essas carregadas de muito significado.

Após esse tempo de vivência pedagógica, pode-se dizer que uma nova Leticia surgiu, dessa vez, a Leticia que voltava o olhar para o que tinha vivido, numa tentativa de entender o que se passara e descrever todo esse processo, além de tentar vivenciar novamente a proposta com outros alunos, agora em outra periferia. Mais leituras, mais análises, mais vivências, e, mais uma vez, a Leticia descobre-se ainda carregada de preconceitos, por mais que já tivesse aprendido a amar esses alunos. Nesse momento, pode-se dizer que a leitura da obra “A escola e a favela”, de Paiva e Burgos (2009), foi um divisor de águas e um grande ampliador do olhar, produzindo outra Leticia, essa última que se dá conta que o discurso da carência também é um discurso de preconceito e que há mais heterogeneidade na vida da periferia do que ela poderia imaginar.

A Leticia que daí surge percebe o quanto a escola é a grande responsável pela violência para com os alunos, nesse papel aculturador e discriminatório, parte de uma sociedade construída para manter os mais pobres nesse lugar de exclusão. Essa Leticia, cada vez mais percebe os alunos como adolescentes exatamente como quaisquer outros adolescentes, com situações particulares, cada um com sua

caminhada específica e única, mas todos eles carregando um peso em comum: o peso do olhar preconceituoso da sociedade, o que torna suas caminhadas muito mais difíceis de serem traçadas, independente da qualidade que eles tenham.

Acredito que a Leticia que chega ao final dessa tese se parece um pouco com o narrador de Euclides da Cunha, ao terminar “Os Sertões”, que disse: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Como, ele, posso dizer: os alunos da periferia são, antes de tudo e apesar de tudo, “fortes” e acredito que meu papel, enquanto professora, hoje, é lutar contra todos esses preconceitos que recaem sobre eles, na tentativa de mostrar a eles e aos que os enxergam dessa maneira equivocada, o quanto são capazes, fortes e podem mudar não apenas a visão de si, como podem se empoderar e lutar por um espaço nessa sociedade.

Importante mencionar que a proposta pedagógica, construída junto aos alunos do Morro da Cruz, funcionava, desde o início, apesar de mim, apesar das minhas versões anteriores. Pode-se dizer que, como essa caminhada se deu de forma conjunta, os alunos se encarregaram de aperfeiçoar o que eu ainda não conseguia enxergar. E digo isso porque a base temática dela é a formação de identidade, algo extremamente necessário para que esses alunos pudessem se perceber e se reinventar para poderem lutar contra todos esses olhares preconceituosos e excludentes.

Para além dessas mudanças ocorridas em mim, através do renascimento de muitas Leticias ao longo desse processo, o que por si só já geraria bastante complexidade na escrita e leitura dessa tese, pode-se dizer que, como previa Heráclito, o rio também deixou de ser o mesmo. E digo isso a partir das mudanças políticas que ocorreram nesse período. Ora, é preciso lembrar que em, 2014, quando essa jornada se iniciou, estávamos em um período em que tínhamos José Fortunati como prefeito de Porto Alegre, alguns anos após a saída da Administração Popular, quando ocorria a perda gradual da força do ensino por ciclos, mas ainda havia algumas possibilidades de se trabalhar.

Nesse mesmo período, tínhamos Dilma Rouseff como presidenta da república, numa continuidade ao governo Lula, que vinha implementando uma série de políticas voltadas ao público de periferia, combatendo-se as inúmeras situações de exclusão vividas por eles: desde a questão da saúde, da assistência social, do desemprego e, principalmente da educação, área em que foram feitos inúmeros

investimentos para que a população mais pobre chegasse à Universidade e pudesse exercer a cidadania e transitar nesses espaços até então impossíveis para eles.

Infelizmente, de lá para cá, muita coisa foi se transformando. Em 2016, presenciamos o golpe parlamentar, orquestrado por Temer, que passou à presidência do Brasil numa jogada política que inverteu a lógica que até então vinha ocorrendo. Com Temer no poder, não há mais como se falar em um mesmo rio: o olhar já não é mais voltado para a população empobrecida e, sim, para as inúmeras reformas que favoreceriam novamente à elite brasileira, tirando os poucos direitos conquistados pelos trabalhadores até então.

Já em 2017, agora especificamente na cidade de Porto Alegre, assumiu a prefeitura Nelson Marchezan, promovendo, desde o início de sua gestão, um ataque à educação e aos professores, num processo de destruição total do que havia restado dos ciclos nas nossas escolas. Nesse momento, o rio se modifica totalmente à minha frente, rio esse que passa a ser marcado pelo fim das reuniões pedagógicas, pela diminuição do tempo diário de aula, pelo término do dia de compensação dos professores (o que impossibilitou a continuidade dos encontros do Coletivo de Educadores), pelo congelamento e parcelamento dos salários, pelo aumento no número de períodos de aula a serem ministrados pelos professores na semana (diminuindo-se conseqüentemente os períodos de planejamento), para além do início dos contratos emergenciais e tentativas de precarizar os serviços de assistência social e de saúde oferecidos pelo município.

Enquanto ainda lutávamos com esse novo rio caudaloso e instável que se apresentava à nossa frente, em 2019, chega à presidência ninguém menos que Jair Bolsonaro, representando partidos de extrema-direita, o que configurou o fim de todo um período progressista vivido no Brasil. Faltam forças para descrever os estragos já causados em tão pouco tempo, e passamos, sem sobra de dúvidas, a estar diante de um novo rio tremendamente assustador. Não há como saber o que virá pela frente nesses próximos anos de mandato, mas é prevista muita luta e resistência em tempos que certamente serão cada vez mais difíceis.

A ironia é que esse momento e os demais momentos anteriores descritos aqui foram justamente os que corresponderam ao da escrita dessa tese. Pode-se dizer que o que começou em um momento não muito favorável, mas ainda com esperanças, terminou em uma situação totalmente adversa. Nem é preciso dizer que tudo isso também se reflete na tese. Ora, não foi fácil escrever em meio a tantas mudanças de

circunstâncias, circunstâncias essas, pode-se dizer, totalmente contraditórias, pois, na medida em que eu mudava em direção a um lugar melhor enquanto professora de periferia, a cidade e o país mudavam em outra direção, tornando-se praticamente incompatível a existência das duas, professora e situação política, no mesmo lugar.

Muitas foram as vezes em que me questioneei se ainda havia validade em tudo o que eu tinha feito ou nas coisas que eu tinha a dizer. Ora, num momento em que se rechaça Paulo Freire, parece não caber uma tese que o tenha como um dos grandes referenciais. Não foi fácil concluir essa escrita e, muitas foram as vezes que tive vontade de voltar e colocar que os avanços que eu havia descrito não existiam mais. Também não foi fácil olhar para a proposta pedagógica vivenciada e se perguntar se ainda seria possível ver ela ocorrendo outras vezes, agora com um cenário totalmente devastado nas escolas municipais.

É preciso admitir que travei. Principalmente nesse último ano. Mas então respirei fundo e, se há algo que aprendi com meus alunos na periferia foi a ser, apesar de tudo, forte. Então retomei a escrita dessa tese, agora talvez com possibilidade de leitura diferente: acredito que agora ela passe a ser símbolo de resistência e luta, uma proposta na contramão de um novo sistema, algo a ser subversivamente vivido com os alunos, na luta pela manutenção da democracia e pela continuidade do direito à cidadania tão duramente conquistado pelas classes populares.

Dito isso, é preciso contar a forma como estruturei esse trabalho. Começo, no capítulo 2, por contextualizar minhas questões, explicitando o lugar de onde parto. Aqui aparece a situação inicial encontrada na escola no Morro da Cruz e as questões que surgiram dos confrontos ali ocorridos. Em seguida, apresento um breve histórico da inserção do público de periferia na educação no Brasil, bem como a evolução das políticas e pesquisas existentes sobre a educação até então. Após, aponto para a decisão de trilhar o caminho em busca de respostas às minhas questões e relato brevemente o encontro de uma possibilidade de resposta.

No capítulo 3, explico a metodologia por mim adotada nesse trabalho, detalhando o tipo de pesquisa escolhido, bem como meus objetivos, expectativas e as etapas que se seguiram para atingir esses objetivos traçados. Já no capítulo 4, um capítulo bastante denso, apresento meu constructo teórico, um referencial multidisciplinar, que se propõe a dar conta da caminhada que tive de fazer para conhecer melhor a periferia, bem como para escolher sob quais perspectivas eu ia

ensinar português, além dos inúmeros cruzamentos que fiz com outras metodologias educativas para construir uma proposta de ensino efetiva para meus alunos.

Após essa caminhada, no capítulo 5, apresento a proposta pedagógica construída e vivenciada com meus alunos no Morro da Cruz como resposta às minhas perguntas, detalhando sua temática e as práticas que a compuseram. E, em seguida, no capítulo 6, explico as relações estabelecidas entre a proposta e as teorias que a guiaram, assim como trago algumas vivências como exemplos do que aconteceu. Por último, teço minhas considerações finais, discutindo as limitações da proposta e do projeto como um todo, apontando também as possibilidades de novas vivências a partir do que foi construído até então.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO MINHAS QUESTÕES

Desde sempre foram as questões do mundo prático que me atraíram e me levaram à pesquisa. Minha caminhada na academia sempre partiu de algum problema que eu encontrava no mundo à minha volta e para o qual eu não achava resposta imediata, o que fazia com que meus passos se dirigissem à pesquisa e aos estudos, na tentativa de encontrar soluções para o que me inquietava. Com o presente trabalho não foi diferente. As questões aqui levantadas, discutidas e todas as tentativas de respondê-las seguiram esse mesmo processo. No caso aqui posto, minhas questões giram em torno das aulas de língua portuguesa que eu, enquanto professora de uma escola pública municipal em uma periferia¹ de Porto Alegre, tive de me fazer quando me deparei com uma realidade que, de modo algum, permitiria que eu tivesse respostas rápidas.

É preciso deixar claro aqui que há toda uma imensa e válida discussão sobre educação, que acaba também por perpassar esse trabalho, no sentido de que a educação extrapolaria, e muito, a escola e talvez até mesmo que os saberes produzidos pela escola teriam pouca validade para o mundo prático, e ainda que a escola, como está constituída hoje, é retrógrada e está fadada ao fracasso e à exclusão de boa parte das pessoas que não se enquadram na forma de ensino por ela oferecida, questões essas que levantam inclusive o tema da desescolarização, abordado pelos mais diversos estudiosos (LYMAN, 2000; HOLDT, 1976; HOLDT & FARANGA, 2003; VASCONCELOS, 2017, entre outros). Contribuem para essa questão os documentários “La educación prohibida” (2012) e “Quando sinto que já sei” (2014), que fazem um levantamento sobre educação na América Latina e no Brasil, respectivamente, e questionam o ensino na escola tradicional, apontando formas alternativas de educação que estariam mais próximas das realidades que hoje vivemos e que já estão em prática em muitos lugares que se propuseram a encarar a educação de outra maneira.

Não ignoro toda essa questão, e acredito que ela acabe por conversar com este trabalho, ainda que de maneira transversal, mas o foco central da presente pesquisa vem de um local específico: falo enquanto professora que sou, de escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Porto Alegre, professora essa que

¹ O conceito de periferia por nós adotado será discutido e aprofundado no capítulo 4 desse trabalho.

precisou tratar de questões descobertas dentro de sua sala de aula de português com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (especificamente alunos de 7º, 8º e 9º anos). E com isso não quero dizer que eu não leve em conta toda essa discussão sobre a escola, e sim situar que, aqui, nesse lugar em que me inscrevo, a escola formal com todas as suas problemáticas e contradições faz parte da minha realidade diária, e é a partir das aulas de português dentro dessa escola formal numa comunidade de periferia que surgem minhas questões, questões essas que acabaram por conduzir meus passos e geraram todo este trabalho.

2.1 As questões forjadas no confronto com a realidade de uma sala de aula de periferia

Ilari, ainda em 1986, ao discutir sobre o quanto as aulas de português precisavam mudar nas escolas, já alertava:

O importante é entender que a grande mudança não virá nem das universidades nem dos órgãos oficiais do ensino nem dos projetos dos linguistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro. (ILARI, 1986, p.228)

Mais de trinta anos se passaram desde que essa fala foi feita, e ela ainda segue atual. Muitas foram as propostas dos órgãos oficiais e não poucos os projetos de linguistas e pedagogos para resolver essa questão, mas as aulas de língua portuguesa permanecem tendo muito a evoluir nas escolas. Como Ilari (1986), também insisto que são os professores, os que vivem a realidade do dia a dia da sala de aula, que precisam criar espaços para refletir sobre seu fazer, e, a partir dessas reflexões, buscar as saídas efetivas para o ensino eficaz de seus alunos. E com isso não quero dizer que a academia esteja fora desse processo. A Universidade tem, sim, sua colaboração a dar, mas creio que ela só será efetiva no mundo prático quando construída junto com os professores que estão nas salas de aula vivenciando todos os problemas que a realidade escolar impõe. E digo isso a partir da minha experiência como professora que, desde março de 2014, passou a vivenciar a realidade de sala de aula de periferia, caminhada essa que precisa ser explicitada aqui.

Ora, após ter ficado, ironicamente, em primeiro lugar no concurso para professor de língua portuguesa no município de Porto Alegre, fui designada para uma escola na periferia da cidade, situada no Morro da Cruz (uma escola relativamente grande, com cerca de mil e quinhentos alunos) para ministrar aulas de português para os anos finais do Ensino Fundamental (mais especificamente para os 7º, 8º e 9º anos), ou seja, para o terceiro ciclo de aprendizagem, segundo a organização da Escola Cidadã² que oficialmente rege o ensino nessa rede. E, apesar de saber que o público seria adolescente (o que era novo para mim que sempre trabalhara com jovens e adultos até então), isso não me incomodava, visto que sempre tive boas relações com essa faixa etária fora de uma sala de aula.

Aqui cabe explicar o porquê de eu utilizar o termo ironicamente: ao fazer a prova, tive testados meus conhecimentos teóricos sobre linguística e teorias da educação e, ao que tudo indica, fui a candidata que se mostrou mais preparada teoricamente para responder aquele teste. A ironia se encontra no fato de que era de se imaginar que o resultado desse exame colocaria em primeiro lugar a pessoa mais apta para atuar naquele cargo, o que se mostrou totalmente equivocado. Ao entrar na sala de aula, me deparei com uma realidade que eu jamais tinha sido preparada para atuar. A sensação imediata era a de que nenhum daqueles conhecimentos teóricos que eu possuía e para os quais eu havia sido testada ajudavam diante de tudo o que se colocava a minha frente.

Importante também retomar que minha afirmação sobre não me incomodar em trabalhar com o público adolescente se desfez no primeiro momento em que entrei em sala, nas dez turmas para as quais fui designada enquanto professora, pois foi nesse instante que se deu o encontro com o caos, e não há outro nome para descrever a situação com a qual me deparei. Para além do fato de que fui designada para a escola numa tarde e, ao chegar lá, fui incumbida de começar as aulas já no dia seguinte, pela manhã, para as dez turmas de anos finais da escola, sem sequer conhecer essas turmas ou minimamente a realidade com a qual lidaria (afinal, o ano letivo já havia começado e não havia tempo para qualquer demora), após algumas semanas de tentativas e diagnósticos, vi-me diante de situações para as quais eu não fora minimamente preparada durante toda a minha formação acadêmica: meus alunos pareciam não saber se comportar como eu esperava em uma sala de aula. Havia ali

² O modelo de escola adotado no município de Porto Alegre será melhor discutido no capítulo 4 desse trabalho.

uma interação bastante violenta, com utilização de agressões verbais e físicas o tempo inteiro, entre eles e deles em relação a mim. Também foi possível detectar muitos casos de analfabetismo funcional e um desinteresse quase unânime por qualquer coisa que eu estivesse disposta a ensinar em relação à língua portuguesa.

Já dizia Geraldi (2013):

No ensino, sucesso ou fracasso não se deixam explicar, ao que parece como encadeamentos sucessivos de "estados estritamente determinados": como ondas, as dúvidas levantadas em cada encontro, em cada curso em cada projeto, assinalam a existência de uma crise cujas causas não se fixam em um único lugar e cujas consequências, visíveis a olho nu, desde que olho atento, ganham já destaque da imprensa não mais como acontecimentos extraordinários, mas como emergência de acontecimentos cotidianos. (GERALDI, 2013, p.1-2)

Após alguns meses desesperadores dentro de sala, tentando lidar com a “emergência dos acontecimentos cotidianos”, vi-me diante de inúmeros fracassos. A urgência com que a vida em sala de aula se dá para um professor com dez turmas³, junto a todas as demais demandas burocráticas escolares decorrentes disso, faz com que qualquer preparo ou estudo teórico seja muito abaixo do esperado e do necessário para um trabalho de qualidade. Não há como implementar nenhum tipo de proposta de intervenção sem tempo ou condições de pensar e refletir. As poucas atividades bem-sucedidas feitas por mim, como um projeto de curta-metragem realizado junto aos 9º anos, não foram bem recebidas pela equipe diretiva da escola por não serem entendidas como ensino de língua portuguesa, e não havia qualquer tempo hábil para apresentar, por escrito, todo o aporte teórico que embasaria aquele trabalho e o validaria diante de uma equipe desconfiada quanto a qualquer novidade que pudesse dificultar mais o controle das turmas e que fugisse ao ensino tradicional.

Foi necessária uma greve no meio do ano, greve essa que deveria servir para lutar por melhores condições de trabalho e valorização profissional, para que eu encontrasse tempo e distância para construir um projeto um pouco mais amplo, que

³ Na rede municipal de Porto Alegre, em 2014, um professor com 40h semanais tinha de ministrar 30 períodos de aula de 50 minutos cada. No caso da disciplina de língua portuguesa, isso equivalia a ter dez turmas diferentes, visto que cada turma deveria ter três períodos semanais dessa disciplina. Importante marcar que, desde 2017, na gestão Marchezan, a rotina escolar mudou, num ataque aos professores, por um projeto de desmonte da rede e, com isso, os professores com carga horária de 40h semanais passaram a ter de ministrar 34 períodos de aula de 45 minutos cada. No caso de português, isso equivale a oito turmas diferentes, com quatro períodos semanais de aula em cada, e mais dois períodos aleatórios de substituição em alguma turma que esteja com falta de professor.

levasse em conta uma continuidade e construísse algo proveitoso para os alunos que passariam pelos anos que eu ministrava aula. Recorri aos estudos de gêneros discursivos e optei por trabalhar com essa perspectiva teórica. Elegi gêneros que imaginei que mais poderiam interessar ao meu público e elaborei planos para trabalhá-los, a cada trimestre, com todo o terceiro ciclo da escola, mas, apesar de parecer um bom projeto, a realidade também não foi nada satisfatória.

A situação que se colocava diante de mim era anterior a qualquer proposta teórica de ensino de língua que eu pudesse sugerir na situação em que me encontrava: parecia, para mim, que os alunos não tinham qualquer interesse em aprender na escola. Eles pareciam estar ali obrigados, por uma série de questões, e odiavam cada instante que tinham de permanecer em sala de aula, conseqüentemente enxergando os professores como inimigos em potencial, pessoas cujas propostas não eram bem-vindas e que, por isso mesmo, deveriam ser rechaçadas e hostilizadas, não importa o quanto pudessem parecer interessantes. Todo o ambiente escolar era terrivelmente hostil. As inúmeras tentativas de diálogo e de conscientização feitas por mim não obtiveram êxito e, por muitas vezes, eu tinha a clara sensação que eles sequer entendiam o que eu falava. Para piorar a situação e me deixar ainda mais infeliz, os únicos momentos em que se via as turmas pararem um pouco era quando eu, exausta, enchia o quadro com alguma questão aleatória de gramática (meu último recurso em momentos de desespero), e isso fazia com que a maioria dos alunos copiassem automaticamente o que estava escrito, mesmo que reclamando ou me xingando, e sem nem eu ou eles achar sentido algum naquilo.

Ao final do ano de 2014, extremamente frustrada por não conseguir atingir mais do que dois ou três alunos (alunos esses que eram exceções na escola pelo bom desempenho em todas as disciplinas), e só obter respostas quando fazia tarefas sem sentido relacionadas à gramática tradicional (e ainda assim as respostas eram erradas na maioria das vezes) – e aí cabe retomar a ironia do primeiro lugar no concurso para professor, afinal, eu havia sido, segundo os resultados das provas elaboradas pela prefeitura, a candidata melhor preparada teoricamente para dar aulas de língua portuguesa, a que melhor preenchia os requisitos estabelecidos pela Secretaria de Educação para lecionar em sua rede para aquele grupo de alunos, e só conseguia colecionar fracassos num ano inteiro de tentativas –, ao conversar com uma colega professora, ouvi dela a seguinte frase: “nada prepara a gente para dar aula no Morro”. E foi aí que me dei conta de que tal realidade tão difícil não era só minha. Foi só então

que consegui perceber que aquela era a realidade de todos nós, professores que nos dispúnhamos a ensinar nas periferias das cidades.

Foi aí também que descobri que, apesar de existir um grande número de escolas atendendo o público das periferias e, conseqüentemente, um número ainda maior de professores envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, ninguém havia sido preparado para ensinar em tal contexto educacional. Todos ali, e nas demais escolas do município, e por que não dizer, nas escolas das periferias do resto do Brasil, também estavam vivendo essa mesma realidade, sem ter tempo ou condições para preparar algo que tivesse maior relevância para esse público específico.

E foi justamente nesse instante, movida pelo anseio de alcançar os alunos, que eu, enquanto professora de língua portuguesa de uma escola de periferia em Porto Alegre, no Morro da Cruz, um pouco mais ciente do contexto que me cercava, e vivendo na pele as dificuldades do despreparo para trabalhar em tal contexto educacional, não aceitando aquela situação de impotência, me propus a refletir e me desafiei a construir uma prática de ensino que contemplasse esses estudantes nas suas peculiaridades e propusesse um espaço de trocas e vivências qualificadas de uso de língua, algo que realmente fizesse sentido para aquele público e que propiciasse momentos de emancipação a partir do uso e do estudo da língua. Duas foram as questões que me moveram diante dessa realidade e que fizeram com que minha caminhada mudasse radicalmente ao final daquele fracassado ano. Foram elas:

O que eu, enquanto professora dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola de periferia, preciso aprender para estar apta a estabelecer uma efetiva situação de interlocução, com meus alunos adolescentes, para um ensino de língua portuguesa que promova a educação linguística?

E o que eles, enquanto estudantes dessa escola de periferia, precisam aprender para que ampliem suas competências discursivas e capacidades linguísticas visando à sua formação enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social?

Com essas questões em mente, um longo e desafiador caminho se descortinava na minha frente. Caminho esse que exigiria muito estudo sobre essa

realidade, muitas horas de observação e de conversa, muitas tentativas de entender meu público para conseguir construir algo que realmente transformasse aquele quadro e, para dificultar um pouco a situação, na contramão de um sistema que não oferecia nem tempo nem espaços para que toda essa caminhada pudesse acontecer. E aí, mais uma vez retomo Ilari (1986). Dizia ele:

Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua. Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento, para aceitar os erros sem culpa, e a assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. (ILARI, 1986, p.228)

Muito se tem falado e debatido ao longo dos anos sobre essa experiência vivida de língua ser compartilhada entre professores e alunos, e obviamente que não fui nem de perto a primeira a tentar enfrentar essa situação, mas o fato é que ainda persiste uma abissal distância entre o que é discutido e proposto na academia e a prática efetiva na sala de aula. Essa distância fica evidenciada na fala de Ilari, quando ele coloca no professor, e não na academia, a responsabilidade pela mudança. A problemática que daí decorre e que dificulta na chegada de uma solução satisfatória é a de que raros são os professores que têm a possibilidade de conseguir um distanciamento de suas práticas para refletir e repensar seu fazer diário. Esses professores, enquanto estudantes, tinham a possibilidade de dedicar tempo às leituras e aos questionamentos teóricos propostos pela academia. No entanto, enquanto profissionais, passam a ter um dia a dia muito corrido, com inúmeras horas dentro de salas de aula, vivenciando um sem número de situações que extrapola as teorias estudadas, o que faz com que a maioria acabe por não ter tempo nem ao menos para rever suas práticas e repensá-las à luz do que foi anteriormente estudado e, menos ainda, de procurar novas propostas que têm surgido na academia e mesmo o que tem dado certo entre as práticas construídas por seus pares.

Com isso não quero dizer que a academia seja a única e grande culpada, nem que o que se discute nela não devesse ser discutido ou estudado. Tampouco quero dizer que os professores não tenham interesse em fazer algo ou que sejam incompetentes. A situação é muito mais complexa do que isso e passa, não há como negar, pelo modo como a profissão se estrutura, colocando o professor com uma

carga horária excessiva em sala de aula, sobrando muito pouco tempo para reflexão e pesquisa e menos tempo e espaço ainda para trocas entre pares e estudos do grupo de professores sobre os problemas que as realidades dos espaços escolares impõem.

Outro ponto a ser levado em conta e que também complexifica essa situação é apontado por Tardif (2014), em sua obra dedicada aos saberes docentes e aí, sim, há uma falta por parte da academia. Segundo o autor, “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2014, p.35). O autor coloca que as realidades e as demandas que os professores têm se deparado em sala são tão diferentes do que havia sido projetado pela academia, que esses professores, agora profissionais, acabam por dirigir seus passos a outros lugares, procurando soluções de outra ordem, não mais do mundo teórico, mas sim àquelas relacionadas ao mundo prático, que respondam a essas demandas sequer antes imaginadas enquanto alunos da academia⁴.

Pode-se dizer que todas essas questões, desde o distanciamento do que se propõe na academia no sentido de não serem contempladas mais profundamente as realidades da sala de aula (e quando contempladas, não serem devidamente

⁴ Não quero dizer, com essa afirmação, que as Universidades não tenham feito, ao longo do tempo, movimentos em direção à escola, mas dizemos, sim, que tais movimentos não foram suficientes. É sabido, por exemplo, que, nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas pesquisas no Instituto de Letras da UFRGS em parceria com algumas escolas públicas estaduais através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ora, esse programa do governo federal tem como propósito estimular e incentivar as trocas entre escola e universidade, visando a uma melhoria do ensino nas escolas públicas e proporcionando, aos graduandos, um vínculo antecipado com as salas de aula de modo que isso impactasse e ampliasse sua formação. Acreditamos que esse é um passo muito importante na construção de um canal de comunicação entre escola e academia, mas isso ainda nos parece distante no sentido de que, à exceção dos poucos professores que convivem com os bolsistas, em algumas poucas escolas, os demais professores não tomam conhecimento dessas trocas nem podem se apropriar do que se constrói durante esse diálogo, por mais qualificado que ele tenha sido. Além disso, a realidade de inserção do Pibid, no Rio Grande do Sul, não alcança a Rede Municipal de Porto Alegre, rede que se diferencia pelas características do público, conforme abordarei em seguida. Outro ponto de crítica é que essas bolsas são destinadas a apenas alguns alunos, que realmente têm experiências de ensino interessantes, mas não alcança o todo dos graduandos que virão a ser professores logo após a graduação.

Outro programa que não podemos deixar de citar é o Programa de Educação Tutorial (PET), que também existe no Instituto de Letras da UFRGS nos últimos anos, que permite que graduandos realizem estudos, orientados por um tutor, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sabe-se que há uma parceria, através desse programa, com uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, a Escola Anísio Teixeira, mas novamente o que critico aqui é a falta de divulgação e acesso, para os demais professores (e no caso desse programa, professores da rede) do que teve sucesso dentro dessa relação. É sabido que houve trocas entre essa escola específica e a universidade, justamente se estabelecendo o canal de comunicação e vinculando, como quer o PET, o ensino, a pesquisa e a extensão (um exemplo disso está em LUZ 2013), mas, mais uma vez, a divulgação do resultado dessas trocas não chega às demais escolas, que continuam sem perspectiva de participar desse diálogo, nem aos demais alunos da graduação, que não têm a oportunidade de se vincular a esse programa.

compartilhadas com os professores que estão em sala de aula), bem como a falta de tempo e de condições para que o professor, enquanto profissional, possa construir soluções a partir das realidades encontradas, fazem com que ainda não tenhamos conseguido superar essa discussão em torno das aulas de língua portuguesa na escola.

Mesmo estando ciente de toda essa dificuldade, apeguei-me à fala de Ilari (1986) e decidi, ao terminar aquele primeiro ano, olhar para meus erros sem culpa, com um certo distanciamento, e tentar algo diferente, assumindo o risco de uma atitude independente. Iniciava assim a busca pelas respostas que eu precisava para me tornar efetivamente uma professora de língua portuguesa na periferia, o que significava dizer que iria ser preciso criar espaços e tempos para muita pesquisa, estudo, horas de conversa com os alunos para conhecê-los melhor, além da procura por pares que também estivessem se interpelando a cerca dessas questões e que se dispusessem a construir algo, mesmo em meio a todas as dificuldades já apontadas aqui.

2.2 A escola na periferia: um breve histórico

O passo seguinte à minha decisão foi o de me apropriar das especificidades da escola de periferia, afinal, é nessas escolas – geralmente escolas municipais – que a situação é ainda mais complexa que nas demais escolas das cidades, visto que a realidade escolar formal que está posta nestes locais vem mudando rapidamente com o decorrer dos anos. Para isso é necessário olhar para a história. Pode-se dizer que tudo começou, no Brasil, em 1930, no Estado Novo, quando políticas públicas foram implementadas visando a inserção dos operários no contexto educacional brasileiro: o Estado passou a conceder benefícios à classe proletária, através de ações como a promoção de instrução gratuita, a multiplicação de escolas noturnas e a distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, a partir de um discurso de aliança que pregava a “escola para todos”. Desde então, foi-se gradualmente incluindo, na educação formal, os que, por muitos anos, estiveram à margem da escola (BEISIEGEL, 2004; PAIVA, 2003; HILSDORF, 2003).

Lentamente, a escola deixou de ser exclusividade dos “filhos dos ricos” e começou a atender às classes populares, chegando às nossas periferias e trazendo, aos poucos, um outro público para dentro dessa escola. Inicialmente não era possível

notar grandes diferenças, afinal, vinha à escola aquele aluno cuja família, apesar de ser oriunda de uma classe popular, valorizava o ensino formal de alguma maneira e via nisso a possibilidade de mudança de vida e ascensão social para seu filho. Mesmo que esse aluno apresentasse dificuldades de aprendizagem em relação aos demais, isso era razoavelmente suprido pelo interesse em se apropriar dos conteúdos ali ensinados. Os alunos que possuíam muita dificuldade e não conseguiam se adaptar ao que a escola propunha simplesmente deixavam de frequentar as aulas, passando a trabalhar em subempregos para ajudar a família, e deixavam de ser “problema” da escola, pois não existiam mecanismos de controle para quem quisesse parar de estudar.

Tal situação foi mudando conforme a evolução desse processo histórico. De lá para cá, ao longo dos anos, o Brasil começou a investir em políticas públicas para que o nível de analfabetismo deixasse de existir no país e para que as crianças passassem a estudar na idade certa (políticas essas que visavam a atingir o público de periferia): tivemos, em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê o direito à educação para esse público, e a obrigação do Estado e da família em mantê-lo na escola. Porém, mesmo com o Estatuto, essa realidade não evoluiu muito, fazendo-se necessária a implementação, por parte do governo, de outros programas como o Bolsa Família (que originariamente se chamava ‘Bolsa Escola’, instituído pelo governo, através da Lei nº 10.219 de 2001, e ampliado pela Lei nº 10.836 de 2004), para enfrentar essa situação. Cabe lembrar que o Bolsa Família prevê a entrega de um valor monetário às famílias em situação de vulnerabilidade, desde que os filhos menores de idade estejam frequentando a escola, sendo ele o responsável pela diminuição da condição de pobreza extrema de muitas famílias brasileiras e pelo acesso de muitas crianças ao ambiente escolar nos últimos anos.

Em Porto Alegre, a discussão sobre evasão escolar ocorreu como no restante do Brasil, e se efetivou com o início da Administração Popular, em 1989, quando se encaminharam projetos para que as crianças permanecessem na escola. Um dos projetos colocado em prática foi o da Escola Cidadã⁵, em 1994, que transformava o modelo de educação tradicional das escolas municipais em um modelo de ensino por ciclos de aprendizagem e tinha a intenção de acolher os alunos de periferia, de modo que eles não abandonassem mais a escola.

⁵ Esse modelo de ensino aplicado em Porto Alegre será abordado no capítulo 4 desse trabalho.

Paralelo a isso, em 1997, no estado do Rio Grande do Sul, também foram criadas as FICAI (Fichas de Comunicação de Aluno Infrequente), fichas instituídas por uma parceria entre Ministério Público, Conselhos Tutelares e Secretarias de Educação Estadual e Municipais, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar visando a garantir a presença de todos na escola. Importante lembrar que tanto as FICAI quanto o Bolsa Família foram programas criados com o intuito de assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes à educação – direito esse garantido pela Constituição de 1988 e reafirmado pelo ECA – , o que transformou radicalmente o público que frequentava as escolas, principalmente as públicas municipais, que passaram a atender quase que exclusivamente o público de periferia.

Apesar dessas medidas, a evasão escolar não foi totalmente vencida, pois ainda existem muitas dificuldades a encarar. Uma delas foi tratada em 2012, quando o Ministério Público do RS, percebendo que a comunicação, em papel, feita pelas inúmeras escolas estaduais e municipais, gerava uma burocracia muito grande e atrasava as ações que poderiam ser mais rápidas e efetivas por parte dos órgãos responsáveis, firmou um convênio com a PROCEMPA (Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre) com o objetivo de desenvolver um sistema informatizado das FICAI para dar maior agilidade nos encaminhamentos dessa ficha. Segundo o MP-RS, o acompanhamento do sistema pela web, através dos órgãos envolvidos, aumentaria a probabilidade do retorno do aluno à escola.

Ainda existem bastantes casos de alunos fora da escola. A evasão não foi totalmente dissipada, mas é fato que, hoje, o quadro mudou drasticamente. As escolas públicas são obrigadas a enviar, mensalmente, a comunicação online dos alunos faltantes, e é obrigatória a abertura de FICAI para o aluno entre 4 e 17 anos que não comparece à escola por cinco dias consecutivos ou que tenha 20% de ausências injustificadas mensais. Aberta a ficha, Conselhos Tutelares são acionados, devendo chamar as famílias e iniciar um acompanhamento para o retorno do aluno à escola. O descaso dos responsáveis ou a negativa do aluno de voltar a frequentar às aulas pode levar à abertura de processo no Ministério Público com os devidos desdobramentos legais (que chegam até mesmo à perda da guarda).

Toda essa pressão feita pelos órgãos competentes por proteger o direito à educação da criança e do adolescente acabou tendo um efeito colateral não desejado

e nem previsto nas periferias das cidades (e digo isto a partir do que observei nas escolas municipais em que lecionei, bem como dos relatos dos colegas de rede, que também observaram essa mesma situação): infelizmente, estabeleceu-se uma cultura de medo na população ao invés de uma cultura produtiva de valorização da educação formal. A atual situação fez com que as famílias se sentissem obrigadas a fazer a sua parte de enviar os filhos à escola a fim de evitar todos os processos legais desgastantes provenientes da ausência da criança no ambiente escolar e não por acreditar que a escola seja um lugar de aprendizado significativo.

Junte-se a isso os valores repassados às famílias pelo Bolsa Família – valores esses, cabe dizer, imprescindíveis para a sobrevivência dos que se encontravam em condições de vulnerabilidade social – e a pressão para que os alunos permanecessem na escola aumentou ainda mais, pois o aluno não comparecer à aula implicava diretamente na falta de comida dentro de casa, lembrando que a inserção da classe operária na escola, que começou em 1930, não garantiu empregos às famílias e, desta forma, as periferias foram formadas desde sempre por um grande número de pessoas desempregadas que apenas nos últimos anos deixaram de conviver com a pobreza extrema graças justamente a este programa do governo federal (Bolsa Família).

O complicador dessa questão é que, ao mesmo tempo em que se conseguiu, com o Bolsa Família e o sistema de FICAI, minimizar a problemática da evasão escolar e talvez até a da miséria da fome nas famílias das periferias brasileiras, não se obteve sucesso, efetivamente, em construir o interesse real desses novos alunos por essa escola formal, nem em construir uma escola que estivesse apropriada e que acolhesse de fato esse novo público. Dessa forma, pode-se dizer que muitos são os alunos que frequentam a escola por mera obrigação e por medo, para evitar problemas tanto financeiros quanto legais para suas famílias, mas, na maioria das vezes, não encontram nessa escola algo que faça sentido para eles, visto que o que é oferecido ali (bem como está estruturada a escola e as relações nesses lugares) ainda está muito distante da sua realidade. Realidade essa, cabe dizer, que foi marcada desde sempre por pobreza, exclusão social, racismo e outros preconceitos que recaem sobre aqueles que vivem nas margens da sociedade.⁶

⁶ Importante dizer aqui que essa realidade apontada aqui não é a da totalidade dos alunos da periferia, devendo-se levar em conta a heterogeneidade existente nesses locais. Essa questão da heterogeneidade será melhor desenvolvida no capítulo 4 da tese.

O breve histórico apresentado até aqui mostra que a escola pública que se tem hoje e que atende o público oriundo da periferia é um ambiente totalmente diferente do que se tinha nas escolas antes da implementação dessas medidas para garantir o acesso universal à educação. Ele mostra também que a escola que atende a periferia não é a escola para a qual se preparam e se formam os professores, visto que essa escola passou por muitas transformações ao longo dos anos – transformações essas não discutidas com a profundidade devida durante a formação dos professores na academia –, e que diariamente essa mesma escola necessita trabalhar com os conflitos que surgem em decorrência das inúmeras violações sofridas constantemente pelos seus estudantes e pelas suas comunidades, conflitos esses com os quais os professores não são nem minimamente preparados para lidar no seu período de formação na academia e menos ainda quando chegam, como novos professores, nas redes municipais de ensino.

Além da situação da pobreza relatada aqui, que compõe esse quadro desde o início, tem-se ainda toda a questão do tráfico de drogas que tem perpassado a periferia, visto ser este o local onde normalmente estão instalados os grandes pontos de venda de drogas não legalizadas (e no Brasil isso se traduz em conflitos armados), o que faz com que crianças e adolescentes estejam inseridos em mundos violentos desde muito cedo, o que complexifica ainda mais a situação (ROLIM, 2006, 2016; SOARES, 2005; ZALUAR e ALVITO, 2006; ALVES, 2013).

Poderia se dizer que a crise vivida nos anos 90, época em que se iniciou o combate à evasão escolar, era a da miséria da fome, miséria essa que atingia com muita força as famílias das periferias brasileiras. Já, hoje, a crise vivida por essa população evoluiu para o que poderia se chamar de miséria da violência, sendo este o grande desafio a ser superado no período atual.⁷ Pode-se dizer que os programas de governo e todas as ações realizadas até aqui, junto às periferias, conseguiram diminuir, embora não erradicar, essa miséria da fome e da falta de acesso à educação, mas não tiveram forças para impedir a evolução da violência e a formação de poderes paralelos criados a partir da complexificação das redes que atuam no tráfico de drogas não legalizadas, estabelecidas dentro das periferias ao longo do país.

⁷ Os termos “miséria da fome” e “miséria da violência” colocados aqui são frutos de discussões, estudos e análises sobre a educação na periferia realizados pelo Coletivo de Educadores Escola Cidadã, do qual fiz parte enquanto uma das fundadoras. Tais termos foram elaborados juntamente com o professor e filósofo Rafael Padilha, em texto sobre violência na escola, que ainda não está disponível para publicação.

Outro ponto a levar em consideração, ao olhar para esse contexto, e que ajuda a compor a nova realidade que nos está posta, é a composição e a organização familiar desse público (questão abordada por FONSECA, 2004; ROLIM, 2016; SOARES, 2005; ABRAMOVAY, 2009; BOURDIEU, 2011; LAHIRE, 1997; CHARLOT, 2000, entre outros) que é afetada por inúmeras questões que envolvem seguridade social, rede de proteção integral e sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes, as quais ainda precisam ser aprimoradas e melhor efetivadas pelo Estado nessas comunidades.

Com esse quadro brevemente posto, é impossível pensar que a escola pública é a mesma de alguns anos atrás. Ela mudou! E a escola pública da periferia, mais especificamente, vive uma nova realidade que nunca antes viveu: nos últimos anos chegou-se, sim, muito perto de um país de todos, no sentido que a educação finalmente trouxe para dentro da escola os filhos das classes mais desfavorecidas, mas, como contrapartida, ainda se tem um longo caminho a percorrer no sentido de adequar a escola a esse público novo: pode-se dizer que o acesso à educação foi possibilitado, mas a escola oferecida ainda continua a excluir esse público visto que não atende suas demandas nem contempla toda a sua complexidade durante suas práticas.

Fetzner (2009) aponta essa questão quando fala que, na luta pela democratização da sociedade, a democratização escola precisa ser vista em três dimensões, a saber: a democratização do acesso à educação, a democratização da gestão da educação e a democratização do conhecimento, sendo que esta última abarca “tanto o acesso a uma educação de qualidade, portanto, que trabalhe com conhecimentos substantivos para a formação do cidadão, quanto a democratização do próprio conceito de conhecimento, incluindo os saberes populares” (FETZNER, 2009, p.57). Creio que podemos dizer, a partir dessa perspectiva proposta por Fetzner, que ainda temos muito a evoluir para democratizar o conhecimento e construir uma escola que abrace de fato o público da periferia. Ainda há uma longa caminhada a ser trilhada para termos uma escola que seja de fato do povo para o povo.

2.3 A evolução das pesquisas e da legislação brasileira quanto à educação e ao ensino de língua portuguesa: uma caminhada teórica importante

Com todo esse contexto aqui apresentado, e com as dificuldades constatadas no sentido de perceber que a escola ainda não está adequada ao público de periferia, não quero dizer que não se tenha debatido e proposto mudanças efetivas na educação do Brasil e no ensino da língua. Ainda em 1996, pouco tempo depois da publicação do ECA, foi sancionada a Lei 9394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual colocou como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e para estudos posteriores. (Art.2º e 22).

A LDB trouxe ainda que o ensino deve ser ministrado com base na valorização da experiência extraescolar, bem como na vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Art.3º). Especificamente para o Ensino Fundamental, o objetivo seria a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, bem como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Art.32).

Ao encontro da LDB foram publicados, logo em seguida, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com a intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional no país, com vistas a originar uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro como um todo. Pretendia-se, com isso, criar condições, nas escolas, que permitissem aos alunos terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os PCN's de Língua Portuguesa também seguiram nessa direção, criticando o ensino tradicional, que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, bem como valoriza excessivamente o ensino da gramática normativa, com aulas que trazem um ensino descontextualizado da metalinguagem. No ensino de Língua Portuguesa proposto pelos Parâmetros, o ponto de partida e o de chegada deve ser o uso da linguagem. Dizem os PCN's:

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente

daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p.18-19)

Ainda nos PCN's fica claro que o que se espera, com o ensino de língua portuguesa, é que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.32).

O que está posto como parâmetro para o ensino de língua em nosso país, desde 1998, são práticas sociais em situações linguisticamente significativas, de modo que os alunos possam ter suas capacidades de uso da linguagem expandidas, bem como consigam construir ativamente novas capacidades que possibilitem o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. A reflexão sobre a língua e a linguagem deve sempre estar a serviço da construção de instrumentos que permitam que os alunos desenvolvam suas competências discursivas e as apliquem nas diversas situações de interação que a sociedade os coloque ao longo da vida.

Somando-se aos PCN's e até mesmo embasando-os, tivemos, nos mais diversos campos da linguística, inúmeras pesquisas que discutem sobre o ensino de língua materna e que vêm apontando, ao longo dos anos, vários caminhos a serem seguidos pelos professores, desde propostas de educação linguística (GUEDES, 2012; BAGNO e RANGEL, in: GUEDES, 2012), foco em letramento e letramento literário (TFOUNI, 2010; TAKAKI e MACIEL, 2014; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN, in: RIBEIRO, 2003; COSSON, 2006; SILVA, 2012; BENVENUTTI, 2011; SOARES, 2004; 2002; 1998), além de inúmeras propostas de ensino de leitura e de escrita (GUEDES, 2014; PECORA, 1983; NEVES, 2001; LERNER, 2002; ZILBERMAN, 1988; KOCH, 2009; 2003; SIMOES ET AL, 2012; GERALDI, 2013; SANTOS, 1996; SOUZA, 2000; WESTERMAN, 2010; KOCH e ELIAS, 2010; ABREU, 2012) e possíveis aplicações das teorias dos gêneros discursivos na escola (GUIMARAES, 2010; MACHADO e BEZERRA, 2010; ZILBERMAN e ROSING, 2009; GUIMARAES, 2009; MARCUSCHI,

2008; SEVERO, 2008; DIONISIO, MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2006; BRANDAO, 2003).

Muito mais recentemente, em 2017, foi publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, seguindo um alinhamento aos PCN's e demais documentos desenvolvidos até então, reafirma essa linha a ser seguida no ensino brasileiro. Diz a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.67)

E ainda:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p.71)

2.4 Da teoria à prática: assumindo o desafio de trilhar o caminho em direção a uma aula de português relevante para a periferia

Ora, tendo em conta esse movimento do Estado de propor uma educação, e especificamente o ensino de língua portuguesa, a partir da construção da cidadania, num período paralelo ao da implementação de políticas que levavam o direito à educação até as classes populares, e juntando-se a isso as inúmeras pesquisas linguísticas que propuseram, ao longo dos anos, um aprofundamento do tema, poderíamos pensar, num primeiro momento, que não haveria tanta distância entre o

que se traçou no papel e o que acontece nas salas de aula, afinal, houve todo esse movimento ao longo dos anos para que a educação mudasse de forma que estivesse apta a acolher esse novo público que começaria a frequentar a escola.

Infelizmente não é o que a realidade tem mostrado: poucos são os professores que estão preparados para trabalhar nesse novo contexto de ensino mesmo após terem passado pelas inúmeras discussões teóricas propostas pela academia e tendo acesso a todas as diretrizes legais relativas ao ensino. Especialmente nas salas de aula de língua portuguesa das escolas de periferia, local em que deveriam acontecer trocas enriquecedoras entre professores e alunos que, segundo Ilari (1986), compartilhariam suas experiências vividas de língua, aí o abismo entre teoria e prática parece ser ainda maior. E com isso não quero dizer que não haja trabalhos de qualidade entre os professores de português que lecionam nas periferias, e sim que esses trabalhos são pontuais e solitários no sentido de serem resultados de esforços individuais e não uma prática comum de rede como um todo. Digo isso, mais uma vez, a partir das experiências vividas nas escolas municipais em que lecionei ao longo desse período bem como das conversas realizadas com colegas de área, que trazem sempre a dificuldade de se construir algo fora do tradicional no sentido de existir resistência por parte das próprias comunidades escolares que não entendem as atividades diferenciadas como integrantes do currículo da disciplina, parte de um imaginário que ainda acredita que ensinar português é ensinar gramática tradicional.

Ciente de toda essa situação, tanto da realidade da rede de ensino municipal, como do histórico da inserção da classe popular na escola pública, marcado fundamentalmente pela publicação do ECA que tornou a escola universal, após aquele primeiro ano de trabalho frustrante, e continuando a vivenciar a prática de ensino de língua portuguesa no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, no meu dia a dia, na comunidade do Morro da Cruz, tomei para mim o desafio de percorrer um caminho diferente. Importante deixar registrado aqui que essa caminhada só foi possível por conta de grande esforço pessoal no sentido de eu não aceitar a situação posta como impossível de mudar e de inúmeras articulações feitas a partir do Coletivo de Educadores Escola Cidadã, coletivo esse que se constituiu durante a greve de 2014, com participação de professores de várias áreas do conhecimento (história, geografia, português, filosofia, educação física, espanhol, etc.), novos na rede municipal, que vinham se defrontando com as mesmas dificuldades e se propuseram a, juntos, estudar e construir saídas efetivas para as dificuldades de ensino e

aprendizagem na periferia, retomando, inclusive, o estudo da proposta de ciclos de aprendizagem numa perspectiva crítica de como se deu sua implementação na realidade e todos os percalços sofridos ao longo dos anos até chegar na realidade em que nos encontrávamos no momento atual.

Pode-se dizer que essa caminhada foi imprescindível, visto que foi só a partir de trocas e de olhares multidisciplinares como o que acontecia nos encontros do Coletivo é que foi possível compreender a situação como um todo e trazer propostas de várias áreas do conhecimento para compor uma aula de português que realmente atendesse a demanda desse contexto educacional.⁸ De 2015 em diante, me dediquei então a construir outras práticas, junto aos meus alunos, agora partindo das realidades desses sujeitos, aproveitando também ações desenvolvidas por diferentes educadores em outras situações de ensino, os quais nos dedicamos, enquanto Coletivo, a estudar e pesquisar, a fim de alcançar os alunos da periferia e envolvê-los em uma relação de aprendizagem relevante⁹. Também é preciso colocar que, para além das trocas com meus pares, em agosto de 2015, entrei no doutorado com o projeto de pesquisa justamente direcionado a responder essas questões e que, em maio de 2016, consegui uma bolsa de pesquisa da CAPES, o que me permitiu diminuir pela metade minha carga-horária na escola¹⁰ (o que tornou possível não apenas ter tempo para pesquisa como também continuar em sala de aula, não me distanciando da realidade escolar da periferia).

Desta forma, construí, durante tal caminhada junto aos alunos e à comunidade, uma proposta que atendia não só ao previsto nos dispositivos legais, como também atendeu, a meu ver, a demanda dos estudantes, acolhendo-os e ressignificando o espaço da escola e mesmo a motivação deles de estarem naquele

⁸ Importante pontuar aqui o esforço pessoal dos professores que aceitaram construir esse coletivo, no sentido de que usávamos nossos horários de compensação nas escolas para nos reunir e estudar juntos. Já, a partir da gestão Marchezan, com a mudança da rotina escolar feita em 2017, tais encontros não puderam se manter, visto que o prefeito, no projeto de desmonte da rede, acabou por tirar nosso dia de compensação, jogando os professores mais tempo dentro da escola (tempo esse sem a devida estrutura para que pudesse ser um tempo de qualidade, diga-se de passagem), sem possibilidade de sair e encontrar os pares para seguir as discussões e estudos.

⁹ As ações de educadores aqui mencionadas serão explicitadas no capítulo 4 dessa tese.

¹⁰ Com metade da carga horária quero dizer que, a partir de maio de 2016 passei a trabalhar apenas 20h na escola, o que se traduzia, na época, em 15 períodos de 50 minutos em sala de aula por semana e, mais especificamente, no português, em 5 turmas com 3 períodos semanais em cada. Lembrando que, a partir de 2017, na gestão Marchezan, essa situação mudou e, então, passei a ministrar 17 períodos de 45 minutos por semana, divididos em 4 períodos semanais por turma, o que equivale a 4 turmas e um período aleatório de substituição em alguma outra turma para complementar o horário.

local, além de possibilitar o aprimoramento das competências discursivas desses alunos nos mais variados momentos de compartilhamento de experiências linguísticas. Ao final de 2016, pode-se dizer que eu havia construído e colocado em prática uma proposta pedagógica de ensino de língua portuguesa¹¹ – a partir de diferentes propostas dadas por linguistas, educadores e sociólogos, os quais eu havia pesquisado durante o processo, associadas às minhas inúmeras vivências práticas de professora –, direcionada a todo o terceiro ciclo do Ensino Fundamental da escola.

É importante pontuar aqui que algumas especificidades da escola em que eu me encontrava na época favoreceram o desenvolvimento dessa proposta, a saber: era permitido aos alunos frequentar a escola, no turno inverso, para desenvolver os trabalhos que eu solicitava e, para isso, contei com o apoio de duas professoras em locais importantes. Uma delas era a professora da biblioteca, que reservava espaço e horário para que os alunos se reunissem e construíssem seus trabalhos em grupo para apresentar na minha aula. Outra era a professora que desenvolvia projetos na sala de informática, professora essa que sempre me apoiou no sentido de receber e orientar os alunos, para que eles conseguissem realizar pesquisas e editar todo o material que precisavam para apresentar nas minhas aulas. Para além dessas duas professoras, ainda obtive uma parceria que qualificou essa caminhada: a chegada, em 2016, de um colega professor e filósofo que, durante meu turno de trabalho, fazia parte da equipe diretiva e abria mão de seu tempo de forma espontânea para alguns períodos de docência compartilhada, quando ocorriam os círculos para a resolução de conflitos que surgiam nas turmas¹².

Mesmo conseguindo atingir meus objetivos de forma prática nessa caminhada vivida no Morro da Cruz –, afinal, agora eu havia adquirido uma série de saberes sobre aquela realidade, saberes esses necessários à prática de professora na periferia, bem como parecia já saber como ensinar esse público de modo que eu tivesse conseguido perceber, ao formar minha primeira turma (que tinha sido minha durante os três anos do ciclo), que eles tinham ampliado suas competências discursivas e capacidades linguísticas, se mostrando cidadãos críticos e atuantes na escola e fora dela –, passava a ser importante, agora, me debruçar sobre todo esse processo, descrevê-lo e analisar como haviam se imbricado teorias e prática de modo

¹¹ A proposta pedagógica aqui referida será explicitada no capítulo 5 dessa tese.

¹² Os círculos citados aqui serão especificados no capítulo 4 dessa tese.

a proporcionar essas relações de aprendizado que eu percebia que tinham ocorrido em mim e nos meus alunos no decorrer de todo aquele período, afinal, era preciso compreender o passo a passo dessa caminhada para poder compartilhá-la com a comunidade escolar e acadêmica e permitir que ele voltasse a acontecer.

3 A METODOLOGIA ADOTADA

3.1 Uma pesquisa-ação

O tipo de pesquisa aqui apresentado é fruto de uma pesquisa-ação. Justifica-se a escolha dessa abordagem por ela permitir vivenciar a densidade de sentidos do contexto sóciohistórico de uma sala de aula. Com efeito, alunos e professores constroem conjuntamente os sentidos de sua participação na sala de aula, e tais sentidos compõem o arcabouço de conhecimentos compartilhados por essas pessoas. Para Gordon Wells (2007):

Salas de aula são comunidades que, ao longo do tempo, desenvolvem modos de agir e interagir que não podem ser entendidos por uma pessoa de fora, que as visite ocasionalmente para coletar e levar embora trechos de dados de observação para análise, extraídos de seu contexto histórico orgânico. [...]

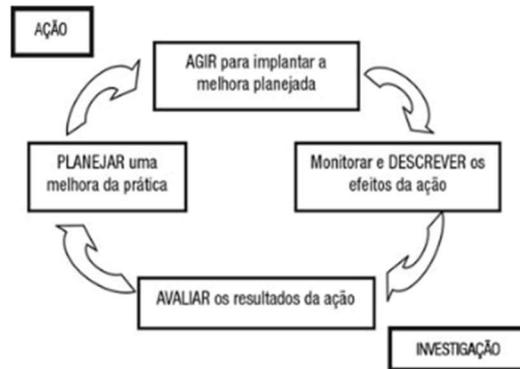
Quando um professor e um conjunto de alunos passam tempo juntos, eles constroem conhecimento compartilhado, não apenas sobre os conteúdos do currículo, mas também sobre como eles interpretaram e agiram sobre aqueles conteúdos. Cada sala de aula, portanto, tem sua história singular, que oferece recursos nos quais os participantes se apoiam nas aulas seguintes¹³. (WELLS, 2007, p.2 e 4)

A pesquisa-ação tem várias definições na literatura. No entanto, para os propósitos de nosso trabalho, assume-se o conceito de David Tripp (2005): “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447). Para entender esta definição é importante levar em conta que a pesquisa-ação vem sendo utilizada em diferentes contextos e com diferentes objetivos, de modo que o próprio termo tem se mostrado bastante maleável atualmente. De fato, de acordo com Tripp (2005), existe um ciclo de investigação-ação em qualquer contexto no qual as pessoas identificam um problema em sua prática rotineira, planejam uma mudança na prática,

¹³ Tradução livre. No original: “Classrooms are communities that, over time, develop ways of acting and interacting that cannot be understood by an outsider who pays occasional visits to collect and take away for analysis limited stretches of observational data, extracted from their organic historical context.[...] As a teacher and a class of students spend time together, they construct shared knowledge, not only about the content of the curriculum but also about how they interpreted and acted upon that content. Each class thus has its own unique history, which provides a resource that participants draw on in successive lessons”.

agem para implementá-la e monitoram os resultados dessa ação. Esse ciclo básico pode ser representado pelo seguinte diagrama elaborado pelo autor:

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



(Fonte: Tripp, 2005, p.446).

O ciclo de investigação-ação apresentado por Tripp (2005) possui duas faces: ação e investigação. Por um lado, age-se no mundo para implementar uma mudança nas práticas rotineiras, e, por outro, investigam-se o contexto no qual se planeja implementar uma ação e os efeitos dessa ação. A investigação-ação se diferenciaria da pesquisa-ação, uma vez que esta última adota métodos de pesquisa consagrados em sua elaboração e execução. A pesquisa-ação, na condição de pesquisa, visa a produção de conhecimento e, para garantir a validade do conhecimento produzido por meio da pesquisa-ação, faz-se uso de métodos reconhecidos pela comunidade científica.

Importante observar que esse ciclo não tem um fim especificado. Isso se dá porque realizar uma pesquisa-ação significa estabelecer um ciclo no qual uma mudança cuidadosamente planejada é implementada, registrada e avaliada. Esses registros são, então, interpretados como dados em uma pesquisa, que visa ao aprimoramento de uma prática e que, portanto, não se encerra depois de implementada, mas alimenta o planejamento de novas mudanças. Estas, por sua vez, serão novamente implementadas, registradas e analisadas para, uma vez mais, servirem ao planejamento de novas mudanças. De acordo com Ferrance (2000):

Implícito no termo pesquisa-ação está a ideia de que professores começarão um ciclo de proposição de questões, geração de

dados, reflexão e tomada de decisão sobre um curso de ação. Quando essas decisões começam a mudar o ambiente escolar, um conjunto diferente de circunstâncias emerge, propondo diferentes problemas, que requerem um novo olhar.¹⁴ (FERRANCE, 2000, p.2)

Ainda nessa mesma linha, temos Freire (2010), que aponta que a relação entre docência e pesquisa é intrínseca. Para ele, ser pesquisador não é apenas uma qualidade do professor, deve, sim, ser parte essencial da natureza de todos os professores. Dessa forma, o docente assume-se pesquisador porque é professor, que é o que acontece aqui. Diz Freire a esse respeito:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29).

3.2 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município do Porto Alegre, situada no Morro da Cruz. A escola em questão foi a primeira escola da rede em que atuei como professora de língua portuguesa, a partir de 2014, após ser nomeada no concurso. Importante ressaltar que, nessa escola, fui designada para ministrar aulas para os alunos de todo o terceiro ciclo da escola (equivalente aos 7º, 8º e 9º anos), segundo a organização da Escola Cidadã¹⁵ que oficialmente rege o ensino nessa rede.

A proposta pedagógica de ensino de língua portuguesa construída na escola no Morro da Cruz, como explicitado no capítulo anterior, abrange os últimos três anos do Ensino Fundamental. Isso se construiu por conta de a escola em questão pertencer a Rede Municipal de Porto Alegre, que trabalha com ciclos de aprendizagem, o que fez com que eu pudesse dar aulas para alunos de todo o terceiro ciclo, a saber, os alunos dos últimos três anos do Ensino Fundamental.

¹⁴ Tradução livre. No original: "Implicit in the term action research is the idea that teachers will begin a cycle of posing questions, gathering data, reflection, and deciding on a course of action. When these decisions begin to change the school environment, a different set of circumstances appears with different problems posed, which require a new look."

¹⁵ A escola por ciclos será abordada no capítulo 4 dessa tese.

A construção da proposta, como não podia deixar de ser, levou em consideração a ideia dos ciclos de aprendizagem, propondo uma prática contínua, a ser aplicada ao longo de três anos, com alunos que normalmente estão na faixa etária de 12 a 14 anos, o que significa dizer que o público-alvo estaria passando pela adolescência, variável que também foi levada em conta no momento da construção da proposta.

Tendo-se em conta que trabalhei nessa escola de 2014 até 2016, com as turmas de todos os ano-ciclo do terceiro ciclo de aprendizagem, pode-se dizer que foi possível construir e vivenciar essa proposta pedagógica junto aos alunos, qualificando-a a cada ano, a partir das demandas e críticas tanto das turmas que já tinham vivenciado a proposta daquele ano-ciclo, quanto das novas turmas que chegavam com novas questões diante do que eu propunha.

Graças a esse tempo de trabalho, também foi possível acompanhar o desenvolvimento das habilidades discursivas e competências linguísticas dos alunos que me acompanharam desde o primeiro ano do terceiro ciclo (em 2014) até o terceiro ano do terceiro ciclo (em 2016), sendo esses os alunos que acompanharam desde minhas tentativas e frustrações até a construção da proposta pedagógica, proposta essa, cabe dizer, vivenciada em primeira mão por essa turma e feita justamente com o propósito de alcançá-los.¹⁶

3.3 Objetivos de pesquisa

A partir de nossas questões-problema, explicitadas na seção 2.4 deste trabalho, temos como objetivo *apresentar* nossa Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa como forma de intervenção na realidade de sala de aula de periferia, *detalhando e analisando* o que a torna uma promotora de educação linguística que estabelece situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professor e alunos, visando a ampliação das competências discursivas e capacidades linguísticas desses alunos para a formação deles enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social.

¹⁶ Importante salientar aqui que, mesmo tendo acompanhado e registrado o desenvolvimento das habilidades discursivas e competências linguísticas dos alunos envolvidos nesse período, enquanto professora, e aqui, retomando Freire, enquanto professora-pesquisadora, que “pesquisa para constatar, constatando intervém, intervindo educa e se educa” (FREIRE, 1996, p.29), esses dados não serão apresentados aqui visto não ser o objetivo de nosso trabalho (como será explicitado na próxima seção), além de não termos as devidas autorizações legais dos alunos e das famílias para tal feito.

Desse objetivo geral¹⁷ foram desdobrados os seguintes objetivos específicos que nortearão nossa caminhada, a fim de responder nossas questões. São eles:

- a) *descrever* a proposta pedagógica construída, *analisando* como ela constituiu situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professor e alunos (levando-se em conta a constatação do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem quando da vivência da proposta);
- b) *explicitar* as relações estabelecidas entre as práticas contidas na proposta pedagógica e as teorias que a embasaram, com o intuito de *verificar* se houve foco na ampliação das competências discursivas e capacidades linguísticas dos alunos visando à formação deles enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social;
- c) *avaliar* as limitações da proposta e do projeto como um todo.

3.4 A expectativa de pesquisa

Partindo das questões-problema que norteiam este estudo, bem como dos objetivos que se procura alcançar, a expectativa que se coloca para nós é a de que é possível que a proposta pedagógica de língua portuguesa, construída a partir de diferentes propostas formuladas por linguistas, educadores e sociólogos, associada às vivências práticas de uma professora, direcionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de periferia do Morro da Cruz, obtenha sucesso na promoção da educação linguística, na ampliação das competências discursivas e capacidades linguísticas dos alunos, bem como no estabelecimento de situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professor e alunos nas aulas de língua portuguesa, contribuindo para a formação desses alunos enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social.

3.5 Desenho da execução da pesquisa

¹⁷ Importante pontuar aqui que o objetivo geral de nossa pesquisa é a apresentação da proposta, e não como se deu a implementação dela na ocasião ou ainda como foi a evolução da aprendizagem dos alunos envolvidos naquela situação para fins de análise de dados.

A pesquisa em questão se desenhou em cinco etapas – vinculadas às questões norteadoras já apresentadas no capítulo 2 desse trabalho, bem como aos objetivos traçados por nós, explicitados na seção 3.3 – e foram executadas num ciclo permanente, característica comum das pesquisas-ação. Foram elas: etapa diagnóstico-exploratória, etapa teórica, etapa projetiva, etapa de ação e observação e etapa avaliativo-reflexiva, todas a seguir detalhadas e desenvolvidas com o intuito de responder nossas questões e objetivos de pesquisa.

3.5.1 Etapa Teórica

A etapa em questão se constituiu em um levantamento bibliográfico aprofundado visando a organização de um escopo teórico que estabelecesse uma interrelação entre ensino de língua materna, estudos sobre periferia e propostas emancipatórias de educação. A partir disso, foi estabelecida a delimitação dos conceitos no que tangia aos pontos de contato entre as diferentes abordagens com vistas a responder aos objetivos desta pesquisa.

O desenvolvimento dessa etapa perpassou todos os objetivos da nossa pesquisa, no sentido de que embasou o desenvolvimento do trabalho como um todo, retornando-se à teoria sempre que as questões demandadas pela realidade assim o exigiam. Os resultados obtidos estão expressos no capítulo 4 sob o título “*O constructo teórico: um referencial oriundo de inúmeros entrelaçamentos*”.

3.5.2 Etapa Diagnóstico-exploratória

Pode-se dizer que a etapa em questão começou já na chegada à escola, em 2014, quando passei a ter contato com os alunos, atuando como professora. No decorrer desse ano, inserida no ambiente escolar, pude obter, aos poucos, informações sobre as turmas e sobre a comunidade, observando também as relações entre professores e alunos e entre alunos e escola, de modo a me apropriar daquele contexto educacional e conviver com a comunidade, documentando, em meu *caderno de anotações*, acontecimentos relevantes e situações que pudessem ajudar a entender melhor aquele grupo de alunos, bem como atividades propostas e as devidas reações dos alunos a elas.

Essa etapa foi um pré-requisito para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, visto que, somente após conhecer a realidade do público a ser pesquisado é que puderam ser efetivamente pensadas ações diferenciadas que seriam vivenciadas pelos alunos.

A análise nessa etapa se deu a partir do entrecruzamento dos documentos gerados (nossas anotações daquele período de um ano enquanto professora oriundas do *caderno de anotações*) com as questões problematizadas a partir do levantamento das referências (desenvolvido na etapa teórica) a fim de se construir uma melhor compreensão da realidade encontrada. Essas análises aparecem tanto no capítulo 2 dessa tese (quando narramos nossas questões), quanto no capítulo 4 (quando abordamos os vários estudos sobre periferia).

3.5.3 Etapa Projetiva

Após termos clara a realidade que precisávamos intervir, passamos à etapa em questão, que ocorreu após o ano letivo de 2014, no período de férias escolares, quando comecei a construir a proposta pedagógica a ser implementada nas turmas a partir do início do ano letivo de 2015, levando em conta os diagnósticos obtidos na etapa anterior e tendo como referência as leituras desenvolvidas na etapa teórica, leituras essas que foram relidas e ampliadas no decorrer da vivência da proposta com as turmas.

O desenvolvimento desta etapa teve sua narrativa composta pelas ideias e observações feitas no *caderno de anotações* no decorrer do processo, observações essas que prosseguiram sendo feitas durante a execução da próxima etapa, quando da implementação da prática, nos momentos em que foram necessários reelaborações e ajustes que a realidade assim os exigiu. Importante dizer que o desenvolvimento dessa etapa permitiu organizarmos e detalharmos a vivência a ser realizada nas turmas, detalhamento esse que se encontra no capítulo 5 desse trabalho e atendeu parcialmente ao objetivo específico (a), a saber “descrever a proposta pedagógica construída”.

3.5.4 Etapa de Ação e Observação

A etapa em questão iniciou-se em março de 2015, com a implementação da proposta pedagógica junto às turmas do terceiro ciclo da escola e se estendeu até o final do período letivo de 2016. O desenvolvimento desta etapa teve sua narrativa composta por uma série de apontamentos e impressões registrados no *caderno de anotações* que me permitiram acompanhar o desenvolvimento do processo, a fim de verificar as habilidades que iam sendo desenvolvidas pelos alunos, bem como resolver os problemas provenientes das demandas das turmas, afinal, foram necessários ajustes conforme os alunos respondiam ao que era proposto. Importante lembrar, aqui, que sendo esta uma pesquisa-ação precisei estar aberta à constante discussão com as turmas e à reelaboração das práticas, não me permitindo respostas previamente prontas.

Na etapa em questão, também foi possível atender parcialmente ao objetivo principal da pesquisa, a partir do alcance completo do objetivo (a), a saber, “analisar como a proposta constituiu situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professor e alunos (levando-se em conta a constatação do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem quando da vivência da proposta)”. Isso foi possível pela observação da reação e do engajamento ou não dos alunos às práticas implementadas, bem como o desenvolvimento deles no decorrer da realização das atividades, observações essas também mantidas no *caderno de anotações* da professora e que são discutidas no capítulo 6.2 desse trabalho.

3.5.5 Etapa Avaliativo-reflexiva

Após vivenciar a proposta pedagógica nas várias turmas da escola até o final do ano letivo em 2016, procedimento desenvolvido na etapa anterior, chegamos no momento de avaliar o processo a partir do imbricamento de todas as etapas anteriores, pois foi a partir dos entrecruzamentos teóricos, dos diagnósticos realizados, e das vivências práticas (tanto o planejamento quanto a implementação e observação da ação) que foi possível não somente atender ao objetivo (b), a saber, “explicitar as relações estabelecidas entre as práticas contidas na proposta pedagógica e as teorias que a embasaram, com o intuito de verificar se houve foco na ampliação das competências discursivas e capacidades linguísticas dos alunos visando à formação deles enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social”; bem como avaliar a prática pedagógica proposta e refletir sobre seu alcance e suas

limitações, atendendo ao objetivo (c) “avaliar as limitações da proposta e do projeto como um todo”, completando, com isso, o atendimento ao objetivo principal. O resultado dessa etapa está explicitado, respectivamente no capítulo 6.1 (quanto ao objetivo b) e no capítulo de considerações finais (quanto ao objetivo c) tecidas por nós para fins de fechamento da tese.

3.6 Procedimentos metodológicos adotados

Aqui é preciso retomar que essa pesquisa se iniciou, como postula Freire (1996), enquanto professora-pesquisadora que tinha questões para responder dentro de sua sala de aula, de forma a intervir em sua própria prática e vivência com seus alunos. Com isso não queremos dizer que não seguimos o rigor metodológico que uma pesquisa-ação exige: estabelecemos, sim, um ciclo no qual planejamos uma mudança em nossas aulas, a implementamos, registramos passo a passo o processo (com todo o material produzido pelos alunos a partir das tarefas propostas – seja oral ou escrito) e avaliamos os resultados obtidos.

Todos esses registros foram utilizados como dados da professora, durante aquele período, os quais foram analisados e levados em conta ao longo do processo visando ao aprimoramento das práticas ano a ano, de 2014 até o final de 2016, quando se consolidou a proposta pedagógica como um todo. Porém, para fins dessa tese, devido ao fato de ela ter se iniciado tempos depois do início dessa pesquisa-ação de sala de aula, não foi possível utilizar nenhum desses materiais produzidos pelos alunos, afinal, não se havia obtido as devidas autorizações para tal.

Diante disso, e tendo-se em conta os objetivos desta pesquisa, tanto geral quanto específicos, o único material utilizado aqui foi o *caderno de anotações* da professora que continha todo o histórico do processo que ocorrera e registrou a pesquisa-ação, dia-a-dia, com as diferentes turmas que participaram do processo. As anotações nesse caderno eram feitas de forma similar a um caderno de campo, em que a professora anotava diariamente as impressões e as reações dos alunos às tarefas propostas, bem como sugestões e conflitos que surgiam, para além das atividades propostas e o andamento do trabalho com as turmas.

Dessa forma, o *caderno de anotações* serviu de guia nesse processo de apresentar a proposta, por ter o histórico de tudo o que havia acontecido (lembrando que o caderno acompanhou todas as etapas da pesquisa, conforme dito na seção

anterior) e ser objeto de uso pessoal da professora-pesquisadora, não gerando problemas pelo uso. Sendo assim, recorreremos ao caderno e, após a leitura atenta do mesmo, foi possível detalhar a proposta pedagógica construída ali (e que será apresentada aqui neste trabalho), descrevendo as atividades que a compuseram, bem como selecionar alguns episódios para ilustrar as mudanças de relações entre professora e alunos e mesmo entre alunos e alunos a partir dos muitos registros e observações contidas nele, episódios esses utilizados no momento em que passamos a analisar as relações estabelecidas pelas práticas propostas.

4 O CONSTRUCTO TEÓRICO: UM REFERENCIAL ORIUNDO DE INÚMEROS ENTRELAÇAMENTOS

Antes de descrever a proposta pedagógica vivenciada com os alunos, faz-se necessário mostrar o que tivemos de entrelaçar para dar conta de uma realidade tão complexa na qual nos propusemos a intervir. Ou ainda, pode-se dizer que é preciso contar o caminho que percorremos, e ainda seguimos percorrendo, buscando, em várias áreas do conhecimento, ideias e teorias que pudessem nos auxiliar a entender a realidade em que nos encontrávamos e a compor nossas práticas de modo que conseguíssemos responder às questões reais que o dia a dia na escola da periferia nos propunha.

Para dar conta disso, fez-se necessário dividir em três eixos o estudo. São eles: eixo (a): sobre periferia – com o intuito de compreender o contexto dessa realidade educacional; eixo (b): sobre ensino de língua portuguesa - pensado para as necessidades do público específico da periferia; e eixo (c): sobre propostas emancipatórias de educação – que nos inspiraram a construir interações e práticas qualificadas dentro das aulas de português.

Acreditamos que somente a partir da inter-relação estabelecida entre esses eixos é que nos foi permitido construir um aporte teórico sólido o suficiente para dar conta da complexa temática que nos propusemos a estudar e da singularidade da realidade a intervir, e é sobre eles que iremos nos debruçar a seguir.

4.1 Eixo (a): sobre periferia

O primeiro passo a ser dado nessa caminhada passa por dirigir nosso olhar para as peculiaridades do lugar onde as aulas ocorrem, afinal, não há como pensarmos uma aula desconectada da realidade de nossos alunos. Nesse sentido, acreditamos que esse olhar mais atento para o contexto educacional específico não apenas qualifique nossa caminhada como professores como seja imprescindível para que ela aconteça, visto que queremos propor justamente a materialização de um possível caminho a partir da vivência real de uma proposta pedagógica em uma situação de sala de aula nesse contexto de periferia (contexto vivenciado por nós ao conhecermos e convivermos com os alunos, e que, aqui, é melhor qualificado e

enriquecido pelas problematizações propostas pelos vários estudiosos, as quais trataremos a seguir.)

Começaremos com o conceito de periferia por nós adotado e seus desdobramentos, como o efeito de território. Após, discutiremos as questões de desempenho escolar nos territórios periféricos e, em seguida, trataremos do impacto das facções e do tráfico nesses locais, além das questões de violência na escola. Em seguida, explanaremos sobre a Escola Cidadã, pensada em Porto Alegre para acolher esse público, e todas as mudanças que vêm ocorrendo nesse projeto ao longo dos anos até hoje para, por fim, falar sobre o professor nesse espaço de periferia.

4.1.1 Periferia: um espaço plural

Não é simples definir periferia. Para que isso seja feito é necessário articular concepções da geografia e da sociologia, contemplando, assim, aspectos do espaço físico e do espaço social que envolvem esse conceito. Além disso, é importante entender como as periferias se constituíram no Brasil ao longo dos anos. Torres et al. (2003) relatam que as periferias surgiram no país a partir de políticas de planificação e higienização das cidades, no início do século XX, que removiam as populações mais empobrecidas, residentes em cortiços, para as bordas do centro. A partir de 1960 isso se acentuou, com o aumento da população urbana, por conta do deslocamento de pessoas advindas do campo em busca de oportunidades nas cidades, parte do fluxo migratório campo-cidade devido ao crescimento industrial.

Essa identificação como “periferia” inicialmente ocorreu com esses espaços urbanos habitados pela população de baixa renda e foram assim denominados por estarem localizados justamente nas extremidades das áreas metropolitanas, (áreas irregulares, fora do espaço até então urbanizado, especialmente por suas restrições financeiras). O nome dado era por conta do contraste do centro rico e cheio de recursos com as áreas mais distantes, considerando-se nisso o movimento de declínio de valor dos terrenos, das atividades econômicas, das condições de vida e da qualidade dos serviços públicos oferecidos em cada lugar.

Com o crescimento das populações urbanas e o surgimento das favelas enquanto locais de moradias dos mais pobres nas grandes capitais, passou-se a observar as periferias como fenômenos urbanos e não apenas como um lugar geográfico. Daí foi-se constituindo uma área de interesse e pesquisa sobre o urbano,

que começou com um foco específico nas favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo e acabou por se expandir para as demais áreas periféricas nas regiões metropolitanas do país. Moreira et al. (2017) detalham como isso aconteceu. Segundo eles:

Esses primeiros estudos, basicamente, estavam centrados em concepções duais de sociedade e de cidade. Dentro dos estudos urbanos, a periferia foi inicialmente apresentada como o avesso da cidade: “[...] territórios à parte, sem lei, sem Estado, sem urbanidade” (ROSA, 2009, p. 5). Essa compreensão das periferias como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social, da ilegalidade urbana se reproduz e informa o senso comum, alimentando estereótipos. No entanto, a partir da década de 1990, houve uma ampliação dos estudos sobre a produção das cidades brasileiras e sobre seus processos de urbanização segregatórios. Dentro dessa nova perspectiva, houve uma reinterpretação das favelas e periferias a partir da análise de novos padrões de segregação socioespacial. Essas pesquisas demonstram que, nas últimas décadas, houve um investimento público significativo nas áreas periféricas das cidades, especialmente em infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos, ocasionando a melhoria dos indicadores sociais nessas áreas. (MOREIRA et al., 2017, p.931-932).

Moreira (2017) afirma que essa compreensão da periferia como avesso da cidade, “[...] espaço da presença da violência, do tráfico de drogas, da exclusão social e da ilegalidade” alimenta estereótipos sobre a periferia, mantendo preconceitos e gerando uma visão negativa na grande maioria das pessoas.

A discussão trazida à tona sobre a existência de “duas cidades”, uma formal e outra informal, uma legal e outra clandestina, ao longo dos anos foi sendo paulatinamente reapropriada pela mídia, pelo “discurso competente” de políticos e profissionais, por organizações não-governamentais, por agências multilaterais e de financiamento internacional. Às avessas, tal discussão dotou-se de uma nova legitimidade social, recolocando a questão sob outros pontos de vista, um tanto mais perverso: sejam os da criminalização e marginalização generalizada (associados à “ilegalidade”), sejam os da “desordem” e da necessidade de “requalificação” (associados à “informalidade”), ou ainda os da “filantropização” da pobreza (associados à “exclusão”), para citar apenas alguns. (ROSA, 2009, p. 9).

Pinheiro (2016) aponta que, atualmente, a noção de periferia marca muito mais fronteiras socioeconômicas e culturais do que distanciamentos territoriais, afinal, não há como negar que o Estado, ao longo dos anos, vem implementando políticas públicas e ações para que a situação de pobreza extrema no Brasil seja enfrentada (o

bolsa-família, abordado por nós no capítulo anterior, é um exemplo dessas ações, assim como a implementação do SUAS – Sistema Único de Assistência Social – em 2005 e os mais variados programas da área da saúde que acompanharam esse processo). Ao encontro dessa afirmação posta por Pinheiro (2016), há a constatação já apresentada por nós no capítulo anterior, quando argumentávamos que a “miséria da fome”, problema apontado na década de 90 deu lugar à “miséria da violência”, sendo este último o desafio atual a ser enfrentado¹⁸.

Para além disso, há que se considerar outro fator, descrito por Torres et al. (2003), que mostra haver uma crescente heterogeneidade social nas regiões periféricas, por conta da complexa distribuição de pobres e ricos nas cidades. A diversidade das composições e paisagens sociais periféricas é marcada pela coexistência de empreendimentos urbanos fechados de médio e alto padrão em periferias e, ao mesmo tempo, pela disseminação da pobreza e dos pobres por toda a cidade, podendo ser encontradas moradias de padrão alto ou médio muito próximo de moradias de padrão muito baixo.

Com tudo isso não queremos dizer que não haja mais pobreza extrema nas periferias do Brasil. Há, sim, pontos críticos que ainda se mantêm apesar de todo o investimento feito. Torres et al. (2003) fala nesses pontos críticos, nos quais a fusão entre desigualdade e segregação gera o aumento das consequências dos problemas sociais e ambientais para a população que ali se encontra. Tais pontos dentro das periferias são denominados “hiperperiferias”.

[...] o nível dos problemas sociais e ambientais de determinadas áreas é impressionante, superpondo, em termos espaciais (e sociais), os piores indicadores socioeconômicos, com riscos de enchentes e deslizamentos de terra, um ambiente intensamente poluído e serviços sociais (quando os há) extremamente ineficientes (TORRES; et al., 2003, p. 100).

A partir desses estudos, não podemos olhar para a periferia como um lugar homogêneo, mas sim como espaço múltiplo tanto em sua constituição quanto nas mudanças sofridas ao longo do tempo ali, tendo inclusive deixado de ser um espaço possível de se demarcar de forma muito clara geograficamente e podendo se achar grandes diferenças dentro dele. E aqui, cabe colocar que é nesse espaço que estão instaladas a maioria das escolas municipais das grandes cidades, que recebem esse

¹⁸ Abordaremos esse tema da violência nas próximas seções.

público heterogêneo, desde moradores de hiperperiferias até os que alcançaram melhores condições graças aos investimentos do governo nos últimos anos nesses locais, mais ainda vivendo sob o olhar estigmatizador da sociedade.

4.1.2 Efeito de território: o peso do estigma sobre a periferia

Tendo mais clareza sobre o que nos referimos quando falamos em periferia, faz-se necessário olharmos para outro conceito que também nos ajuda a compreender melhor nosso público. Segundo Andrade e Silveira (2013), a partir do final da década de 1980, foram realizados estudos sociológicos cujas hipóteses associavam “realizações socioeconômicas ou processos culturais – como assimilação ou internalização de papéis sociais – à localização geográfica ou à composição social dos espaços urbanos” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p.382).

Tais estudos procuravam compreender como o local de moradia influenciava a formação de redes de sociabilidade ou o acesso a oportunidades que explicassem as suas variáveis dependentes como, por exemplo, renda, inserção no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, desempenho escolar. Com origem norteamericana, os neighborhood effects (Ellen e Turner, 1997) também passaram a ser objeto de pesquisa em outros países, como o efecto vicindário no Uruguai (Kaztman e Filgueira, 2006), effets territoire na França (Bidou-Zachariasen, 1996) e no Brasil, efeito-vizinhança ou efeito-território (Sant’Anna, 2009; Ribeiro, 2008). Nesses e em demais estudos que têm o território como uma hipótese de pesquisa, o foco da investigação são as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço e as suas possíveis relações causais. Daí se depreende que os efeitos podem ser tanto positivos quanto negativos; podem promover a mobilidade social ou dificultá-la; podem ser um ativo ou um passivo. (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 384-385)

O conceito de efeito de território, então, é entendido como as vantagens e/ou desvantagens acometidas na vida de pessoas tanto em função dos contextos de vizinhança, quanto pela constituição de suas redes interpessoais. Mas, na prática, na periferia, isso quase sempre se mostra como desvantagem. Um exemplo seria a falta de interação vivida pelos moradores da periferia com grupos externos, o que acabaria por trazer, como consequência, poucas possibilidades de mudança de realidade social em virtude da “superproporcional presença de padrões isotópicos e modelos de referência coletivos se recrutando de valores, expectativas e comportamentos de moradores da mesma área” (TREUKE, 2016, p. 6).

Em consonância com o que dissemos na seção anterior, sobre as mudanças ocorridas dentro das periferias, Andrade e Silveira (2013) também apontam essa heterogeneidade existente no período atual, mas explicam como a segregação segue ocorrendo em termos de distâncias sociais, o que permite que o efeito de território continue atuando sobre a vida dos habitantes desses locais e, quase sempre, de maneira negativa. Segundo eles:

Atualmente, as grandes cidades brasileiras convivem com diferentes escalas de segregação socioespacial. Num plano macro, observamos a manutenção do padrão centro-periferia, que concentra nas periferias a maioria dos pobres e nas áreas centrais os grupos de média e alta rendas (Marques, Scalon e Oliveira, 2008). Nesses casos, a distância física naturaliza a distância social, como se cada grupo estivesse no seu devido lugar, minimizando, assim, o conflito. No entanto, esse modelo de segregação convive, em algumas cidades brasileiras, com a presença de favelas nas áreas centrais e, mais recentemente, dos condomínios nas áreas periféricas (Caldeira, 2003; Andrade, 2006). Ambos aproximam fisicamente os diferentes grupos sociais, mas as suas relações são marcadas por alguns importantes identificadores de distância social, que podem ser tanto físicos, como os muros, quanto sociais, como a aparência física (Andrade e Mendonça, 2010). Nesses casos, as consequências têm sido o fortalecimento das fronteiras sociais, ou da segmentação dos territórios, com base em atributos sociais. Nos territórios em que convivem favela e bairros com grupos de maior prestígio social, as fronteiras são mais evidentes uma vez que a urbanização das ruas e a arquitetura das casas separam de forma clara o local de moradia dos dois grupos sociais. Já em espaços socialmente homogêneos, que contam com a presença de bairros populares e favelas, as fronteiras são mais sutis, necessitando de elementos compartilhados pelos moradores para a sua identificação, que podem ser, por exemplo, uma rua, um bar, uma praça, um equipamento público que identifiquem a fronteira que separa o território: de um lado, a favela e de outro, o bairro. (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p.383-383)

O espaço da periferia, como já dissemos, é constituído, para além de um posicionamento geográfico, por um aspecto social. Bourdieu traz que sobre esse espaço há uma espécie de simbolização do território tanto por parte dos habitantes que ali vivem, como por parte dos de fora, o que ele chama de “efeitos de lugar”. Desse modo, os espaços configuram-se como expressões das hierarquias e das distâncias sociais presentes nas sociedades e, objetivados, se sobrepõem como estruturas mentais que se reproduzem “[...] nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e divisão” (Bourdieu, 2012, p. 162). Essas características do espaço social são percebidas como que dadas pela natureza

das coisas, levando à construção de fronteiras sociais que passam a ser vistas como se fossem naturais.

Quanto ao desempenho escolar dos alunos da periferia, Moreira (2017), traz que, ainda nesse prisma, o efeito de território continua a agir de forma negativa, estigmatizando esse público, e dois são os conceitos que vêm sendo utilizados para tratar especificamente dessa questão:

São eles: **“efeito vizinhança/bairro”** e **“geografia de oportunidades”**. [...] Em termos gerais, o “efeito vizinhança” engloba os estudos que focalizam o impacto da concentração da pobreza sobre os destinos escolares individuais (abandono escolar, repetência, aprendizagem) e a “geografia de oportunidades” está apoiada na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre essas oportunidades variam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros e vizinhanças. (MOREIRA, 2017, p.31)

A partir desses conceitos específicos, podemos perceber que o efeito de território acaba por impactar negativamente os destinos escolares dos indivíduos habitantes das periferias. Pode-se dizer ainda que todo esse processo de estigmatização produzido ocorre tanto de fora para dentro, como internamente ao grupo que, ao tentar se desvincular da imagem retratada de fora, acaba reforçando ainda mais o estigma, o que faz com que seja muito difícil acontecerem caminhadas diferentes das já esperadas ou traçadas na vida escolar dos indivíduos habitantes desses lugares (BOURDIEU, 2012). Entender efeito de território nos permite desconstruir esse olhar estigmatizador sobre os territórios periféricos junto aos professores que trabalham nesses lugares e, também, junto aos nossos alunos que carregam consigo o peso desse olhar que os enxerga quase que unanimemente como fracassados.

4.1.3 Desempenho escolar na periferia a partir das relações familiares

Para além da influência de território sobre o desempenho escolar dos alunos da periferia, é preciso olhar também para as relações familiares desse público e verificar como isso afeta suas trajetórias na escola. Para tanto, é preciso buscar apoio nos estudos propostos pelo sociólogo Bernard Lahire, que se dispõe a estudar

a questão dos sucessos e fracassos escolares nos meios populares pensando justamente sua relação com as questões familiares. Diz o sociólogo:

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos ... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1997, p.19)

Ao colocar que só se pode compreender o comportamento escolar de uma criança com a reconstrução da "rede de interdependências familiar", Lahire (1997) vai ao encontro do que propõe o Círculo de Bakhtin, com sua concepção de sujeito¹⁹, (concepção essa a que nós nos filiamos para fins deste trabalho). Ora, tendo como base o sujeito bakhtiniano que é constituído a partir das relações, nada mais óbvio que consideremos o contexto familiar e comunitário dos sujeitos alunos das periferias como relações que interferem diretamente nas posturas desses alunos na escola. Lahire (1997) põe isso em evidência ao apontar as dificuldades encontradas por esses sujeitos alunos ao enfrentar as regras do jogo escolar, apontando justamente as relações familiares que os constituíram e que se distanciam, e muito, da realidade proposta normalmente pela escola.

Para tanto, Lahire (1997) parte da teoria de Bourdieu (2011), que constata que há uma correlação entre o perfil da família e o sucesso escolar dos seus filhos, no sentido de que cada família transmitiria aos seus descendentes uma determinada bagagem que acaba por fazer parte da própria subjetividade desse indivíduo, através

¹⁹ As visões do Círculo de Bakhtin sobre língua são as que adotamos nesta tese e serão apresentadas na seção 4.2.

do que o autor chama de “capital cultural na sua forma incorporada”²⁰. Nesse sentido, Bourdieu traz como elementos que constituem esse capital, a dita “cultura geral”, que seriam: os variados gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, assim como o domínio maior ou menor da língua culta, bem como as informações sobre o mundo escolar (BOURDIEU, 2011).

Bourdieu afirma ainda que o capital cultural constitui, na sua forma incorporada, o elemento da bagagem familiar que tem o maior impacto na definição do destino escolar. “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, p. 74). Nogueira e Martins (2002) colocam que a visão de Bourdieu se sobressai

[...] pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. [...] A posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar. [...] Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (NOGUEIRA; MARTINS, 2002, p. 21).

Ora, tendo-se em conta a teoria de Bourdieu, nada mais natural que surgirem pesquisas sobre sucesso e fracasso escolar, ainda mais depois de ter sido instaurada a escolaridade obrigatória em todo o mundo. Silva (2003) discute essa questão e afirma que, embora a obrigatoriedade escolar garanta o direito de acesso social à educação, ela não dá a todos igualdade de oportunidade, pois “[...] já no

²⁰ Importante trazer aqui, ainda que rapidamente, as formas de capital consideradas por Bourdieu, em sua teoria, formas essas bem resumidas por THIRY-CHERQUES (2006). São elas:

*o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;

*o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos;

*o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social). (THIRY-CHERQUES, 2006, p.38-39)

âmbito escolar, há um processo de seleção que acentua as diferenças culturais e, conseqüentemente, diminuem as chances de sucesso das crianças de classes menos favorecidas” (Silva, 2003, p. 49), justamente por conta das diferenças do capital cultural familiar e do capital cultural exigido pela escola.

Lahire (1997), em sua pesquisa realizada na França, com estudantes pertencentes às classes populares, aprofunda essa discussão ao trazer que mesmo em famílias com baixa escolaridade encontrou alunos com bom desempenho escolar (casos de sucesso em situação familiar desfavorável) e, ao mesmo tempo, observou alunos de família com maior grau de escolaridade que não conseguiam bons rendimentos na escola (casos de fracasso em situação favorável). Com esses novos dados, não se pode concluir que o fracasso escolar é somente herança cultural familiar. Charlot (2000), na mesma linha de Lahire, diz que:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Ao observar as pesquisas desses dois sociólogos poderíamos pensar, num primeiro momento, que a teoria de Bourdieu estaria equivocada, mas não é isso que se pretende dizer. O que Charlot (2000) e Lahire (1997) fazem é qualificar essa teoria trazendo a informação de que a presença do capital cultural familiar só pode ser levada em conta se esse capital estiver colocado em condição que se torne possível sua transmissão, o que nem sempre ocorre. Em muitas famílias, “[...] as pessoas que têm as disposições culturais suscetíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização”. (LAHIRE, 1997, p.338). Nesse sentido,

[...] se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 1997, p.19-20).

Esses estudos vêm reforçar o que trouxemos até aqui sobre periferia, no sentido de não ser possível olhar para os alunos desse lugar de forma homogênea. As inúmeras possibilidades, num mesmo território, de moradia, de acesso às instituições sociais, de relações familiares e comunitárias constroem uma rede muito mais complexa de ser entendida, nos obrigando a olhar para cada aluno a partir da sua trajetória individual, não rotulando-o de maneira leviana. Nos parece aqui, que a única coisa em comum que atinge a todos de forma igual é o olhar preconceituoso e estigmatizador, tanto de fora quanto de dentro do próprio grupo, (consequência do já citado efeito de território), que constrói barreiras muito difíceis de se transpor, independente da especificidade da caminhada de cada um que vive nesse local.

Importante também trazer, nessa seção, ao se discutir o desempenho dos alunos a partir de suas relações familiares, um tema que perpassa o ambiente escolar da periferia: trata-se da dita omissão parental. Sobre esse assunto, Lahire (1997) também se manifesta mostrando mais uma vez nosso olhar preconceituoso diante de algo desconhecido ou não compreendido por nós. Diz ele:

O tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. [...] Podemos nos perguntar se os professores não estejam concebendo sua relação com as famílias populares através do modelo utópico (utópico por causa das distâncias sociais que ele escamoteia) de sua relação (pois eles pertencem às classes médias) com as famílias das classes médias: intercâmbio na saída da escola, na rua, no supermercado, nas festas, etc. Se esse for o caso, podemos perceber, através da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos dos meios populares. (LAHIRE, 1997, p.334-336)

É claro que as condições de vida de muitos dos alunos de periferia são, de fato, bastante precárias e que existem casos graves de abusos e negligência por parte de suas famílias. No entanto, é preciso ter claro que essa realidade extrema de descaso ou desamparo não é o que caracteriza a maior parte do grupo de alunos. Moreira (2017) mostra em sua análise das escolas de periferia, que isso fica visível quando observamos os professores descrevendo os alunos da escola, pois nessa caracterização geral, os casos graves tomam uma grande proporção. Já, ao falarem

especificamente de suas turmas, os professores percebem que existem casos que precisam ser observados de perto, mas que não são casos de desamparo. Diz o autor:

parece que os professores entrevistados tendem a generalizar as situações de famílias que vivem em condições de extrema dificuldade, característica de determinadas configurações familiares, para descreverem “as famílias” que a escola atende, amenizando sua heterogeneidade. Todavia, quando falam das famílias dos alunos de suas turmas, reconhecem a heterogeneidade de suas configurações familiares, garantindo que, na maior parte das turmas, os casos de extrema dificuldade familiar existem e são muito impactantes, mas são exceções. (MOREIRA, 2017, p.140)

Diante disso, cabe a nós ter cuidado com as generalizações das situações de exceção, percebendo-as como não condizentes com a realidade e, sim, como parte de um senso comum que, mais uma vez, tem o peso do estigma, dessa vez pesando sobre as famílias dos territórios periféricos.

4.1.4 O impacto das facções e do tráfico na vida da periferia

Falar de tráfico de drogas na periferia é lugar comum. Durante os últimos anos, a mídia tem se encarregado de disseminar notícias colocando as periferias como locais altamente perigosos, violentos e degradados, naquela dinâmica já apontada nas seções anteriores, da existência de duas cidades (legal e ilegal). Porém, mais uma vez, é preciso um olhar mais atento para entender como isso vem ocorrendo sob pena de ficarmos reproduzindo o senso comum.

Zaluar e Alvito (2006) estudam as favelas do Rio de Janeiro e abordam essa questão pelo viés histórico. Segundo os autores, a estrutura atual do tráfico de drogas é resultado, em grande parte, das medidas que foram tomadas pelo regime militar, ainda no final dos anos 60, quando eles se propuseram a resolver os problemas que eles consideravam ligados à “segurança nacional”.

Para começar, os militares decidiram em 1969, classificar como ameaças à segurança nacional tanto os prisioneiros políticos (muitos dos quais se envolveram em assaltos a bancos para financiar atividades políticas) quanto os “assaltantes comuns”, que roubavam bancos sem motivos políticos. Esses dois grupos foram separados dos demais “criminosos comuns” e recolhidos à mesma seção da penitenciária Candido Mendes, prisão de segurança máxima do estado do Rio de Janeiro. [...] Os prisioneiros políticos, em sua maioria de classe média, instruídos e esquerdistas, trouxeram para a prisão a estrutura organizacional e a ideologia do “coletivo”, que foram transmitidas

aos “assaltantes comuns”, passando estes a denominarem-se coletivo. O coletivo adotou a forma organizacional e parte da ideologia antigovernista dos prisioneiros políticos. (ZALUAR E ALVITO, 2006, p.237-238)

Depois dessa relação de aprendizado estabelecida, os prisioneiros políticos, em meados dos anos 70, voltaram para outras prisões, porém o “coletivo” se integrou ao resto da população carcerária, difundindo-se os conhecimentos adquiridos com os presos políticos e passando a construir um código de conduta e organização que se espalhou nas penitenciárias, o que teria resultado no que hoje conhecemos como Comando Vermelho. Também nos anos 70 foi o período em que a cocaína passou a fazer parte do mercado ilegal brasileiro, uma oportunidade nova de lucro para esse grupo já muito bem organizado, e que acabou por transformar-se no seu principal negócio (ZALUAR E ALVITO, 2006).

Para além disso, nos anos 80, Soares et al. (2005) relatam que, também no Rio, ocorreu um fenômeno que teria consequências para todo o país. Segundo ele:

Em razão da geografia social da cidade, favelas situam-se no centro de bairros de classe média. Esta vizinhança tornou possível uma configuração singular do tráfico, na medida em que viabilizou economicamente a organização da venda em polos fixos, as bocas inicialmente chamadas bocas de fumo, elas mantiveram este nome mesmo quando a cocaína foi incluída no cardápio. Assim, o varejo pôde se afirmar em um arranjo sedentário - sem que isso eliminasse a circulação dos “aviõezinhos”, que servem os consumidores a domicílio ou em determinadas vias públicas da cidade, reproduzindo o modelo internacional típico do mercado de drogas. A proximidade física entre compradores e vendedores foi decisiva na determinação do formato que o tráfico viria a adotar - por motivos econômicos óbvios, aos mais pobres o negócio varejista das drogas tornou-se atraente, ainda que o comércio atacadista exigisse acesso a informações e recursos superiores, e por isso envolvia criminosos de colarinho branco além da própria polícia. (SOARES ET AL., 2005, p. 249)

Essa proximidade entre compradores e vendedores acabou por implicar também na valorização dos locais de venda direta ao consumidor e surgiu, então, a necessidade de investimento na segurança desses locais, afinal, era importante garantir ao comprador o acesso à boca sem risco de roubos ou batidas policiais.

A importância da segurança das bocas também se fez por outras razões: precisava-se garantir não apenas a estabilidade do negócio como também a defesa do espaço contra eventuais grupos rivais que quisessem tomá-lo. Soares et al. (2005)

afirma que “[...] a viabilidade dos pontos fixos de venda converteu o controle sobre eles em patrimônio valioso e recurso estratégico extraordinariamente significativo, na lógica do mercado de drogas” (SOARES ET AL., 2005, p. 249), o que transformou os territórios em alvo para outros grupos do tráfico. Dessa situação, derivou-se o tráfico de armas, afinal:

Prover segurança às bocas impunha um custo pesado, posto que requeria armas para prevenir ambições predatórias de potenciais concorrentes e propina para a polícia. As armas também permitiam o exercício da autoridade sobre a comunidade da favela e facilitavam - pela sedução que exercem sobre o imaginário jovem - o recrutamento de “soldados” para a falange criminosa. Em uma palavra, a organização sedentária do comércio varejista levou à necessidade de que os traficantes se estabelecessem como um poder sustentado no domínio territorial. (SOARES et al., 2005, p.249)

Pode-se dizer que no restante do Brasil seguiu-se a mesma lógica ocorrida no Rio de Janeiro. Com o crescimento das cidades, as periferias deixaram de estar distantes e passaram a estar em espaços estratégicos, em meio a bairros ricos, o que permitiu que o mesmo processo da venda de drogas com pontos fixos se repetisse. Em São Paulo, em 1993, formou-se o Primeiro Comando da Capital (PCC), na mesma lógica do Rio, onde grupos mandavam nos territórios de dentro dos presídios, lógica essa que viria a se distribuir por quase todos os estados do território nacional nos anos seguintes (ADORNO; SALLA, 2007).

Em Porto Alegre, também se seguiram as tendências de organização de Rio e São Paulo, surgindo em 1987 a Falange Gaúcha, um dos primeiros grupos a ser reconhecidos pelas autoridades aqui. Havia, porém, num primeiro momento, uma diferença no que diz respeito à organização. Aqui estabeleceram-se “líderes supremos”, todos parte da Falange, que comandavam territórios específicos. Nomes como Melara, Jorginho da Cruz e Paulão da Conceição apareciam como grandes chefes do tráfico e centralizavam as ações em torno de si. Tanto dentro dos presídios quanto nas periferias, cada um tinha seu espaço e havia uma relação de respeito que evitava grandes disputas territoriais (CIPRIANI, 2016).

Já, após a morte de Jorginho da Cruz, em 1996, os grupos começaram a apresentar dissidências e, seguindo a tendência à descentralização da figura do líder, numa organização mais próxima a que ocorrera no Rio e em São Paulo, foram-se formando diversas outras facções. Facções essas, cabe dizer, que não eram mais

lideradas por um único homem, e sim a partir de um comando de um grupo estruturado e que seguia em funcionamento, mesmo que alguém do comando morresse no processo. Nesse movimento, ocorreram: a morte de Melara (em 2005), o surgimento da facção Bala na Cara e a queda do império de Paulão (em 2013), último dos grandes líderes supremos do tráfico da cidade, o que pôs fim a esse modo de organização e, pode-se dizer, deu início a um novo período, o das guerras violentas pelo controle dos territórios aqui na capital gaúcha.

Ora, é claro que a excelente capacidade de organização das facções (iniciada ainda na época da ditadura militar, dentro dos presídios), a posição geográfica das periferias, (que colocou o território como centro de disputa e, conseqüentemente acrescentou o tráfico de armas ao de drogas) e a corrupção da polícia (que alimenta esse sistema, não apenas recebendo propina como também fornecendo armas e fazendo entradas extremamente violentas nas periferias) criaram uma conjuntura profundamente complexa e que é mais fortemente sentida pelos moradores da periferia.

Mas, nem por isso podemos dizer que as periferias são lugares extremamente perigosos, como seguem afirmando os grandes jornais. Como já trouxemos na seção em que definimos periferia, esse espaço é muito heterogêneo e plural e, mesmo que haja grupos instalados nesses territórios exercendo a atividade de venda de drogas, a periferia não se restringe a eles: há uma enormidade de outras vivências ocorrendo no mesmo espaço, afinal muitas são as famílias que vivem nas periferias e que não tem ligações com o tráfico para além de dividirem o mesmo local.

Paiva e Burgos (2009) em sua obra “A escola e a favela”, trazem uma série de análises, qualificando essa questão. Ao apresentar estudos sobre o olhar dos professores de escolas de periferia em contraponto ao olhar dos educadores sociais que atuam no mesmo território, eles apontam que:

Uma primeira e importante distinção entre os dois grupos em face da leitura sobre a violência na favela refere-se à percepção do lugar do tráfico na sua sociabilidade. De modo geral, os educadores sociais entrevistados apressam-se em dizer que o tráfico “não interfere em nada”, o que significa dizer que ele não interfere em seu trabalho. [...] À medida que se ouve o que os educadores sociais estão dizendo, a imagem tão amplificada do lugar que o tráfico ocupa na vida da favela, construída e reproduzida pelos professores, dá lugar a uma outra leitura. Aqui, os traficantes aparecem como vizinhos envolvidos em uma atividade clandestina, com os quais se tem de conviver, mas que só costumam gerar problemas quando atraem a polícia e suas

incursões violentas, ou outras quadrilhas que, em situação de guerra, acabam produzindo explosões de violência. A acreditar nos seus relatos, tais “vizinhos”, em situações de normalidade, não agridem gratuitamente ninguém e até se mostram entusiastas de ações sociais voltadas para as crianças e jovens da favela. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 114; 116)

É claro que também não podemos minimizar o impacto do tráfico na periferia, sob pena de cairmos para o outro lado do senso comum. Obviamente que, em situações de disputa de território ou quando há a entrada da polícia, ocorrem momentos de tensão e violência, mas isso não se estende por tempo indeterminado. São situações pontuais e, definido o vencedor na disputa, o território volta à normalidade, podendo os moradores seguirem suas vidas. No restante do tempo, os traficantes passam a ser vizinhos pacíficos justamente por não quererem atenção negativa interferindo em seus negócios, não tendo todo esse espaço de destaque na vida da periferia, como é tão pontuado pelo senso comum.

Paiva e Burgos (2009) também colocam que, assim como o tráfico exerce influência no sentido de seduzir os jovens mostrando possibilidades de poder e dinheiro fácil, também gera o efeito contrário ao deixar evidente o fim rápido dos que se envolvem nessa atividade. Com isso não queremos dizer que o tráfico não tenha influência no território e, sim, que ele acaba por se apresentar como uma entre as várias possibilidades de associação para quem vive ali.

Em outras palavras, o que queremos trazer aqui é que o tráfico acabou, sim, se entranhando com muita força, na periferia e está muito bem enraizado nesses territórios. Ele existe e representa perigo e violência em situações e momentos específicos, mas de maneira nenhuma podemos reduzir a periferia a ele, colocando-a como lugar violento por excelência, pois o tráfico não representa a totalidade do que acontece por lá.

A periferia segue múltipla, apesar disso e, com o tempo, seus moradores criam mecanismos para lidar com o tráfico e sobreviver de forma orgânica com ele. O tráfico passa a ser, então, mais um ponto de apoio para o preconceito reforçado pela mídia com que os moradores precisam lidar, mas suas vidas não se limitam a isso. O tráfico não ocupa a centralidade da vida da periferia, sendo apenas uma das tantas facetas dela. E, outra vez, o que mais pesa para essa população é o olhar estigmatizador do resto da cidade, que rotula esses moradores chegando a tirar deles

vários tipos de oportunidades, inclusive de trabalho, somente por habitarem aquele território.

4.1.5 As diferentes violências e a escola da periferia

A violência não é um problema novo na sociedade. Ao contrário, sempre esteve presente através de suas mais variadas formas, permeando as relações humanas. Antes de abordar sua incidência na escola da periferia, é importante trazer o que entendemos por violência aqui. Para tanto, nos apoiamos em Abramovay (2009) que justamente se dedica a pesquisar esse tema dentro das escolas públicas no Distrito Federal. O autor diz que:

Entender o conteúdo do que se compreende por violência significa [...] incluir no conceito atos que não são necessariamente passíveis de sanção penal ou possam passar despercebidos pelo sistema jurídico. Incivilidades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas. Assim, a violência é entendida como aquela que aniquila os corpos e arruína as mentes dos indivíduos (ZALUAR & LEAL, 2001). (ABRAMOVAY, 2009, p.21)

Tendo em vista o conceito acima, podemos afirmar que, nas escolas de periferia, várias são as formas de violência que aparecem e que precisam ser abordadas. Abramovay (2009, p.27-28) complementa sua definição colocando que é preciso distinguir os tipos de violência que ocorrem nas escolas. O autor afirma que há três modalidades dela ocorrendo nesses locais, a saber: a “violência na escola”, que ocorreria no ambiente, mas não de forma ligada à natureza das atividades escolares; a “violência à escola”, direcionada aos professores e à própria instituição; e ainda a “violência simbólica”, essa última exercida pela escola, permeando as relações de professores e alunos.

Começaremos por tratar da “violência na escola”, essa que ocorre na periferia, entre outros motivos, por conta das guerras entre facções pelos territórios. Está claro, através do que foi explicitado na seção anterior, que o tráfico não representa a centralidade da vida da periferia, mas também não podemos dizer que não haja consequências para os moradores e para as escolas desses locais, mesmo que por períodos determinados. Moreira et al. (2017), ao estudarem o efeito de território em duas escolas do município de Porto Alegre, falam sobre esse impacto da

violência em uma das escolas, justamente por ela estar instalada em uma zona em que ocorria um conflito.

A escola situada no centro da região de conflito passou a conviver com tiroteios frequentes, assassinatos e toques de recolher impostos pelos traficantes e alimentados pela cultura do medo que por um longo tempo predominou no território. Tal situação alterou por completo a rotina escolar, afetando de diversas maneiras os processos curriculares. Os horários escolares precisaram ser alterados durante algumas semanas, a frequência dos alunos piorou consideravelmente e a percepção generalizada de medo imperou durante um significativo período, comprometendo e mesmo imobilizando, em algumas circunstâncias, parte significativa do trabalho pedagógico. Conforme Salomone (2009, p. 250), “[...] a experiência cotidiana da violência tem impacto direto sobre a escola, repercutindo no processo de ensino-aprendizagem e revelando uma dimensão simbólica que ultrapassa os limites do observável”. (MOREIRA ET AL., 2017, p.947)

Moreira et. al. (2017) analisam esse impacto na escola e afirmam que as mudanças ocorreram em vários aspectos: os planejamentos e aulas tornaram-se flexíveis e menos estruturados por conta da instabilidade do que acontecia no território; ocorriam muitas interferências e interrupções nos conteúdos de aula, em virtude de alguma situação específica (como o assassinato de alguém pertencente à comunidade escolar, que obrigava os professores a pararem tudo e a conversar com os alunos sobre o ocorrido); por vezes, havia interrupção total de algumas práticas, ainda que de maneira pontual (alguma ameaça de tiroteio no horário de aula impedia aulas ao ar livre, por exemplo), além de as aulas assumirem uma dinâmica específica (dinâmica essa que acabava por simplificar as questões curriculares) diante da demanda de acolhimento apresentada pelos alunos, bem como pela rotatividade desses alunos em sala por conta do medo gerado nas famílias pela situação vivida²¹. A partir dessa análise é importante entender que trabalhar em uma escola de periferia implica, sim, em vivenciar esses revezes de violência provocados pelas guerras de território e que não há como dizer que isso não impacte e muito a vida da escola onde isso acontece.

²¹ Importante registrar aqui que, nos anos em que estive vivenciando a proposta pedagógica no Morro da Cruz, a escola não passou por nenhuma situação de conflito decorrente de disputa de território. Já, nos anos subsequentes, em outras escolas em que trabalhei, passei por situações como essa descrita por Moreira et al. (2017), que realmente me obrigaram a flexibilizar os planejamentos e reajustá-los, momento a momento, a partir do que acontecia nas comunidades.

Outro tipo existente de “violência na escola” da periferia que precisamos apontar é o que acontece em decorrência das relações estabelecidas por alguns alunos com o tráfico. Ora, é sabido que as facções recrutam soldados entre os adolescentes e jovens da periferia e eles, enquanto alunos, acabam por reproduzir essas relações violentas no ambiente escolar, entre os colegas, numa tentativa de se impor sobre os demais. Rolim (2014) estuda essa caminhada dos adolescentes de periferia envolvidos com o tráfico. Diz ele:

Tratamos de uma dinâmica pela qual meninos pobres são introduzidos em lógicas extremamente violentas a partir da influência exercida por outros indivíduos mais velhos e detentores de habilidades e valores particulares. Esse processo de socialização primária é exercido nas comunidades menores por traficantes e talvez se constitua no problema mais urgente e mais sério a ser enfrentado se tivermos em conta as dinâmicas sociais que agenciam sistemicamente a violência. (ROLIM, 2014, p.208)

Importante registrar que, normalmente, observa-se que esses alunos são poucos e não permanecem muito tempo na escola; a entrada no tráfico acaba por fazer com que eles abandonem os estudos, não sendo compatível por muito tempo as duas atividades, mas ainda assim, no período em que seguem estudando, trazem para a escola essas relações violentas com que estão convivendo, principalmente nos momentos de diferenças entre pares, em que os conflitos são resolvidos com esse viés violento, e não há como dizer que isso não impacte o ambiente escolar como um todo²².

Por outro lado, é importante colocar que esse não é o comportamento da grande maioria dos alunos dessas escolas. E dizemos isso porque o senso comum entre professores é o de dizer que os alunos da periferia são violentos em geral, apontando para a existência da “violência à escola”. Paiva e Burgos (2009) problematizam essa questão, trazendo que:

[...] Pode-se afirmar que, na visão predominante dos professores e diretores entrevistados, morar na favela faz uma diferença

²² Importante registrar que esses dois exemplos de “violência na escola” apontados por nós não são os únicos que ocorrem na escola. Há inúmeras outras formas de violência, mas não entraremos nela por serem violências que estão presentes em todas as demais escolas, não sendo exclusividade das escolas periféricas (casos de bullying, preconceito de gênero e racismo são apenas alguns dos que podemos citar aqui). Para maior aprofundamento desse assunto, ver Abramovay (2009), que detalha as mais variadas formas de violência que perpassam a vida nas escolas.

fundamental, que ocorre basicamente da exposição de seus alunos ao que entendem ser uma cultura da violência, que afetaria a autoestima, a disciplina e a motivação dos alunos, comprometendo, por conseguinte, sua capacidade de aprendizado. Dessa forma, na representação que os professores constroem de seus alunos sobressai com nitidez a antinomia entre a favela e o projeto escolar. Encarada como o lugar do arbítrio e da violência, a favela produziria um efeito degenerador sobre o comportamento dos alunos, que, na visão dos professores, tende a sufocar o espaço institucional da escola, tanto no seu trabalho de instrução, quanto no de socialização. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 11)

Aqui aparece, a partir dos relatos dos professores, a “violência à escola” no sentido de os alunos se mostrarem violentos para com o corpo docente e para com a escola em geral. Realmente é possível visualizar essa violência quando se circula em escolas de periferia, sendo bem comum testemunharmos embates entre professores e alunos (principalmente adolescentes) ou ainda a depredação do ambiente escolar promovida pelos alunos. Abramovay (2009) também aponta esse aspecto de violência na escola. Diz ele:

Os diferentes conflitos existentes entre os alunos ou entre esses e os adultos das instituições de ensino têm afetado o clima escolar, atingindo especialmente os professores, que passam a se sentir sob ameaça permanente, real ou imaginária. Em algumas situações, o medo do aluno pode levar a uma frequente demanda de segurança, particularmente a policial, comprometendo a qualidade da interação educativa e desestimulando a formulação de soluções pedagógicas que ultrapassem a punição por indisciplina. (ABRAMOVAY, 2009, p.169)

Aqui cabe dizer, e nossa afirmação vai ao encontro do que apontam Paiva e Burgos (2009), que é possível perceber que essa violência à escola realmente existe, mas que ela não ocorre por conta de os alunos da periferia serem violentos intrinsecamente ou por estarem expostos à dita cultura da violência que existiria nesses locais. O que percebemos aqui é que a violência utilizada pelos alunos nada mais é do que uma reação à “violência simbólica” perpetrada pela própria escola contra esses alunos, afinal, a escola na periferia, como um dos braços do estado, tende a se mostrar de forma colonizadora e, na tentativa de impor uma outra cultura e a exercer controle social, acaba por ser muito violenta, promovendo exclusão e provocando reações na mesma proporção por parte dos alunos. Essa situação fica bem evidente quando Paiva e Burgos (2009) contrapõem a visão dos professores à

dos educadores sociais, que seguem dizendo que não veem essas atitudes violentas nos mesmos alunos com quem trabalham no turno inverso ao da escola.

[...] Mais do que estar dentro ou fora da favela, o que o confronto entre os dois casos parece confirmar é que o professor tende a atribuir à favela (que envolve a família de seu aluno) comportamentos negativos que, no entanto, estão sendo construídos e reproduzidos no próprio ambiente escolar, na sociabilidade ali desenvolvida. A prova maior disso é dada pelos próprios professores, quando constatam que, sempre que a escola deixa de ser escola, ou melhor, um certo tipo de escola, os alunos – os mesmos alunos que hostilizam o espaço escolar – adoram, ou, para utilizar as palavras desta professora, “eles vibram!”: (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 125)

O que queremos apontar aqui é que é preciso relativizar essa percepção tão dura dos professores quanto aos alunos da periferia, reforçando também que, na grande maioria das vezes, estamos lidando com um universo muito mais heterogêneo do que percebemos. É claro que existe sim uma reação um tanto violenta por parte dos alunos no sentido de reagirem à violência impetrada pela escola, mas também é preciso admitir que temos uma tendência a generalizar os aspectos extremos da realidade do comportamento dos alunos, como se fossem algo recorrente quando não são.

Na grande maioria das vezes, são os comportamentos esporádicos de uns poucos alunos que são tomados como algo comum do grupo atendido pela escola, quando, na realidade, essas atitudes extremas são características de apenas uma minoria no todo dos alunos da escola. Paiva e Burgos (2009) complementam sua análise apontando o fato de que, essa visão dos professores, participantes de uma escola que já não é pensada para o público da periferia, acaba por gerar apenas mais exclusão e preconceito. Dizem eles:

[...] É igualmente certo que, no relacionamento solitário com um alunado que percebe como potencialmente hostil, o que está em jogo é menos um comportamento intrinsecamente violento do aluno e mais a sua resistência à escola tal como ela existe, isto é, uma escola que não é pensada para ele e que, malgrado os esforços dos professores, não consegue interpelar sua realidade, senão para confrontá-la com uma cultura apresentada como superior à sua, ou como normal em face da sua anormalidade. Em suma, uma escola que acaba por levar seus profissionais e, involuntariamente, os próprios pais/responsáveis e alunos a contribuir para o quadro de segregação que cerca a favela. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 119)

4.1.6 Escola Cidadã em Porto Alegre: concepções, falhas e limitações

Neste ponto da nossa trajetória, é importante olharmos para algumas especificidades das escolas de periferia situadas em Porto Alegre. Ora, tal olhar se faz necessário pelo fato de que, como já apontamos no capítulo 2 desta tese, durante o período da administração popular na cidade, na década de 1990, houve a idealização de uma proposta intitulada “Escola Cidadã”, que segundo Gandin (2011), era um projeto envolvendo a totalidade das escolas do município cuja ideia radical era a de educação para a cidadania. “Lutando contra a ideia de um cidadão individualista, a Escola Cidadã afirma que a instituição educacional como um todo tem de incorporar a cidadania” (GANDIN, 2011, p.380).

A Escola Cidadã, na busca por romper com a problemática da evasão, e tentado quebrar com o ciclo de exclusão e fragmentação proveniente da escola seriada, adotou a organização curricular por ciclos de formação. Essa proposta previa, antecipadamente em relação às demais escolas²³, o Ensino Fundamental de nove anos, organizado em três ciclos, de três anos cada. O primeiro ciclo corresponderia à infância, o segundo ciclo corresponderia à pré-adolescência e, o terceiro, à adolescência. A organização desses ciclos é feita pelas fases da vida, o que respeitaria os tempos diferentes de aprendizagem dos alunos em cada fase.²⁴

Moreira (2017) explicita a organização preparada para as escolas a partir dessa concepção. Diz ela:

Além de garantir a permanência do estudante na escola através da progressão continuada, outros recursos pedagógicos foram necessários para garantir a aprendizagem. Entre eles estão a criação das turmas de progressão (para alunos com discrepância entre idade e aprendizagem), projetadas para serem transitórias e temporárias de modo que o aluno retornasse para sua turma de origem tão logo fosse possível; os laboratórios de aprendizagem (espaço para atendimento individualizado para alunos com dificuldades de aprendizagem

²³ Importante relatar que, anos mais tarde, essa ideia de tempo da Escola Cidadã foi igualmente aplicada em todo o território nacional, através da Lei Nº 11.274 de 2006, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), estabelecendo a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

²⁴ Na proposta pedagógica da Escola Cidadã, a nomenclatura utilizada no Caderno 9 é: Ciclos 1, 2 e 3. No entanto, no dia a dia das escolas, são chamados de primeiro, segundo e terceiro ciclo, ou então, de Ciclo A, B e C, fazendo referência à nomenclatura de cada conjunto de anos-ciclo (Ciclo A composto pelos anos A10, A20 e A30; Ciclo B composto pelos anos B10, B20 e B30 e Ciclo C composto pelos anos C10, C20 e C30).

em turno inverso) e as salas de integração e recursos (assistência especializada a estudantes com necessidades especiais em turno inverso). A proposta criava ainda uma nova função no quadro de recursos humanos: o professor itinerante. Este profissional era designado para trabalhar conjuntamente, em sala de aula, com o professor em exercício, dando suporte e atendendo a diversidade de níveis de aprendizagem. O professor itinerante (também chamado de volante) atendia diversas turmas, por meio de escalas de horários. A proposta também regulamentava outras funções de coordenação (coordenação cultural, coordenação de turno, supervisão pedagógica e orientação educacional), descentralizando as decisões pedagógicas, comumente exercidas por um único sujeito que acumulava todas as funções. Todos esses dispositivos visavam dar suporte aos ciclos de formação e sua proposta de progressão continuada, oferecendo aos alunos com dificuldades e já em distorção idade-série, possibilidades de resgate no seu processo de aprendizagem através de atendimento especializado, sem, no entanto, perder o vínculo com sua turma de mesma faixa etária. Assim, a proposta Escola Cidadã inaugurava uma estrutura e organização escolar bastante complexa e inovadora. (MOREIRA, 2017, p. 70)

Para além dessa enorme mudança na forma de pensar a estrutura da escola, também houve mudança na forma de pensar o currículo. A ideia aqui era de que as escolas passassem a construir seus próprios currículos com base nos complexos temáticos, partindo da realidade das comunidades, realidade essa que deveria ser descoberta a partir das pesquisas socioantropológicas desenvolvidas pelos professores junto à comunidade escolar, a fim de realmente entender o contexto e conseguir produzir conhecimento a partir dele.

Infelizmente, a realidade não se mostrou tão favorável à aplicação do projeto, sendo encontrados vários empecilhos: desde a resistência por parte das escolas já existentes em se transformarem em modelos ciclados, até as críticas ao mecanismo de progressão continuada por parte dos professores que não conseguiam se adaptar a ideia de um trabalho a ser desenvolvido ao longo de três anos. Westermann (2010) traz essa questão ao analisar o ensino nas turmas de progressão das escolas do município. Diz ela:

Enfatizo ainda a dificuldade dos professores em reconhecer que as carências dos alunos exigiam a reinvenção de suas aulas, em nome de assegurar a melhoria do desempenho escolar de todos, especialmente dos que frequentavam as turmas de Progressão. A consequência dessa dificuldade também tornou a implantação dos Ciclos de Formação uma proposta apenas de discurso, já que foram poucos os professores que se desafiaram a experimentar novas práticas, conforme sugeria a referida proposta. Assim, aos filhos dos mais pobres, ainda não passa de promessa uma escola capaz de ajudá-los a aprender mais

para viverem integrados em uma sociedade que cada vez mais exige pessoas letradas. (WESTERMANN, 2010, p.12)

Para além dessas dificuldades apontadas, importante trazer a informação de que, a partir de 2005, novos rumos foram tomados na Rede Municipal de Porto Alegre, visto que se encerraram os dezesseis anos de gestão da Administração Popular e iniciou-se um novo período para a educação, período esse organizado pelo novo grupo político que assumiu a prefeitura com uma proposta de oposição à que vinha sendo construída até então.

Num primeiro momento, “[...] a expectativa era a de que a proposta de ciclos poderia ser encerrada” (SANTOS, 2012, p.77-78), mas isso não ocorreu. Segundo Mello (2015), a proposta permaneceu de maneira oficial, mas, ao longo dos anos, o que se percebeu é o que o projeto passou a ter cada vez menos investimento e fortalecimento, precarizando-se toda a estrutura que permitia que a Escola Cidadã acontecesse de fato. Importante deixar claro aqui que acreditamos que a proposta da Escola Cidadã tenha sido uma excelente iniciativa para um público tão estigmatizado e excluído da escola tradicional. O famoso Caderno 9, publicado pela Prefeitura de Porto Alegre, em 1998, que apresenta detalhadamente a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, traz detalhes impressionantes de como se daria um ensino eficaz que se propõe a acolher o público de periferia de forma diferente, introduzindo-o na escola com todo o cuidado e atenção necessários a quem até então vinha sendo excluído do processo educativo

A questão que se põe aqui não é se a proposta do ensino dos ciclos é realmente eficaz ou não (e acreditamos de fato que seja²⁵), e sim a de que, na prática, na realidade dessa escola em que trabalhamos, em 2014 (e pode-se estender essa realidade a praticamente todas as escolas do município), o que sobrou dos ciclos foi, basicamente, a progressão automática (seguia-se já uma prática pedagógica seriada, mas os alunos não eram retidos). Poucas eram as escolas que ainda tinham em funcionamento, nessa época, os Laboratórios de Aprendizagem, como previsto na teoria, nem Turmas de Progressão para os alunos que não conseguiram acompanhar os demais. Em algumas escolas nem mesmo havia profissionais para trabalhar na Sala de Inclusão e Recursos (SIR), prevista para “[...] investigação e atendimento

²⁵ Nesse sentido, muitos foram os trabalhos produzidos que relatam experiências de sucesso dentro e a partir desse modelo de ensino em Porto Alegre, entre eles, citamos: MOOJEN, S.S. et al (1997), FISCHER e MOLL (2000), PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M.R (2006) e SCHULZ, L. (2007).

aos/as alunos/as que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para sua adequada integração e superação de suas dificuldades” (PORTO ALEGRE, 1998). Cabe colocar também que os chamados professores volantes, que deveriam trabalhar com alunos que possuem dificuldade de aprendizagem, como forma de apoio ao professor titular da turma ou ao professor da área, haviam passado a ser meros substitutos utilizados para cobrir “buracos” da falta cada vez maior de recursos humanos.

Ao fim e ao cabo, o que vimos muito claramente é que, no decorrer dos anos das gestões que se seguiram à Administração Popular, os ciclos, como pensados inicialmente, deixaram de existir ou se modificaram de tal maneira que a essência se perdeu. E, para agravar ainda mais a situação, os novos professores, que vêm entrando na rede, ao longo dos anos, sequer são preparados teoricamente para trabalhar de acordo com que se propõe nos ciclos de aprendizagem.

Os professores chegam e acabam por aplicar, ou tentar aplicar, seus próprios métodos (numa lógica seriada), com uma única condição: a de dificilmente poderem reter algum aluno ao final do ano letivo, o que acaba por gerar raiva e frustração entre esses professores. E, nessa situação, não seria justo culpar os professores por não oferecerem esse ensino de qualidade com “conhecimentos substantivos para a formação do cidadão” que se queria quando se construiu a escola ciclada; ao contrário, a impossibilidade de aplicar o que foi planejado na teoria, tanto pela falta de formação quanto pela falta de recursos humanos e pela desestruturação proposital do modelo ao longo dos anos – questões já abordadas – é que faz com que nossas escolas tenham chegado onde estão.

4.1.7 O professor na periferia: um sujeito de respostas responsáveis

Após termos nos debruçado sobre as várias questões que perpassam a vida na periferia, com o intuito de compreender melhor o contexto em que estamos enquanto atuamos como professores nesses territórios, pode-se dizer que estamos em condições de pensar quais seriam os elementos necessários para que se construa uma interlocução efetiva entre professor e alunos envolvidos nesse contexto, afinal, é justamente a partir do diálogo estabelecido em sala de aula que se pode construir e/ou transformar toda uma realidade. São as trocas em sala, entre professores e alunos e

entre alunos e alunos, que concretizam um projeto de escola que reconhece e garante direitos, que busca a democratização do conhecimento de fato. Acerca disso diz Freire (1996):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1996, p. 76)

Cabe trazer aqui, também, a teoria bakhtiniana, com os conceitos de alteridade e compreensão, conceitos esses que lançam luz sobre essas relações em sala de aula. Diz Severo (2008):

[...] o aspecto dialógico também antecipa uma resposta do outro, sendo que o ouvinte não é alguém passivo na interação socioverbal – sua réplica e resposta provocam um outro discurso-resposta; trata-se, neste caso, de uma compreensão ativa por parte do ouvinte, pois é sobre o fundo apreciativo do ouvinte que a enunciação atua: toda compreensão dialógica implica em uma atribuição de valor. Por compreensão, Bakhtin (s/d [1919-1921], p.35) entende que “compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo”. Trata-se, portanto, de uma compreensão ativa. É nesse sentido que o sujeito é visto como ativo e criador – assumindo uma certa posição política e ética na vida. (SEVERO, 2008, p.57)

A ideia posta aqui é a de que o sujeito é sempre um sujeito de resposta, e é nesse processo de alteridade que ele se concretiza e se expõe pela linguagem. Ora, qualquer enunciado é sempre um elo na cadeia de comunicação discursiva, e é sempre uma resposta a outros enunciados anteriores a ele, e sendo o professor um sujeito de resposta, deve compreender o que está à sua volta, em especial, o sujeito aluno para quem ele fala, bem como as esferas em que tal aluno está inscrito e de onde ele fala.

Não há como se estabelecer qualquer interlocução efetiva entre esses sujeitos sem que o professor compreenda seu aluno, no sentido de entender, como disse Bakhtin (1997), seu dever em relação a ele. Só a partir do processo de compreensão ativa é que se pode assumir uma “posição política e ética” visando à construção de um processo educativo eficaz. Nesse sentido, Geraldini (2004) aponta que:

[...] A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as 'respostas responsáveis' é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência. (GERALDI, 2004, p.229)

Ora, ao professor não cabe apenas compreender seu aluno no sentido posto por Bakhtin. É preciso ter claro que o próprio sujeito professor se constitui nas relações de respostas com seus alunos. A existência de ambos se dá através das trocas estabelecidas nas relações dialógicas que acontecem através da linguagem (que, por sua vez, também é dialógica). É impossível olhar para o aluno, enquanto professor, sem permitir que os enunciados desses sujeitos também constituam seu fazer pedagógico, bem como sua própria consciência, pois, somente dessa maneira, ética e responsabilmente, será possível uma aproximação com a realidade desses alunos, bem como a construção de uma interlocução que leve, de fato, a um processo educativo que tenha como base a manutenção dos direitos e a democratização do conhecimento.

É preciso, como disse Geraldi (2004), a partir das singularidades dessa caminhada, construir-se enquanto professor como um sujeito de respostas, mas um sujeito de "respostas responsáveis" que incorpore, ao seu discurso e às suas vivências, as vivências, os conhecimentos e as lutas dos seus alunos, visto que é impossível efetivar qualquer troca se não participativamente, levando-se sempre em conta que as alteridades são mediadoras das relações humanas e se realizam na linguagem.

A partir disso, alguns pontos já apontados na discussão feita até aqui precisam ficar marcados como um alerta aos professores que atuam nesses locais. Moreira (2017) aponta justamente que falta produção de conhecimento, por parte dos professores da rede em Porto Alegre em relação aos seus alunos. Ela afirma que

A compreensão dos profissionais da escola sobre os alunos, suas famílias e o território onde estão situadas as escolas periféricas, se apoia em uma "sociopsicologia dedutiva", empiricamente fundamentada no convívio cotidiano com o aluno no espaço escolar. Essa compreensão dedutiva é construída a partir da observação diária do comportamento dos alunos, do

que vê, lê e escuta sobre a sociabilidade primária dos alunos moradores de periferias. Há, nesse ponto, uma acentuada lacuna na produção de conhecimentos dentro do ambiente escolar e na Rede Municipal de Ensino, como um todo. (MOREIRA, 2017, p. 142)

Ao encontro disso e, talvez por conta disso, tem-se as leituras homogeneizadoras da periferia, que prejudicam, como já apontamos, a vida dos alunos. O professor na periferia precisa se apropriar do local onde trabalha de fato, para entender essa periferia como ela é: plural e cheia de vida, a fim de desfazer os preconceitos quanto aos seus alunos e familiares, tanto no aspecto do desinteresse pelos estudos e da violência, quanto no da omissão por parte das famílias, bem como de sua dita “desestruturação”. É preciso que estejamos prontos para aceitar e entender que o que é diferente da nossa cultura não é necessariamente pior, e sim, outra forma de organização social e familiar, apresentando suas limitações e dificuldades assim como a nossa também apresenta. Sem isso, não há relação interlocutiva eficaz entre professor e alunos.

Moreira et al. (2017) aponta outra questão não menos importante explicitada a partir dos estudos feitos sobre efeito de território. Ela diz que também é necessário:

Evitar a generalização das situações-limite (quando aspectos que seriam considerados de caráter excepcional são tomados como toda a realidade), fenômeno comumente observado ao tratar das realidades periféricas e também encontrado nas pesquisas realizadas, é uma das maiores contribuições que a operacionalização dos conceitos de periferia urbana e efeito do território pode oferecer ao campo educacional. A realidade de muitos alunos é impactante e existem casos muito graves de abusos e negligências. Entretanto, não é a realidade extrema de desamparo que caracteriza todo o grupo de alunos. Quando os professores descrevem esses alunos que mais lidam com situações-limite, essas características tendem a ser tomadas como experiências aplicáveis ao universo dos alunos da escola. (MOREIRA et al, 2017, p. 950)

É preciso não apenas não generalizar as situações de vida dos nossos alunos, como também é necessário desconstruir, junto aos alunos, essas falas estigmatizadas da sociedade sobre eles, com o intuito de empoderá-los e prepará-los para lutar contra essas discriminações que recaem injustamente sobre eles e acabam por tirar tantas oportunidades. A resposta responsável de um professor na periferia é justamente a de combater os preconceitos e instrumentalizar seus alunos de modo

que consigam exercer a cidadania que lhes é de direito. Essa instrumentalização passa pela inserção na cultura letrada, mas não desconstruindo ou diminuindo a cultura local e, sim, respeitando e valorizando os saberes da periferia de modo que eles se sintam à vontade para transitar em diferentes lugares e situações, conhecendo as especificidades de cada.

Ao professor de periferia também é fundamental entender a escola como está posta e como foi constituída com seu capital cultural direcionado à outra classe social, como um braço colonizador e aculturador do Estado que é, em sua natureza, violento e excludente para com os alunos da periferia. Saber disso implica em tomar posição e lutar para construir um espaço de respeito e uma outra escola, escola essa que realmente esteja apropriada ao público que a frequenta, reinventando essas relações e procurando alternativas para romper com esse processo que permanece excluindo esse público ao longo dos anos.

Para além disso, há também a questão já tratada que perpassa a vida da periferia e da escola, que é a situação do tráfico e das guerras das facções pelo domínio do território. Como já dito, o professor precisa perceber que a influência do tráfico não é tão grande como postulada pelo senso comum, mas também precisa estar preparado para os momentos de guerra no território. A esse respeito, Moreira (2017) diz:

Eu acrescentaria que, sob o efeito do território, os processos de ensino-aprendizagem demandam que os professores encarem, de forma mais acentuada, a imediatez e a imprevisibilidade como possibilidades constantes. (MOREIRA, 2017, p. 126)

Por último, pensando agora mais especificamente no caso da rede municipal de Porto Alegre, é preciso buscar alternativas de resistência ao desmonte da rede promovido pela atual gestão, desmonte esse que já vinha ocorrendo de forma mais vagarosa e se agravou numa proporção gigantesca nessa última gestão. É preciso olhar criticamente, enquanto coletivo de professores que compõem essa rede, para a escola ciclada, discutir seriamente suas limitações e erros cometidos ao longo dos anos, e buscar formas de aprofundar a educação para a cidadania, mesmo estando em tempos difíceis.

É preciso ser, mais urgentemente nos dias de hoje, um professor de respostas responsáveis, um professor que assuma a luta pelo direito dos alunos da

periferia de vivenciarem uma educação de qualidade que os contemple e permita que eles exerçam sua cidadania na contramão de um sistema que insiste em excluí-los cada vez mais. Como disse Freire (1996):

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 67)

4.2 Eixo (b): sobre ensino de língua portuguesa

De posse de conhecimentos mais qualificados sobre a periferia, passamos a olhar as questões específicas do ensino de português. O eixo em questão vai tratar, primeiramente, de nossa concepção de língua; afinal, não há como tratar de ensino de língua portuguesa sem antes nos debruçarmos sobre o que entendemos por língua, visto que tal concepção define o modo como vamos olhar o mundo a nossa volta. Nos filiamos à perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin, o que acarretará a abordagem do conceito de gêneros discursivos como base para o ensino de português.

Após definirmos esses dois pontos, nos debruçaremos sobre o conceito de educação linguística como objetivo para as nossas aulas, o que tem como desdobramento tratar de letramento, letramento literário, variação linguística e práticas de leitura e escrita, todos esses como parte dessa educação linguística que queremos em nossa sala de aula de língua portuguesa.

4.2.1 O que entendemos por língua: nossa visão a partir de Bakhtin

Como já dito, não há como construir uma pesquisa em estudos da linguagem, nem ao menos falar em ensino de português sem antes de qualquer outra coisa definirmos o que entendemos por língua e a qual teoria nos vinculamos, visto que as lentes pelas quais escolhemos olhar um objeto interferem diretamente nas nossas análises e visões de mundo. Dito isso, optamos por nos vincular ao Círculo de Bakhtin, por acreditarmos que as relações humanas se estabelecem através do uso da língua. É pela língua e através dela que nos constituímos enquanto sujeitos e constituímos aos outros sujeitos com quem interagimos. Segundo Bakhtin (2003):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p.282-283)

Ora, percebe-se aqui que a enunciação é o centro de toda essa teoria, e o enunciado o meio pelo qual se realiza de forma concreta a enunciação. É por meio de enunciados que se dão todas as relações das diferentes esferas de atividades humanas. Importante colocar aqui que, para Bakhtin, tanto língua quanto sujeitos são povoados por discursos outros e por relações dialógicas (seja de confronto, aceitação, recusa ou negação) entre esses discursos, e é exatamente nessas relações que se reproduzem as lutas ideológicas e as dinâmicas sociais que existem em uma sociedade de classes.

Diante disso, pode-se afirmar que temos um sujeito, aqui, que se constitui a partir da sua relação com os outros na enunciação; ele não é autônomo, mas se constrói a partir das palavras dos outros. Diz Bakhtin: “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 317). O sujeito de Bakhtin não é a origem ou o criador da sua própria língua. Ao contrário, ele só se constitui na relação com outros sujeitos, e é essa relação (atravessada por diferentes usos da língua, conforme a esfera social na qual o sujeito se inscreve) que permite aos sujeitos, imersos nas incontáveis formas de comunicação verbal, a apropriação da língua.

O pensamento de Bakhtin, por nós adotado, ratifica a ideia de que não há como pensar os sujeitos alunos sem considerar todo o contexto social que os cerca (contexto esse já abordado por nós na seção anterior). É só a partir das relações vividas por eles é que chegamos a quem eles são e em quais esferas se inscrevem ideologicamente. Esses indivíduos alunos são constituídos socialmente porque se inscrevem em relações de mão dupla com outros indivíduos e com as mais diferentes instituições sociais, via linguagem, sendo a escola apenas uma dessas relações, e isso precisa ser levado em conta quando entramos em sala de aula.

4.2.2 Os gêneros do discurso de Bakhtin como base para as aulas de português

Falar de Bakhtin e não falar de gêneros discursivos é impossível, visto que este é um conceito fundamental nessa concepção de língua desenvolvida pelo filósofo russo. Segundo Bakhtin (1997):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas *cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso.* (BAKHTIN, 1997, p.261-262, *grifos nossos*)

Ora, é preciso fazer aqui um esclarecimento a respeito desse conceito, visto que ele tem sido muito utilizado, principalmente entre práticas pedagógicas, com os mais variados significados e interpretações e baseados nas mais diversas teorias. Bakhtin (1997) se propõe a pensar os gêneros não como produtos acabados que teriam determinadas propriedades formais em comum com outros produtos também acabados. Ao contrário, o foco da teoria bakhtiniana é observar os gêneros pelo viés da produção, o que implica em relacionar os tipos de enunciados (gêneros) com as funções que eles exercem na interação social e verbal, ou seja, implica olhar para o que fazemos com um determinado tipo de enunciado no interior de uma atividade social específica.

Faraco (2009) explica que, para Bakhtin, há um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana. “Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p.126). A síntese disso seria que falamos sempre por meio de gêneros, gêneros esses que estão no interior de uma determinada esfera da atividade humana. Nesse sentido, falar ou escrever sempre é moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade específica.

Importante salientar o ponto colocado por Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Faraco (2009) diz:

Ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. Dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação. Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (FARACO, 2009, p.127)

Ao caracterizar os gêneros pela sua estabilidade relativa, a teoria bakhtiniana coloca como fundamental o estabelecimento de inter-relações entre o que é recorrente e o que é singular, entre o dado e o novo, visto que as atividades humanas são parte previsíveis por modelos pré-estabelecidos e parte singulares, com dimensões totalmente novas. Decorre disso que os gêneros, por sua estabilidade, se tornam elementos organizadores das atividades em que nos inserimos, no sentido que orientam nossa participação nessas atividades (a estabilidade permite que entendamos as ações dos outros e nossas próprias ações por tornar familiar o novo pela similaridade existente e que é reconhecida). Ao mesmo tempo, por ser relativa a estabilidade dos gêneros, eles permitem também que adaptemos suas formas às circunstâncias novas que surgem.

Tendo clara a definição do conceito de gênero proposta por Bakhtin, é necessário pensar suas possíveis aplicações na sala de aula. Ora, Bakhtin não propõe nenhum tipo de didatização de sua teoria, e talvez isso nem seja possível, mas, a partir de seus conceitos, podemos pensar nas implicações dessa teoria no ensino de língua ainda que sob forma de princípios didáticos²⁶. A partir da concepção bakhtiniana, podemos ter uma pessoa que domine muito bem determinados modos

²⁶ Bakhtin não traz nenhuma proposta de didatização de sua teoria, mas muitos foram os linguistas que se dedicaram a pensar o uso da teoria por ele proposta em sala de aula. Entre esses estudiosos citamos SIMOES, RAMOS, MARCHI e FILIPOUSKI, 2012; DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2010; ZILBERMAN e ROSING, 2009; GUIMARAES, 2009; MARCUSCHI, 2008; SEVERO, 2008; BAZERMAN, 2006; ROJO, 2005; BRANDAO, 2003; GERALDI, 2006, entre outros.

de dizer/escrever em alguma esfera da atividade humana e sintam-se pouco à vontade de participar de outras. Isso se daria pela falta de domínio do repertório de gêneros de alguma esfera da comunicação social. Nesse sentido, podemos pensar que cabe à escola oportunizar aos alunos o mais variado número de vivências de modo que eles tenham contato e transitem por diferentes tipos de atividades para que possam se apropriar dos modos de dizer e de escrever, assimilando as formas típicas do interior dessas atividades.

Neste ponto é importante lembrar também que, se falamos e escrevemos em gêneros, e temos que eles orientam nosso dizer, é preciso que isso seja de conhecimento de nossos alunos, de modo que eles percebam em que contexto se encontram e que tipo de repertório precisam ter a disposição para participar das mais diferentes esferas da comunicação social com propriedade.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que as aulas de língua portuguesa não podem se restringir ao estudo da escrita, como é feito corriqueiramente. Fazer relações entre a língua falada e a escrita deve ser uma das tarefas das aulas de língua portuguesa, estabelecendo-se o foco nas habilidades de compreensão oral e escrita, bem como nas habilidades de produção oral e escrita, todas elas vinculadas aos gêneros das diferentes esferas da atividade humana (SCHENEUWLY & DOLZ, 2004; MARCHUSCHI & DIONISIO, 2005; MARCHUSCHI, 2010; DOLZ & GAGNON, 2015).

4.2.3 Educação linguística como objetivo das aulas de português

Tendo definida nossa visão de língua e tendo claro que, se falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos, eles serão constitutivos de todas as nossas aulas, passamos agora aos conceitos que são necessários abordar ao pensarmos o que queremos nas aulas de ensino de língua. Ora, o primeiro desses conceitos a ser abordado é o de educação linguística, conceito esse que está em consonância com nossa visão de linguagem.

Optamos por iniciar por ele por ser o conceito que norteia o que acreditamos ser o objetivo principal das aulas de língua portuguesa, e também porque é a partir dele que se desdobram os demais conceitos que compõem esse eixo e, conseqüentemente, os demais objetivos do ensino de língua materna. Segundo os linguistas Bagno e Rangel (2012), educação linguística é:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO e RANGEL, 2012, p. 233)

Ora, ao partirmos dessa definição, é impossível pensar que a educação linguística seja uma exclusividade da escola: ao contrário, ela é um processo que começa no início da vida de cada indivíduo e se estende por toda a sua existência. Mas isso não quer dizer que a escola não tenha uma contribuição a dar. Ao contrário, acreditamos que a escola participe ativamente dessa caminhada e tem como principal tarefa promover a educação linguística de seus alunos, de modo que esses alunos tenham assegurados os seus direitos linguísticos enquanto cidadãos e estejam aptos a exercer efetivamente sua cidadania.

Bagno e Rangel (2012) apontam também que a educação linguística é tão importante e fundamental que deveria fazer parte de um projeto bem mais amplo, parte de uma política de educação linguística que articulasse as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, as políticas públicas de ensino de língua e a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola.

Bagno e Rangel (2012) elencam então uma série de tarefas que caberia à escola e às aulas de língua portuguesa, decorrentes dessa visão, a saber: desenvolver o letramento (conceito a ser abordado na seção 4.1.4); promover o acesso ao patrimônio literário no sentido de desenvolver o letramento literário dos alunos (conceito abordado na seção 4.1.5); politizar a discussão acerca das noções de certo e errado que circulam na sociedade em torno de questões linguísticas; trabalhar a variação linguística não apenas limitada a fenômenos de prosódia, mas evidenciando a variação existente em todos os níveis da língua, variação essa que está indissolivelmente associada à variação social (conceito abordado na seção 4.1.6); abordar e valorizar as regras gramaticais caracteristicamente brasileiras e já definitivamente incorporadas às nossas atividades linguísticas orais e escritas diárias

de modo a combater as atitudes depreciativas em relação ao uso da língua pelo povo brasileiro (abordado na seção 4.1.7); construir um espaço para reflexão linguística que estabeleça o conceito de gramática como o próprio sistema de regras de funcionamento da língua, apresentando as regras normatizadoras ao lado das regras de uso, as que já caracterizam o português brasileiro contemporâneo (conceito abordado na seção 4.1.8).

Como os autores acima, acreditamos ser esse o foco do ensino de língua materna na escola, e isso se torna ainda mais forte quando pensamos na realidade das escolas de periferia em que perpassam os mais variados atos e discursos discriminatórios, inclusive, justamente, quanto ao uso da língua portuguesa nas suas variedades populares. Nesses contextos educacionais específicos, é ainda mais urgente promover a educação linguística a partir das tarefas que propõem Bagno e Rangel (2012), trazendo como foco, entre os demais acima citados, o respeito à diferença e à pluralidade no que diz respeito às muitas variedades linguísticas utilizadas.

E isso não significa negar aos falantes de variedades linguísticas estigmatizadas o direito ao pleno conhecimento e domínio das formas linguísticas de prestígio, ao contrário: ao promover o debate sobre as variedades linguísticas existentes, o dever da escola é justamente instrumentalizar os seus alunos para que eles estejam aptos a transitar entre os vários ambientes sociais, fazendo uso de diferentes variantes conforme o momento e o local em que eles estiverem inseridos (de variantes informais até variantes que exijam um uso mais formal e monitorado da língua).

4.2.4 O conceito de letramento como tarefa que compõe a educação linguística

Outro conceito importante de ser explicitado é o conceito de letramento – já citado aqui como uma das tarefas que compõem a educação linguística enquanto papel da escola. Para abordar tal conceito é necessário situar-se nos estudos realizados até então, pois há mais de uma visão sobre esse assunto. Street (1993) organiza essa discussão e divide os discursos sobre letramento em dois modelos: o modelo autônomo de letramento, que partiria da pressuposição de que a escrita era a causa do desenvolvimento científico e estaria focado nos poderes cognitivos que a escrita traria aos seus usuários, poderes esses que não estariam disponíveis no

mundo oral; e o modelo ideológico de letramento, que teria “[...] as práticas de letramento como indissociáveis às estruturas de cultura e poder na sociedade” reconhecendo “a variedade de práticas culturais associadas com a leitura e a escrita em contextos diferentes” (STREET, 1993, p.7).

Segundo Silva (2012), a grande diferença entre os dois modelos estaria no fato que o primeiro acredita que a leitura e a escrita implicam em reestruturações cognitivas, enquanto o segundo entende o letramento como uma prática social situada. Nos filiamos ao segundo modelo, a saber, o que considera o letramento como uma prática social, afinal, se temos a língua como espaço de interação onde sujeitos se manifestam via enunciado a partir de lugares determinados social e historicamente, não podemos pensar letramento que não seja via prática social.

Para tanto, adotaremos o conceito de letramento proposto por Soares (1998, p.44) que vem corroborar o que afirma esse modelo. Segundo ela, “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Ainda segundo Soares (1998), letramento está ligado não às habilidades individuais, e sim ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72).

A partir dessa definição, a tarefa da escola em relação ao letramento não é apenas ensinar a ler e escrever, mas, sim, criar as devidas condições para que seus alunos possam exercer a leitura e a escrita de modo a se inserirem e transitarem na sociedade letrada, estando aptos a exercer de fato a cidadania. Para tanto, o ensino deve estar aberto às diversas práticas letradas, tanto as que fazem parte das culturas juvenis, quanto às que integram as práticas das camadas populares, de modo a construir um debate que respeite as várias práticas sociais de leitura e de escrita nos diversos ambientes sociais e que possibilite aos alunos a participação e a interferência na construção de uma sociedade letrada que contemple a todos.

4.2.5 Letramento literário para a inserção de nossos alunos na sociedade letrada

Ao colocarmos como um de nossos propósitos inserir os alunos na sociedade letrada, chegamos ao próximo conceito que é o de letramento literário. O conceito em questão faz parte da expansão do uso do termo letramento (já apresentado aqui), mas encontra sua especificidade no sentido de que, mesmo sendo

um dos usos sociais da escrita, ele se diferencia pelo fato de a literatura possuir um lugar único em relação à linguagem, visto que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Também sobre letramento, Candido (2011) esclarece que a Literatura realiza um trabalho de humanização, sendo essencial para todo ser humano. Diz ele:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p.249)

Também Todorov (2009) aborda o tema e coloca que a literatura se relaciona com o que é humano, com o conhecimento de outras realidades, com outras formas de conceber e organizar a própria vida. Diz o autor:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundo que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, 24).

Tendo compreendido a importância da literatura, passamos ao conceito de letramento literário apresentado por Cosson (2006). Dizem eles: “[...] o processo de letramento, que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de

assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12). Nessa definição, é fundamental entender que esse conceito envolve muito mais do que uma simples habilidade adquirida e estática de ler textos literários, ao contrário, no letramento literário é necessária sempre uma atualização do leitor em relação ao universo literário. Não é apenas um tipo de conhecimento que se adquire sobre literatura; trata-se de uma experiência que precisa ser vivenciada a cada vez, num processo de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. Segundo Cosson (2006):

A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2006, p.47)

Cosson (2006) propõe um redimensionamento dessas aprendizagens a fim de se conseguir conduzir de modo satisfatório, na escola, o letramento literário. Para que isso se dê é preciso estar centrado na experiência do literário, pois, segundo o autor, é só “[...] na leitura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos” (COSSON, 2006, p.17). O autor propõe ainda a construção de comunidade de leitores como um princípio do letramento literário a ser desenvolvido pela escola:

[...] É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo. Para tanto é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar este movimento. (COSSON, 2006, p.48)

Ter o letramento literário como um dos focos para atingirmos a educação linguística, quer dizer construir essa comunidade de leitores, na sala de aula, de modo a desenvolver, junto aos alunos, a experimentação da leitura dos textos literários, visto

que é a literatura que “[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p.48), bem como construir um olhar crítico sobre si mesmos e sobre a comunidade a que pertencem. Não apenas isso, como também aproximar os alunos dessas práticas sociais letradas que permitirão que eles ampliem seus conhecimentos e possam transitar com mais facilidade em outros ambientes sociais.

4.2.6 Variação linguística a partir da variação social com vistas a empoderar nossos alunos na luta contra os preconceitos às falas da periferia

Considerando a visão de linguagem por nós adotada, podemos dizer também que a língua é um conjunto de variedades linguísticas, variedades essas utilizadas em forma de enunciados diversos conforme a demanda da atividade humana em que se inserem os diálogos a partir de posições situadas social e historicamente. Os estudiosos da linguagem vêm, desde muito tempo, trabalhando a partir do conhecimento de que as línguas variam em diferentes dimensões: social, geográfica e temporal. Mas é a partir dos estudos de Labov, realizados entre 1960 e 1970, que a palavra “variação” ganha o sentido técnico de formas linguísticas alternativas com o mesmo valor proposicional (Labov, 2008, p. 221).

Gonzalez (2018, p.45) afirma que tal concepção seria considerada variação em sentido estrito por não considerar fenômenos linguísticos muito produtivos como a multifuncionalidade dos itens linguísticos. Para fins de nosso trabalho, que está vinculado com a sala de aula, optamos por adotar a perspectiva de Gonzalez (2018) que propõe a variação num sentido amplo para ser trabalhado a partir de uma pedagogia da variação linguística. Diz ele:

A Pedagogia da Variação Linguística, portanto, se ocupa da variação linguística em sentido amplo, o que inclui variação no sentido estrito, itens multifuncionais e outras escolhas linguísticas que estão disponíveis ao falante (como a escolha entre voz ativa e voz passiva, as diferentes formas de nomear uma entidade – “o criminoso” ou “o suspeito” –, as diversas formas de focalizar uma cena – “Grêmio perdeu para o Real Madrid” ou “Real Madrid confirmou seu favoritismo no jogo contra o Grêmio” ou “Não foi dessa vez que o Grêmio chegou ao bicampeonato mundial”). O fundamental em uma Pedagogia da Variação Linguística é o reconhecimento da diversidade. Esse reconhecimento vem associado à ampliação do repertório linguístico dos alunos, que passariam a conhecer uma série de variedades linguísticas, seus sentidos e seus valores, desde

uma concepção de língua como sistema aberto e dinâmico, sócio-historicamente situado que é constituído e constitui os sujeitos por meio do uso. No limite, a Pedagogia da Variação Linguística reconhece e valoriza a diversidade linguística, se posiciona contra a gramatiquice e o normativismo, abandona criticamente a norma-padrão e projeta a norma culta no amplo quadro da variação linguística, aposta no engajamento em práticas sociais para a ampliação do repertório dos alunos e combate a discriminação com base na linguagem. (GONZALEZ, 2018, p.46)

Ainda nesse viés, temos uma contribuição de Faraco (2008) que diz que é necessário que o ensino “[...] não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos de variação”, mas que tenhamos uma pedagogia “[...] que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. (Faraco, 2008, p. 182). Afinal, não podemos deixar de lado o fato de que as variedades linguísticas possuem valores diferentes conforme os grupos sociais que as utilizam, o que novamente nos remete a Bakhtin. Diz Faraco (2009), a esse respeito:

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo. (Faraco, 2009, p.52).

A partir disso, podemos dizer que a escolha pela variedade linguística via enunciado, explicita valores e significações únicos, associados às suas próprias variedades. Diante disso, temos a variação linguística associada profundamente com a produção de sentidos e, como tal, deve ser abordada na sala de aula. Mais ainda nas escolas de periferia, onde o público sofre de inúmeros estigmas por fazer uso de variedades diferentes das consideradas cultas e de bom prestígio social. Ao trazer o ensino vinculado a uma pedagogia da variação, e partindo da variação social, permitimos que esses alunos se empoderem a partir do reconhecimento de sua variedade como única e importante, e do conhecimento de tantas outras variedades de modo a estarem aptos a transitar nos mais diferentes contextos sociais e participar de mais esferas de atividade humana.

4.2.7 Práticas de escrita e leitura socialmente engajadas

Para Bakhtin, o papel central da linguagem é o da comunicação (BAKHTIN, 1997, p.289). Então, permitir que os alunos participem de várias formas de comunicação (tanto orais, quanto escritas), por meio de práticas sociais letradas precisa ser uma das funções a serem incorporadas na sala de aula. Para que isso seja feito de modo a contemplar as regras gramaticais caracteristicamente brasileiras incorporadas às nossas atividades linguísticas, como propõem Bagno e Rangel (2012), a fim de combater o preconceito e a depreciação em relação ao uso da língua pelo povo, é preciso trabalhar a norma culta, vista enquanto conjunto de variedades cultas usadas por falantes do português brasileiro de fato na vida real e não a norma-padrão, aquela estabelecida pelos gramáticos com base nos usos escritos de um conjunto de escritores portugueses antigos e que sequer se aproxima do usos cultos da língua da elite brasileira.

Ora, a importância do estudo da norma culta está no fato de que ela é empregada nos diversos campos da vida social, da política, da ciência e da tecnologia, o que nos leva a crer que a escola deva, sim, criar espaços para que seus alunos acessem esse conjunto de regras, a fim de acessar direitos sociais e terem condições de exercer sua cidadania, afinal é por meio da participação nas práticas sociais letradas que se efetiva o acesso dos alunos a um trânsito efetivo na sociedade, lembrando que essas práticas remetem, na maioria das vezes, à língua escrita.

Segundo Gonzalez (2018):

A norma culta é variável, pois é definida como o conjunto de variedades linguísticas usadas em situações de maior monitoramento linguístico pelos falantes cultos, isto é, falantes mais acima na hierarquia socioeconômica e, portanto, com maior acesso aos bens da cidadania, incluídos aí os bens da cultura letrada (Faraco, 2008). Assim, a norma culta está relacionada com o letramento dos falantes, com seu acesso e sua participação na cultura letrada. (GONZALEZ, 2018, p.50)

Tendo essa concepção de norma culta em vista, precisamos pensar práticas de leitura e escrita que desenvolvam as habilidades de uso da norma culta pelos alunos, mas tais práticas precisam ser parte de interlocuções reais, em que a turma possa se engajar nesse processo. Segundo Simões et al. (2012), devemos:

[...] propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas e vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos. No planejamento de tarefas, queremos ter sempre presente que a escrita é uma forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Além disso, a produção escrita viabiliza a construção de conhecimento de forma muito específica e prestigiada. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: **enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua.** (SIMÕES ET AL., 2012, p. 50).

A partir disso, nossas propostas de práticas de escrita e leitura se afiliam às ideias de Guedes (2014) que constrói uma teoria do processo de aprendizagem de escrita, a partir dos textos produzidos por seus próprios alunos, durante sua trajetória de professor. Trazemos tal teoria por acreditarmos que, mesmo não tendo escolhido como foco o estudo dos gêneros do discurso, ela vai ao encontro de nossa visão dialógica de linguagem, afinal, para Guedes (2014), tanto para o professor quanto para o aluno, o objetivo deve ser o de:

[...] ensinar(-se) a escrever com a finalidade de submeter o texto escrito a uma leitura pública, isto é, de produzir efeitos de sentido sobre leitores bem determinados e de ler o que foi escrito com o ânimo de dialogar com o texto lido em confronto com sua história de leitor e de cidadão e de ser humano solidário. (GUEDES, 2014, p. 82-83).

Fávero (2017), ao estudar a obra de Guedes, afirma que sua proposta “[...] busca que as produções textuais dos alunos visem à textualidade como ponto de chegada por meio da discursividade, e não por meio de uma estrutura textual preestabelecida” (FAVERO, 2017, p.70). Guedes (2014, p.80) aponta como profundamente necessária a discussão dos textos produzidos entre os colegas a partir da consideração do texto como um entre outros produtos do trabalho humano, ou seja, a partir da sua utilidade, oportunidade e beleza, buscando-se avaliar a organização do texto que deve ser lido e discutido, não em função de formas concebidas a priori, mas, sim, de verificar se tal organização está adequada ao que se propôs transmitir ao leitor. Para Guedes, então, o caminho para a textualidade se daria pela busca de qualidades discursivas, que são:

[...] um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com os leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os

demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formando ao longo, não só de suas leituras, mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras. (GUEDES, 2014, p. 94).

Aqui fica reafirmado que essa teoria coaduna com nossa visão dialógica de linguagem, visto que Guedes assume a importância dos efeitos de sentido que um texto elaborado produz sobre o interlocutor, propondo, inclusive, que o autor se confronte com o texto produzido enquanto leitor de si mesmo, além de trazer as qualidades discursivas como características para se obter clareza no diálogo entre o autor e o leitor-autor e, após, entre o autor e os seus outros leitores, quando se torna público o texto.

Importante aqui detalharmos melhor as qualidades discursivas que Guedes propõe, a saber: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento. Segundo ele, a unidade temática:

[...] dá ao leitor uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer relação entre elas. Mudanças sucessivas de assunto obrigam o leitor a ir construindo sucessivas hipóteses sobre qual seria, afinal o tema do seu texto, pois é esse seu procedimento habitual. Essas sucessivas frustrações de suas hipóteses tornam o trabalho muito penoso. (GUEDES, 2014, p. 59).

Já a objetividade é o que permite ao leitor compreender o texto. Segundo Guedes (2014), “[...] texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão”. (GUEDES, 2014, p. 59). A concretude seria a qualidade que “[...] garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu”. (GUEDES, 2014, p. 59-60). Por último, o questionamento é a qualidade que trata da capacidade do autor de envolver o leitor com o assunto do seu texto. Segundo Guedes (2014):

O questionamento envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos,

do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta. Até mesmo as conversas mais interessantes de que participamos são aquelas em que falamos do que nos desafia e desacomoda. [...] É por isso que todo texto precisa dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a lê-lo, precisa interessá-lo [...], precisa deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando. (GUEDES, 2009, p. 60).

Podemos dizer que essas quatro qualidades discursivas definidas por Guedes e expostas brevemente aqui vão em direção ao conceito de compreensão responsiva, proposto por Bakhtin, que diz:

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Como já dissemos anteriormente, é sabido que não há nenhuma proposta, em Guedes, no sentido de abordar especificamente a questão dos gêneros do discurso e ele próprio deixa isso claro em seu texto ao dizer que:

[...] é preciso radicalizar contra o formalismo: não vamos pedir aos alunos que escrevam uma narração ou uma dissertação ao encomendar a primeira versão de um texto: a gente simplesmente pede que escrevam um texto sobre tal assunto [...]. Não se trata de tentar esconder os gêneros; trata-se apenas de não reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar. (GUEDES, 2014, p. 86).

Mas sua proposta não impede qualquer discussão sobre os gêneros a partir das leituras públicas dos textos feitas pelos alunos aos colegas em sala de aula (espaço de leitura esse obrigatório numa aula que se proponha a seguir essa metodologia de ensino), afinal, como diz Fávero (2017, p.75) “[...] o gênero dependerá da opção feita pelo autor para abordar o assunto sobre o qual ele escolheu discorrer, é essa escolha que estabelecerá os rumos da relação de diálogo com seu interlocutor”.

Complementando a fala de Fávero, trazemos a fala de Bakhtin, que afirma: “Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011, p. 319). Ora, Guedes, ao propor a produção escrita como um processo concreto, um exercício feito de produção de conhecimento sobre si e sobre o mundo a sua volta com o propósito de produzir sentido e efeitos sobre seu leitor, dialoga com Bakhtin. E não apenas por tratar o texto em sua forma concreta e nas relações por ele estabelecidas, como também por entendê-lo como um processo a ser construído e reconstruído, visão essa compartilhada com Bakhtin, quando o último tem que os gêneros do discurso possuem estabilização relativa, justamente por serem parte de um processo ligado à atividade humana e não algo estanque (lembrando que, para Bakhtin, os gêneros não são um produto apenas).

Diz ainda Fávero (2017):

Guedes aproxima-se de um trabalho com gêneros do discurso, pois, para que se alcancem as qualidades discursivas que aponta como importantes, é preciso se considerar a vontade dos interlocutores, os valores que atribuem ao que está envolvido na situação de interação verbal, o contexto social da interação, o autodescobrimento do autor (como ele enxerga seu leitor e como ele acha que seu leitor o enxerga), ou seja, parte dos aspectos sócio históricos para pensar sobre a construção do texto, sem preocupar-se com a descrição aprofundada da materialidade textual, tampouco com a produção de um gênero específico, o que acontecerá como consequência do processo, e não como objetivo. (FÁVERO, 2018, p.84)

Outro ponto fundamental na nossa escolha pela teoria de Guedes para orientar nossas práticas de escrita em sala de aula são as temáticas amplas convencionadas por ele e que permitem, quando colocadas em uso, a produção de conhecimento acerca de si e do mundo. Guedes ainda propõe que a tarefa do professor seria “[...] ensinar-nos e ensinar nossos alunos a ler e escrever literatura para desprivatizarmos a língua escrita no Brasil, pô-la a serviço do autoconhecimento e do conhecimento de nossa realidade social” (GUEDES, 2006, p.51).

Por último, as rodas de leitura e discussão dos textos escritos e reescritos, técnica, como já falamos, obrigatória nessa proposta de ensino de escrita, acabam por gerar a comunidade de leitores, proposta por Cosson (2006) para se conseguir chegar ao letramento literário, além de se constituir em um espaço de escuta entre os alunos, ampliando as relações entre eles através da escrita e da leitura.

Importante colocar que a leitura aqui é vista como interação, interação essa vivida na prática quando nos dispomos a seguir essa proposta de ensino de Guedes. Segundo Simões et al (2012):

O ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações. (SIMÕES ET AL., 2012, p. 47).

Pensar leitura na escola implica, então, em envolver os alunos em tarefas significativas e reais de leitura, recuperando as funções do texto e todo o contexto histórico e social que o cerca, se posicionando criticamente e dialogando com ele e, claro, não se limitando apenas a leitura de textos escritos, como também, conforme já mencionamos, a leitura de textos orais, nos mais variados gêneros discursivos.

4.2.8 Reflexões sobre a língua como contrabando

Por fim, chegamos ao conceito de reflexão sobre a língua. E aqui, trazemos a expressão “contrabando”²⁷ no sentido de que, normalmente, tem-se ainda muito forte o imaginário de que a aula de português vá girar em torno do estudo da gramática tradicional (ponto em que fui muito questionada durante meus anos em sala de aula justamente por não trabalhar com esse foco) e, como já dito, não acreditamos que isso deva ocorrer nas aulas de português. Ao contrário, junto aos demais conceitos apresentados, cremos que, entre os objetivos das aulas de português, a reflexão sobre a língua somente deva surgir a partir das necessidades trazidas pelos alunos

²⁷ Importante dizer que a expressão contrabando surgiu nas conversas com os alunos durante as vivências de ensino nesses anos em sala de aula. Num primeiro momento, os alunos traziam falas como a de que eu não dava aula de português, ou que minhas aulas não tinham conteúdo. Ao longo do processo, eles começavam a se dar conta do que estavam aprendendo e diziam que eu era uma professora muito “esperta”, justamente por ensinar a parte chata, segundo eles, da língua, de forma que ninguém se desse conta, como se fosse um contrabando, “às escondidas”. Eles estavam tão envolvidos no processo como um todo que não se davam conta de que acontecia a reflexão sobre a língua no próprio processo. Até porque, como sempre partíamos das necessidades trazidas por eles (mesmo sendo eu a propor as tarefas e desafiar as turmas a vivenciarem os diferentes gêneros discursivos), nunca havia a sensação de ser algo chato ou cansativo. Ao contrário, eles demonstravam interesse em se apropriar dos recursos linguísticos para dar conta e aperfeiçoar as tarefas propostas.

ao se envolverem nas atividades por nós propostas e ao vivenciarem os mais variados gêneros discursivos que sugerimos.

A necessidade de pensar e entender tanto a estrutura dos variados gêneros discursivos trabalhados, quanto lidar com as dificuldades e diferentes escolhas na produção dos próprios textos orais e escritos dos alunos é o ponto de partida para o momento de reflexão, afinal tal análise parte das formas linguísticas relevantes trazidas nas práticas de leitura e produção de textos dos alunos e daquelas em que eles se envolvem para só então construir conhecimento sistemático sobre essas formas.

Importante deixar claro que essa reflexão não é o reconhecimento de certas estruturas linguísticas nem o emprego da nomenclatura gramatical. Ao nos filiar-mos às teorias do Círculo de Bakhtin sobre a língua, nos propomos a olhar e compreender os recursos linguísticos que estão disponíveis para a construção e produção de sentido nos textos. Claro que, quando necessário ou relevante, dependendo da situação trazida pelos alunos, não nos furtamos a utilizar a nomenclatura gramatical, até porque ela pode auxiliá-los na medida em que eles entrem em contato com gramáticas e dicionários ao longo de suas vidas escolares.

Ao trazer uma reflexão sobre a língua a partir das necessidades de uso, o foco deixa de ser a norma-padrão ou exclusivamente a norma culta, e passa a contemplar a reflexão sobre as muitas outras variedades linguísticas (conceito já abordado em seção anterior), variedades essas que surgem das vivências proporcionadas pelos textos dos diferentes gêneros que são trazidos à sala de aula. A esse respeito, diz Simões et al (2012):

[...] outras variedades podem ser objeto de estudo pelo professor, que saberá converter esses conhecimentos em boas tarefas para a sala de aula e em material de referência acessível para seus alunos. Para tanto, a seleção de textos é fundamental. Se dissermos que as diferentes formas de usar a língua têm todas seu valor e seus sentidos, mas, ao mesmo tempo, jamais trouxermos para a aula textos nos quais esse valor e esse sentido estão em funcionamento, diremos uma coisa, mas nosso recado será outro. (SIMÕES ET AL., 2012, p. 177-178).

Importante dizer que propor a reflexão sobre as diversas variedades linguísticas não significa que não se dará atenção as variantes cultas do português, só que se abrirá um leque para outras variedades, enriquecendo a reflexão, afinal, como diz Gonzalez (2018):

[...] o acesso às variedades cultas é condição para a efetiva participação cidadã. [...] as variedades cultas se caracterizam por sua relação com a escrita. Por isso, sua aprendizagem passa pela instauração de práticas letradas entre os alunos; isto é, a aprendizagem da norma culta é consequência do envolvimento do sujeito com práticas significativas de leitura e de produção de texto elaboradas em variedades cultas da língua. (GONZALEZ, 2018, p. 62)

4.3 Eixo (c): sobre propostas emancipatórias de educação

Mesmo tendo clareza tanto sobre as questões que perpassam a vida na periferia, como sobre o que queremos e precisamos ensinar em termos de língua portuguesa para nossos alunos, ainda é preciso seguir nossa caminhada, apontando algumas teorias que buscamos incorporar ao nosso trabalho, no sentido de qualificar não somente as aulas, como também as relação entre alunos e professor, e entre alunos e alunos.

Começaremos por trazer o conceito de autonomia, de Paulo Freire (1996), como objetivo a ser buscado para além da sala de aula. Após, discutimos brevemente, a partir de Miguel Arroyo, a questão da educação para o povo, no sentido de pensarmos uma escola que acolha nossos alunos em suas especificidades, bem como abordamos a expressão livre, proposta por Freinet (1976), a partir de uma leitura devidamente ajustada ao que acreditamos

Em seguida, apresentamos a teoria da justiça restaurativa e as práticas circulares, práticas essas que vêm ganhando espaço nas escolas como uma forma de resolução de conflitos. Ainda nesse viés, discorreremos sobre a comunicação não-violenta, que propõe um outro olhar para as relações, a partir da empatia e, por último, trazemos o conceito de comunidade de prática. Importante dizer que todos esses itens acabam por fazer parte de nossa proposta pedagógica, mas não de forma solta: a ideia é vincular esses conceitos ao ensino de português, qualificando as diversas vivências oferecidas aos nossos alunos, considerando que todas essas vivências se dão via língua.

4.3.1 Autonomia a partir de Paulo Freire: um princípio fundamental

Pensar em educação dentro de uma escola na periferia é pensar no conceito de autonomia, afinal não é possível seguir em uma caminhada na construção de uma escola que garante direitos e acolhe os educandos, sem considerar a autonomia dos estudantes como um princípio fundamental. Para tanto, nos debruçaremos sobre os ensinamentos de Paulo Freire, o educador que revolucionou o Brasil e o mundo com suas ideias sobre a educação.

É claro que outros pensadores da educação moderna também se dedicaram a essa temática, mas acreditamos que, em Paulo Freire, ela ganhe uma dimensão sócio-político-pedagógica, no sentido de que, para o educador, autonomia seria a condição sócio-histórica de alguém que tenha se emancipado das opressões que impediam sua liberdade de determinação.

Nesse sentido, a autonomia precisa ser conquistada, precisa ser alcançada e implicaria na libertação do sujeito das estruturas que o oprimem. "[...] A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32). Bento (2015), pesquisadora que se dedica a estudar mais profundamente os conceitos de Paulo Freire, discorre sobre esse assunto. Ela diz:

Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo, por isso o homem passivo é contrário ao homem autônomo. (BENTO, 2015, p.83)

Ora, embora tenhamos a autonomia como uma característica humana essencial à medida que a mesma se alicerça no ideal de dignidade, acreditamos que ela é algo a ser conquistado e, nesse sentido, a educação é que deve proporcionar situações para que os estudantes possam se tornar autônomos de fato. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" aponta uma série de aspectos que devem ser consideradas ao pensarmos nesse processo de desenvolvimento da autonomia por meio da educação.

Com a finalidade de sintetizar esses aspectos, elaboramos um quadro em que eles foram colocados em conjunto com um breve comentário, com vistas a mostrar a visão do autor nessas situações, visão essa compartilhada por nós e entendida como necessária no desenvolvimento de nossa prática.

QUADRO 1 – ASPECTOS DO CONCEITO DE AUTONOMIA

Aspecto	Delimitação do autor
1 – O aluno precisa assumir posição ativa no processo de de aprendizagem	O indivíduo autônomo deve participar de modo ativo em sua aprendizagem, contribuindo com suas experiências, seus saberes e vivências. Para isso, é necessário que o professor reconheça que o ser humano está em constante construção e reconstrução através das experiências proporcionadas não só por sua prática docente, mas também a partir das experiências dos próprios indivíduos entre si. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 60).
2 – O aluno deve construir o próprio saber em parceria com o professor	Os educandos se tornam sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem em conjunto com o docente, participando efetivamente da construção e da reconstrução dos saberes ensinados.
3 – A necessidade de se discutir a realidade concreta do aluno em sala de aula	A inserção da realidade concreta como parte das experiências dos educandos e, por extensão, das discussões em sala de aula deve ocorrer de modo que os saberes curriculares ecoem a experiência social pessoal de cada um deles. “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30)
4 – A necessidade de mostrar que o aluno pode intervir no mundo	Cabe ao professor mostrar aos alunos que a maneira de estar no/com o mundo é histórica e que a nossa capacidade de intervir e conhecer o mundo é histórica e está pautada na historicidade de cada um. “Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (FREIRE, 1996, p.15)
5 – O aluno deve assumir-se como ser social	Cabe ao professor criar as condições para que os alunos, em suas relações, ensaiem a experiência de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos

	outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu." (FREIRE, 1996, p.46)
6 – A necessidade de desenvolver a autonomia do aluno a partir da própria prática docente	<p>O desenvolvimento da autonomia é perpassado pela postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e que não torne o indivíduo passivo no processo de aprendizagem, tanto na fala quanto na escuta, tanto docente quanto discente. A base do processo de desenvolvimento da autonomia é um constante amadurecimento sem data marcada ou percurso delimitado, pois tem seu centro nas experiências e pressupõe o estímulo para decisões e responsabilidades de modo respeitoso e libertador.</p> <p>“Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 122)</p>
7 – A importância da ética do professor (entre dizer e fazer)	<p>O ensino dos conteúdos e do desenvolvimento da ética dos alunos é indissociável do respeito que o professor precisa ter em relação a si e aos próprios educandos. Assim, as práticas docente e discente são faces de uma mesma relação.</p> <p>“Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.” (FREIRE, 1996, p.96)</p>
8 – A dificuldade de superar a oposição liberdade-autoridade em sala de aula	<p>“Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade.” (FREIRE, 1996, p.54)</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Freire (1996).

A respeito desse último aspecto, Freire (1996) ainda afirma que, enquanto educadores engajados em desenvolver a autonomia em nossos alunos, devemos nos permitir experimentar o confronto entre autoridade e liberdade, de modo que

exercemos uma autoridade democrática que respeite as liberdades dos alunos. E isso se dá a partir da segurança de si mesmo, da segurança em sua própria autoridade docente, autoridade essa expressa nas decisões do dia a dia, no respeito às liberdades, nas discussões e no aceitar rever suas próprias concepções junto com os alunos.

Freire (1996) ainda vai além: ele coloca que é necessário que o educador consiga que “[...] a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.105), e a liberdade só se constrói e amadurece a partir da oportunidade oferecida por nós, professores, do confronto dessa liberdade com outras liberdades, na defesa dos seus direitos. E isso é uma caminhada. Nem sempre a decisão do aluno será a mais acertada, mas esse processo precisa ser permitido e vivido (mesmo que acompanhado de perto pelos professores e pelos pais) para o desenvolvimento da autonomia dos nossos alunos para além da sala de aula. Freire (1996) conclui apontando-nos uma direção a ser seguida:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p.105)

4.3.2 Educação para o povo: uma outra escola é necessária

Outro ponto importante na nossa caminhada por respostas para nossos alunos da periferia e que precisa ser levado em consideração aqui é o seguinte aspecto tratado por Arroyo (1989):

Quando se trata do direito à educação, o problema fundamental da sociedade brasileira não está na negação da escola. Isto é muito, e ao mesmo tempo é pouco. Como profissionais da educação não somos contra a escola nem poderíamos ser. Relativizamos a escola. Entendemos que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e aí permanecer. O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas (Arroyo, 1989, p. 16).

Acreditamos que, além de buscarmos conhecer mais profundamente a periferia, como nos propusemos a fazer nas seções anteriores, seja imprescindível pensar em como se deve dar, de fato, as relações entre professores e alunos desses territórios, para que o processo educativo seja favorecido e, como diz Arroyo (1989), que aconteça uma “educação do povo através de suas lutas”. Já trouxemos anteriormente as questões relacionadas ao acesso à educação, e acreditamos que isso vinha sendo viabilizado politicamente nos últimos anos. Mas o que está em foco aqui é justamente o que coloca o autor ao questionar a forma como está se dando a educação do povo, como tem se pensado o currículo, como tem se construído as relações para que a educação aconteça de forma apropriada, respeitando os filhos do povo e inserindo-os numa escola que faça sentido e que valorize suas caminhadas e lutas. Diz Arroyo (2007):

Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir da infância-adolescência de sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? Não seriam a escola, os currículos os obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação? Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem?

[...] São estes sujeitos concretos que acodem às escolas públicas à procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para o ordenamento curricular? É justo medi-los com perfis de alunos tão distantes da realidade em que lhes é dado viver suas existências? (ARROYO, 2007, p.39-40)

Infelizmente, o olhar da sociedade para esses sujeitos é o olhar que os rotula como desiguais, mas não desiguais porque frutos de uma sociedade injusta e, sim, como desiguais em capacidades mentais, físicas e sociais, desiguais por sua própria culpa. A escola, por conseguinte, adota o mesmo pensamento, inclusive em seu caráter abissal na subalternização dos “Outros”, como nomeia Arroyo (2017):

É constituinte da autoidentidade da escola, da docência, do pensamento pedagógico que se justificam em um modo de pensar os coletivos humanos em linhas radicais. Do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices. O pensamento pedagógico assume essa dicotomia abissal e se propõe a função de trazer os Outros da inexistência,

da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, o modo de pensar racional, científico. As teorias pedagógicas, as didáticas se pensavam para tirá-los desse abismo, para acompanhá-los em percursos exitosos, para o conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade. (ARROYO, 2017, p. 78)

A grande questão que se coloca para a escola na periferia, nos dias de hoje, é que, enquanto educadores, precisamos não apenas entender e reconhecer que “[...] o povo é humano, é gente, que seus filhos chegam às escolas já humanos, mas desconstruir que será humano pleno, na medida em que fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o Nós é a síntese” (ARROYO, 2017, p. 84). A escola precisa reconhecer esse povo com seus saberes, precisa agregar esses conhecimentos e visões outras de mundo aos dela. E aqui, cabe dizer, essa caminhada nada tem a ver com a ideia de tirar os diferentes da dita condição de inferioridade, mas reconhecer que eles não apenas não são inferiores, como também, não se pensam assim e, ao longo do tempo, têm lutado, via movimentos sociais, para desconstruir essa visão propagada pela sociedade no intuito de submetê-los, de “[...] expropriar suas terras, culturas, saberes, memórias, identidades” (ARROYO, 2017, p. 128).

Arroyo (2017) segue questionando em que medida os currículos contemplam esses educandos reais, filhos do povo, garantindo-lhes o direito de saber-se, de entender todos esses processos de inferiorização a que foram submetidos ao longo dos anos e que os separou do resto da sociedade de forma tão cruel. O autor aponta que uma escola, que se queira democrática, precisa aceitar que seus educandos provenientes das classes populares:

Têm direito a saber-se vítimas de históricos processos de segregação. Direito a entender as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de dominação de que são vítimas históricas. Mas também têm direito a que suas resistências e lutas por libertação/ emancipação sejam reconhecidas, valorizadas nas teorias pedagógicas como processos de humanização, produção de saberes, de valores, de culturas e identidades coletivas. Que seus saberes, leituras de mundo e de si sejam reconhecidos na diversidade de processos pedagógicos, de ensino/ aprendizagem, avaliação. Que sejam reconhecidos sujeitos na história intelectual, cultural da humanidade. Que as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados. Todos esses avanços exigirão estratégias de desconstrução do pensamento abissal, inferiorizante, preconceituoso dos grupos populares como condição para

avançar em tantos ideários e ideais pedagógicos igualitários e democratizantes. (ARROYO, 2017, p. 23)

Ao pensarmos em uma escola na periferia, é necessário um movimento em direção aos saberes, às leituras e às linguagens desse povo. É necessário valorizar e colocar em diálogo esses saberes com os já existentes nos currículos, mas esses diálogos precisam ser horizontais; precisa-se deixar de lado os dualismos de saberes e linguagens e, no convívio diário com esses sujeitos crianças, adolescentes, jovens e adultos, aguçar a sensibilidade de modo que se consiga entender suas histórias, suas realidades sociais, suas experiências humanas. Vivências essas, como diz Arroyo (2017, p. 23) que devem ser “escutadas, captando suas indagações para pô-las em diálogo horizontal com os saberes curriculares a que têm direito”.

Freire (1996) também contribui com essa questão, ao afirmar que

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 1996, p. 49)

4.3.3 Expressão livre em Freinet: uma leitura adaptada à atualidade

Para além do propósito de desenvolver a autonomia em nossos alunos e de pensar uma escola que acolha e respeite seus saberes, pretende-se pensar, aqui, caminhos possíveis para um envolvimento real desses sujeitos alunos nos processos de aprendizagem propostos por nós no dia a dia. Ora, a questão do desinteresse dos alunos das escolas de periferia pelas aulas é fato sabido pelos professores que trabalham nesses ambientes educacionais e já discutimos essa questão nos seus mais variados aspectos.

Diante disso, optamos por trazer, aqui, um conceito desenvolvido pelo educador Célestin Freinet (1977a), que apontava, em sua época, um caminho para uma educação contrário à educação escolástica que predominava naquele tempo. Ao denunciar a escola de sua época, afirmando que as atividades não motivadas profundamente não eram úteis ao processo educativo, o autor pontuou algumas questões que acabam encontrando eco ainda hoje nas salas de aula de periferia, dada

a distância do que a escola de hoje propõe, considerando-se o capital cultural exigido e a realidade dos alunos desses locais.

Freinet (1977a) denunciava, em sua crítica à escola tradicional da época, que “[...] foi a Escola, em todos os graus de ensino, que inventou, para se atribuir a si própria originalidade e importância, um processo de aquisição e de vida que só decorre na Escola e nunca na vida” (FREINET, 1977a, p.26). Temos claro que a escola tradicional, baseada nos métodos escolásticos, criticada pelo autor, é algo já ultrapassado, mas há que se garantir que os resquícios desse método sejam extirpados das atividades de sala de aula, pois conforme a afirmação de Freinet (1977a), e tendo em vista tudo o que já foi explicitado por nós até aqui, em termos de conhecimentos sobre a periferia, a escola precisa partir da vida, da realidade, precisa levar em conta todo o percurso traçado por esses sujeitos alunos para que se proponha algo realmente eficaz.

Não vamos entrar em detalhes da teoria de Freinet como um todo, visto que muitas das coisas ali já foram superadas pelo tempo, mas o que queremos trazer aqui é a questão de que a escola, e em especial a escola da periferia, precisa fazer sentido para o aluno hoje, precisa apresentar questões e assuntos que envolvam os alunos de fato e não se limitar a ensinar coisas para uma dita preparação para o futuro. E, nesse sentido, Freinet pode, sim, colaborar:

Queremos atividades escolares vivas, associadas ao interesse e ao profundo devir das crianças, que sejam muito mais do que um jogo ou um passatempo, que sejam um trabalho autêntico, fruto de uma necessidade, que, se veja que é útil, ao qual uma pessoa se entrega de todo o coração e que, por todos esses motivos, se torna um poderoso gerador de dinamismo e de proveito pedagógico. (FREINET apud SANTOS, 1996, p.26)

Acreditamos que esse seja um caminho a trilhar se queremos conquistar o interesse dos alunos da periferia e fazer com que eles se envolvam de verdade no processo de aprendizagem. Para tanto, trazemos mais especificamente o conceito de “expressão livre” ou “texto livre”, desenvolvido por Freinet (1976), quando ele se debruçou sobre o ensino de língua materna. Santos (1996), brasileira estudiosa e seguidora de Freinet, detalha o funcionamento do ensino de língua materna a partir dele:

Praticar a expressão livre significa dar a palavra ao aluno, dar-lhes meios de expressar-se e de comunicar-se. Significa também criar um ambiente – através da dinâmica da classe – em que a PALAVRA do aluno seja acolhida, ouvida, discutida, valorizada. A expressão – fator indispensável – não é apenas ponto de partida, um meio, mas um fim. A finalidade maior do ensino de português baseado na expressão livre do aluno não é somente favorecer-lhe o domínio do código linguístico, mas é também e principalmente, por meio desse domínio, criar condições favoráveis para que ele – indivíduo e ser social, co-detentor e co-constitutor de uma cultura – possa: - desenvolver ao máximo suas potencialidades; - ampliar cada vez mais a sua capacidade de criar, de se comunicar e de se expressar; - adquirir o hábito de buscar por si só os meios para superar seus bloqueios e dificuldades; - ser sempre senhor de si mesmo; - aprimorar a sua capacidade de interagir, de participar, de cooperar; - avançar o máximo possível na construção do saber; - tornar-se cada vez mais independente e capaz de enfrentar, com o máximo de realização, o seu destino de homem e de cidadão. (SANTOS, 1996, p.25) (grifo do autor)

Ora, é sabido que o conceito de expressão livre foi proposto numa época específica e isso não se pode perder de vista. Freinet propunha liberdade num momento da educação em que nada disso era possível. Segundo ele, “[...] um texto livre deve ser realmente livre. Quer isso dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita” (FREINET, 1976, p.21).

Nesse sentido, nos dispormos a utilizar esse conceito, enquanto prática de sala de aula, nada mais é do que construir uma relação de diálogo entre professor e alunos, num ambiente de trocas e de valorização de saberes que não só os institucionais. Faz-se necessário, assim, se se quer uma prática de ensino de língua materna apoiada em tal conceito, rever as noções e os valores tradicionalmente aceitos nos meios escolares, pois, segundo Freinet (1978, p.32), “[...] o essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão”. Ao trazer o mundo dos alunos para a sala de aula, trazemos com ele a necessidade real de escrita, de fala, de interação entre alunos e professores. Santos (1996), ainda sobre essa questão, questiona o tipo de trabalho feito nas aulas de língua portuguesa:

Por que, num trabalho voltado para o desenvolvimento linguístico, deveria o professor criar situações artificiais para realizar atividades de comunicação e expressão, em detrimento da riqueza e da força que a autenticidade dos momentos de vida do grupo oferecem? Será mesmo que uma atividade, para ser considerada pedagogicamente séria e produtiva, exige que dela

sejam excluídas a emoção, a afetividade, o prazer (e os conflitos) do convívio social e a ousadia de criar e brincar? (SANTOS, 1996, p.98)

Fica claro, nessa fala, que um método baseado na expressão livre não precisa nem deve partir de situações artificiais de uso da língua. Ao contrário, é partindo justamente da “[...] autenticidade dos momentos de vida do grupo” de sujeitos que compõe o ambiente escolar que se pode e deve construir um trabalho para um bom desenvolvimento linguístico. Freinet (1976) explica:

A tendência natural das crianças e dos professores que se lançam no texto livre, é contarem os acontecimentos da sua vida, da aldeia ou do bairro, as aventuras das férias ou os passeios de domingo. Encontramos assim a criança no seu meio, penetramos, através da vida, no profundo dos seus interesses, na realidade do mundo que vibra à sua volta. No nosso ensino já não recorremos a elementos exteriores sem ressonância, afastados da nossa vida, com os seus dados estranhos às nossas preocupações, mal conhecidos e falsamente interpretados. Damos à escola uma filiação. Voltamos a uni-la à vida. (FREINET, 1976, p.82)

Importante dizer aqui também que esse texto livre não é algo equivalente a um texto com tema livre. O próprio Freinet (1976, p. 22) aponta para o fato de que o texto precisa ser motivado, no sentido de que o texto precisaria ter um objetivo e uma função para que o aluno desperte em si a necessidade de expressar-se. E essa, sim, seria uma tarefa do professor: a de criar situações desencadeadoras dessa escrita, bem como a de construir espaços para que o aluno possa colocar-se de forma livre, para que se sinta à vontade para trazer suas próprias questões. É preciso que o professor, então, gere e explore essa necessidade de se exprimir do aluno em sala de aula, conectando o mundo do aluno ao da escola, unindo-a, como disse Freinet (1976), à vida.

Ao trazermos o conceito de texto livre aqui, precisamos pensá-lo adaptado à nossa realidade, pois um ensino de língua materna que se balize pela expressão livre exigiria a adaptação dos recursos didáticos para que os educandos tivessem vivências linguísticas autênticas e, por meio delas, o exercício prático da língua e a aquisição de um nível de domínio maior poderiam ocorrer naturalmente. Não propomos esse conceito como algo ingênuo, até porque, tendo as ideias do Círculo de Bakhtin como centrais na nossa caminhada, não poderíamos dizer que uma expressão é totalmente livre, haja vista que sempre é uma resposta a enunciados

anteriores²⁸. Trazemos esse conceito aqui no sentido de que, nas aulas de ensino de língua materna, é necessário que os interesses e o mundo dos alunos possam ser bem-vindos à sala de aula, não ficando essa aula atrelada a uma lista fixa e previamente concebida de conteúdos e assuntos a serem estudados.

4.3.4 Justiça restaurativa: é necessário trocar as lentes

Nesse ponto da nossa caminhada, é necessário trazer a concepção de justiça restaurativa, como uma aliada na construção de nossas aulas, no sentido de qualificar as relações, partindo de um outro paradigma, paradigma esse que não criminaliza os erros, mas que leva em consideração outras questões, questões essas que, ao nosso ver, soam como mais importantes na construção de uma escola que garante direitos e acolhe os alunos em suas especificidades. Howard Zehr (2008), pioneiro nessa área, em sua obra “Trocando as lentes”, apresenta a justiça restaurativa em contraponto à justiça retributiva, esta última sendo o padrão comumente adotado ao redor do mundo.

Zehr (2008) começa apontando uma falha na justiça retributiva no sentido de não haver um vínculo intrínseco entre o ato praticado e as consequências. Para o autor, o fato de as consequências do delito serem escolhidas por outras pessoas que não o ofensor e o fato de essas consequências não estarem ligadas à reparação do dano causado fazem com que o ofensor não se responsabilize verdadeiramente pelo ato praticado. Segundo ele:

A verdadeira responsabilidade, portanto, inclui a compreensão das consequências humanas advindas de nossos atos - encarar aquilo que fizemos e a pessoa a quem o fizemos. Mas a verdadeira responsabilidade vai um passo além. Ela envolve igualmente assumir a responsabilidade pelos resultados de nossas ações. Os ofensores deveriam ser estimulados a ajudar a decidir o que será feito para corrigir a situação, e depois incentivados a tomar as medidas para reparar os danos. (ZEHR, 2008, p.41)

²⁸ Não trazemos a ideia de expressão livre ou texto livre de Freinet de maneira irresponsável ou desconectada da teoria do Círculo de Bakhtin por nós adotada. A ideia de liberdade aqui contida precisa ser entendida como a construção, em sala de aula, de um espaço de fala (e escrita) em que os alunos sintam-se à vontade (e talvez mais do que isso, que sintam necessidade) para trazer questões suas e do seu mundo para a sala de aula. E, nesse ponto, inclusive estamos em consonância com o que propõe Freire (1996) com relação ao desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, a expressão livre seria um dos métodos para chegarmos à autonomia.

Nos moldes da justiça comum, temos a fixação da culpa como ponto central. Diante disso, a administração da justiça pode ser vista como um teatro, em que os temas da culpa e da inocência predominam como personagens principais. Nesse espaço, o clímax seria o julgamento com a confissão da culpa e o desenlace ficaria por conta da punição escolhida na sentença. Ora, todo esse processo fica centrado no ocorrido num passado e não lança, em nenhum momento, um olhar para o futuro da situação que, mesmo com a punição, segue sem reparação.

Na justiça restaurativa, o “crime” (e aqui usamos crime de maneira genérica, como ação praticada que lesou alguém de alguma forma) é visto como uma violação de pessoas e de relacionamentos, portanto gera a obrigação de reparar os erros. Nesse sentido a justiça passa a envolver a vítima, o ofensor e a comunidade numa busca conjunta de soluções que promovam a reparação, a reconciliação e a segurança. Para Zehr (2008):

Não é suficiente que haja justiça, é preciso vivenciar a justiça. O primeiro passo na justiça restaurativa é atender às necessidades imediatas, especialmente as da vítima. Depois disso a justiça restaurativa deveria buscar identificar necessidades e obrigações mais amplas. Para tanto o processo deverá, na medida do possível, colocar o poder e a responsabilidade nas mãos dos diretamente envolvidos: a vítima e o ofensor. Deve haver espaço também para o envolvimento da comunidade. Em segundo lugar, ela deve tratar do relacionamento vítima-ofensor facilitando sua interação e a troca de informações sobre o acontecido, sobre cada um dos envolvidos e sobre suas necessidades. Em terceiro lugar, ela deve se concentrar na resolução dos problemas, tratando não apenas das necessidades presentes, mas das intenções futuras. (ZEHR, 2008, p.192)

Para além do foco na vítima, a justiça restaurativa também entende que é necessário olhar para o ofensor. Ora, Zehr (2008) aponta que o ofensor também tem muitas necessidades e elas precisam ser atendidas se quisermos fechar adequadamente o ciclo para todos os envolvidos (essas necessidades vão desde questionar seus estereótipos até aprender a ser mais responsável e adquirir habilidades interpessoais, ou ainda aprender a canalizar raiva e frustração de forma mais adequada e aprender a lidar com a culpa).

A seguir, elaboramos um quadro mostrando de forma básica as diferenças de olhar entre as justiças restaurativa e retributiva:

QUADRO 2 - JUSTIÇA RESTAURATIVA X JUSTIÇA RETRIBUTIVA

JUSTIÇA RESTAURATIVA	JUSTIÇA RETRIBUTIVA
1. O crime viola pessoas e relacionamentos.	1. O crime viola o Estado e suas leis.
2. A justiça visa identificar necessidades e obrigações.	2. O foco da justiça é o estabelecimento da culpa.
3. Para que as coisas fiquem bem.	3. Para que se possa administrar doses de dor.
4. A justiça fomenta o diálogo e entendimento mútuo.	4. A justiça é buscada através de um conflito entre adversários.
5. Dá às vítimas e ofensores papéis principais.	5. No qual o ofensor está contra o Estado. A culpa é que detém o papel principal.
6. É avaliada pela medida em que responsabilidades foram assumidas, necessidades atendidas, e cura (de indivíduos e relacionamentos) promovida.	6. Regras e intenções valem mais que os resultados, além do que um lado ganha e o outro perde sempre.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Zehr (2008).

Acreditamos que a lente da justiça restaurativa, ao se propor a olhar para as relações, com o foco nos danos e nas necessidades decorrentes desses danos, buscando abordar as obrigações resultantes desses danos e utilizando processos inclusivos e cooperativos ao envolver todos os interessados na busca da solução tenha muito mais sucesso no sentido de corrigir o mal causado e restaurar relações (o que não é o foco da justiça comum). E vemos nela muito mais potencial e afinidade para mediar as relações em sala de aula, nessa sala em que se quer que o aluno construa, a partir das suas vivências, a tão desejada autonomia.

4.4.5 Práticas circulares: resgatando saberes de nossos ancestrais

Tendo em vista a justiça restaurativa como olhar necessário em nossa sala de aula, é preciso pensar em processos que seriam apropriados e que viriam ao encontro desse paradigma, de modo a conseguirmos colocar em prática essa concepção, envolvendo todos os interessados na busca por tratar as causas dos conflitos e corrigir as situações provenientes deles. Para isso, partimos de Kay Pranis (2010), professora e idealizadora dos processos circulares da justiça restaurativa. Diz ela:

Nossos ancestrais se reuniam num círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em volta da mesa da cozinha durante séculos. Hoje a Comunidade está aprendendo a se reunir em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros, e estabelecer vínculos mútuos. (PRANIS, 2010, p.15)

Pranis (2010, p.15) afirma que a metodologia que ela traz, apesar de parecer nova, está calcada em um conhecimento muito antigo. A autora explica que a inspiração dos Círculos vem de uma antiga tradição dos índios norte-americanos que usavam um objeto chamado de bastão de fala, objeto esse que passava de mão em mão e organizava os participantes da conversa, dando o direito de fala ao detentor temporário do bastão. Para além dos índios norte-americanos, se nos debruçarmos sobre a organização dos povos africanos antigos, veremos as conversas em círculo como meio constantemente escolhido para organizar os grupos e chegar a alguma decisão conjunta, bem como para compartilhar histórias e saberes entre diferentes gerações.

Pranis (2010) explicita que a filosofia dos Círculos tem como base o reconhecimento de que todas as pessoas precisam de ajuda e que, quando ajudamos aos outros, ajudamos a nós mesmos. Ora, ao participar de um Círculo, nós compartilhamos a sabedoria de todos, pois no Círculo não há uma divisão entre quem sabe e quem não sabe; ao contrário, ele é construído pelas experiências e sabedoria de todos os participantes, gerando assim uma outra compreensão dos problemas ali colocados, bem como novas possibilidades de solução. Além disso, os Círculos, a partir do modo como estão estruturados, permitem aos participantes a liberdade de expressarem suas verdades pessoais e seus pontos de vista, deixando de lado máscaras sociais, para participar seguros de que suas opiniões serão respeitadas, mesmo que diferentes e distantes das dos demais, e isso graças a construção prévia dos valores fundamentais do grupo, valores esses que guiam todos os momentos do Círculo. Pranis (2010) explica como esse processo se dá:

Antes de discutir a missão do grupo em si, é preciso conhecer todos os participantes e construir relacionamentos, independente da tarefa do grupo. Metade do tempo do encontro poderá ser gasto criando-se a base para um diálogo profundamente honesto em torno do conflito ou dificuldade que acontecerá na etapa seguinte. Discutir valores, criar linhas-mestras que orientem o trabalho, partilhar aspectos desconhecidos sobre si mesmo – tudo isto é parte da preparação do alicerce para um diálogo que mobilizará os participantes emocional e espiritualmente, além de intelectualmente.

Num Círculo, chega-se à sabedoria através das histórias pessoais. Ali a experiência vivida é mais valiosa do que conselhos. Seus integrantes partilham experiências pessoais de alegria e dor, luta e conquista, vulnerabilidade e força a fim de compreender a questão que se apresenta. Quando alguém conta uma história, mobiliza as pessoas à sua volta em muitos níveis: emocional, espiritual, físico e mental. E os ouvintes absorvem as histórias de modo muito diferente do que se estivessem ouvindo conselhos. (PRANIS, 2010, p.27-28)

Precisamos ter claro, aqui, que os Círculos de Construção de Paz, como metodologia construída, não se querem um processo neutro. Muito pelo contrário: trata-se de um processo que, para acontecer, precisa estar alicerçado em valores, valores esses construídos e compartilhados entre todos os participantes do círculo. “Não se prescreve um conjunto específico de valores para os Círculos, mas a estrutura axiológica é a mesma para todos eles” (PRANIS, 2010, p.39). Cabe dizer também que esses valores precisam ser identificados de forma explícita no Círculo, antes de se iniciar a discussão sobre as questões principais. E, ainda mais importante, é necessário que os participantes assumam esses valores de fato para que o diálogo se estabeleça ao longo de todo o processo.²⁹

No cerne do Círculo está a importância de reconhecer o impacto de nosso comportamento sobre os outros, bem como a interconexão de nossos destinos. O mal praticado contra um é um mal para todos. O dano de um é um dano para todos. O bem praticado a um é um bem para todos. [...] A expressão emocional e espiritual que reflete a perspectiva pessoal daquele que está falando – que é diferente da expressão das outras pessoas – é acolhida no Círculo. Nele se presume que os conflitos e dificuldades têm conteúdo emocional e espiritual para os participantes e que a resolução eficaz das questões requer o exame detalhado desses conteúdos emocionais e espirituais, bem como dos conteúdos físicos e mentais. (PRANIS, 2010, p.42 e 45)

Por se tratar de uma metodologia organizada a partir de valores e da sabedoria ancestral, os Círculos propostos por Pranis (2010) se utilizam de cinco elementos que estruturam o processo e criam um espaço seguro para que as pessoas se conectem de forma positiva, mesmo que em meio a um conflito ou dificuldade. São eles: as cerimônias de abertura e fechamento do círculo (que demarcam o espaço e o momento seguro para que os participantes possam se manifestar); as orientações

²⁹ A ideia aqui é a de que quanto mais consciente for a escolha dos valores que conduzirão a conversa, mais fácil será para os participantes manter a intenção de alinharem seu comportamento com tais valores. (PRANIS, 2010, p.40)

(que são dadas durante o processo, para conduzir o grupo em cada momento); o bastão de fala (que dá poder de fala à pessoa que o segura e, concomitantemente o poder de escuta aos demais); a coordenação/facilitação (feita por uma pessoa com formação nessa metodologia) e as decisões consensuais (decisões tomadas por todos os participantes conjuntamente).

Importante trazer aqui que essa ideia de consenso, proposta nos Círculos, precisa ser seguida se queremos que as decisões realmente sejam seguidas, visto que somente um consenso verdadeiro é que vai conseguir o engajamento de todos nas ações decididas pelo grupo. Para chegar ao consenso, diz Pranis (2010):

[...] é preciso que o grupo preste atenção aos interesses daqueles que em geral não têm poder. Um processo consensual tem o potencial de produzir resultados mais democráticos porque os interesses de todos devem ser levados em consideração. Em última instância, a decisão deve representar todos os envolvidos, caso contrário, não haverá consenso. Portanto, tais decisões devem contemplar, em alguma medida, o interesse de todos os envolvidos. (PRANIS, 2010, p.55)

4.3.6 Comunicação não-violenta: outra forma de se relacionar

Após trilharmos pelos caminhos da Justiça Restaurativa e dos processos circulares, chegamos à comunicação não-violenta (CNV), método desenvolvido pelo psicólogo americano Marshall Rosenberg (2006) enquanto atuava como mediador em escolas e universidades nos anos 1960, e muito utilizado associado às práticas circulares e às práticas restaurativas em geral. Diz Rosenberg (2006):

[...] Identifiquei uma abordagem específica da comunicação — falar e ouvir — que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. Denomino essa abordagem Comunicação Não-Violenta, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía Gandhi — referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração. Embora possamos não considerar “violenta” a maneira de falarmos, nossas palavras, não raro, induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos. (ROSENBERG, 2006, p. 21)

Rosemberg (2006) construiu a CNV como forma de resolver os conflitos entre as pessoas a partir de uma comunicação empática³⁰. A ideia contida aqui é de que o conflito faz parte das relações humanas e como tal não é algo que possa ser evitado. A questão essencial é aprender a resolvê-los, via linguagem. Segundo o autor, o conflito surgiria nas relações quando necessidades e sentimentos não fossem atendidos por não serem compreendidos nem expressos de maneira clara, o que aconteceria na grande maioria das vezes.

A CNV, então, se propõe a ajudar as pessoas de modo que consigam perceber e reformular o modo como falam e ouvem aos outros e a si mesmos, o que passa por uma conscientização de nossa fala, no sentido de perceber os sentimentos e desejos tanto nossos quanto das pessoas à nossa volta.

Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora. (ROSEMBERG, 2006, p. 22)

Para colocar isso em prática, a CNV possui quatro componentes básicos, a saber: 1º observação; 2º sentimento; 3º necessidades; e 4º pedido. O primeiro passo desse processo de comunicação passa por observar o que está acontecendo em uma dada situação de comunicação. A ideia aqui é ser capaz de formular o que está acontecendo sem emitir pré-julgamentos (ou julgamentos moralizantes, nas palavras de Rosemberg). Após, é preciso identificar os sentimentos que surgiram em nós quando ocorreu a ação. O próximo passo seria o de verificar quais das nossas necessidades estariam ligadas a esses sentimentos identificados. Feito isso, tendo consciência do fato em si, do sentimento em nós provocado e da necessidade que tínhamos (e que não foi atendida e por isso desencadeou o sentimento), podemos

³⁰ Empatia, nas palavras de Rosemberg (2006), é “a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo. O filósofo chinês Chuang-Tzu afirmou que a verdadeira empatia requer que se escute com todo o ser: “Ouvir somente com os ouvidos é uma coisa. Ouvir com o intelecto é outra. Mas ouvir com a alma não se limita a um único sentido — o ouvido ou a mente, por exemplo. Portanto, ele exige o esvaziamento de todos os sentidos. E, quando os sentidos estão vazios, então todo o ser escuta. Então, ocorre uma compreensão direta do que está ali mesmo diante de você que não pode nunca ser ouvida com os ouvidos ou compreendida com a mente” (ROSEMBERG, 2006, p. 133-134).

chegar ao último passo, que seria o de expressar com o máximo de clareza possível como estamos e o que precisamos que seja feito para resolver a situação, na forma de um pedido.

Aqui é importante trazer um alerta que Rosemberg (2006) faz sobre os ditos julgamentos moralizantes, para evitar a confusão com o que geralmente consideramos juízos de valor. Ora, tendo claro que a língua não é neutra e que, a partir de Bakhtin, temos enunciados que estão sempre em relação de resposta a outros enunciados e que, como tais, estão inscritos socio-historicamente, não podemos dizer que seja possível descrever uma situação de forma imparcial e não é isso que se quer aqui.

Aqui, é importante não confundir juízos de valor com julgamentos moralizadores. Todos fazemos juízos de valor sobre as qualidades que admiramos na vida; por exemplo, podemos valorizar a honestidade, a liberdade ou a paz. Os juízos de valor refletem o que acreditamos ser melhor para a vida. *Fazemos julgamentos moralizadores de pessoas e comportamentos que estão em desacordo com nossos juízos de valor*; por exemplo, “A violência é ruim; pessoas que matam outras são más”. Se tivéssemos sido criados falando uma linguagem que facilitasse exprimir compaixão, teríamos aprendido a articular diretamente nossas necessidades e nossos valores, em vez de insinuarmos que algo é ou está errado quando eles não são atendidos. Por exemplo, em vez de “A violência é ruim”, poderíamos dizer: “Tenho medo do uso da violência para resolver conflitos; valorizo a resolução de conflitos por outros meios”. (ROSEMBERG, 2006, p. 39-40)

Quanto ao primeiro componente da CNV, é preciso ter claro que não é recomendável fazer nossas observações com julgamentos moralizantes sob pena de diminuirmos a probabilidade de que os outros nos ouçam, já que estará carregada de crítica. Precisamos apenas descrever a situação que observamos que afetou, de algum modo, nossa sensação de bem-estar.

Em relação ao segundo componente, a saber, o sentimento, é necessário desenvolvermos um vocabulário que nos permita identificar e nomear as emoções que sentimos, de modo a facilitar a compreensão não apenas de nós mesmos, como também a dos outros. Aqui é importante salientar que, na CNV, é feita distinção entre a real expressão dos sentimentos e as afirmações que normalmente fazemos e que apenas descrevem pensamentos, avaliações ou interpretações de uma dada situação.

O terceiro componente da CNV, assim como o segundo, não é um processo fácil de se colocar em prática, sendo necessário nos exercitarmos no

sentido de aprender a olhar para nós mesmos e identificar com clareza o que sentimos para, em seguida, entender o que precisamos a fim de comunicarmos o que realmente está envolvido na situação de conflito, a saber, qual necessidade nossa realmente não foi atendida.

Já o quarto e último componente da CNV, ao tratar sobre o que gostaríamos de pedir aos outros, precisa ser específico de modo que consiga satisfazer de fato a necessidade que possuímos. É preciso, nesse componente, evitar frases vagas e usar uma linguagem de ações positivas, falando o que queremos e não o que não queremos para conseguirmos obter o retorno desejado.

Acreditamos que a CNV, como exposta até aqui, pode ser de grande ajuda nas relações na sala de aula, visto que, junto à justiça restaurativa e às práticas circulares, pode contribuir para o estabelecimento de situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professor e alunos, bem como entre alunos e alunos, trazendo os conflitos para o centro das aulas para, via língua, resolvê-los conjuntamente e não fingir que eles não existem. A respeito dessa questão dos conflitos em sala de aula, contribui Simões et. al. (2012):

Ao pensar bem localmente no trabalho de sala de aula, queremos reafirmar, ainda, o princípio educativo da cidadania em sua acepção mais básica de convivência: de copresença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade de busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. E mais: é evidentemente na ação pela linguagem que se vão construindo esses valores. (SIMÕES ET AL., 2012, p. 44.)

4.3.7 As comunidades de prática: uma teoria da aprendizagem social

Por fim, em consonância com nossa discussão sobre a escola para o povo, no sentido de mudarmos nosso olhar, parando de ver nossos alunos da periferia como inferiores porque não se adaptam a um currículo que não foi criado para eles, trazemos aqui uma questão posta por Lave (1996), ao perseguir uma perspectiva teórica sobre a natureza social da aprendizagem. A autora afirma que as teorias que reduzem a aprendizagem às capacidades mentais individuais acabam por excluir os sujeitos que não conseguem seguir a lógica exigida pela sociedade,

responsabilizando-os por suas situações e tratando-os como incapacitados, ignorando todas as questões de desigualdade social que perpassam a sociedade e que excluem esses sujeitos, o que está longe de ser o adequado.

A perspectiva teórica apresentada por Lave (1996) está situada na teoria da aprendizagem social e entende que a aprendizagem é um aspecto da participação humana em práticas socialmente situadas. Diz Lave (2015):

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas **comunidades de práticas** (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural. (LAVE, 2015, p.39)

Lave e Wenger (1991) afirmam que, dentro dessa perspectiva, não existe atividade que não seja situada no sentido de que em nenhuma atividade haveria a recepção por alguém de algum conhecimento fático sobre o mundo, mas sim, que o agente, a atividade e o mundo se constituiriam mutuamente uns aos outros sempre, em todas as atividades. Dentro desse enfoque, a aprendizagem não está apenas situada na prática, ela é parte integral da prática social no mundo em que se vive (LAVE; WENGER, 1991, p.4).

Outro ponto importante aqui é apontado por Lave (2015), que diz que:

É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e interativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos. Assim como os aprendizes o são, o que eles aprendem é também corporificado e situado. (LAVE, 2015, p.40)

Pensar como a aprendizagem acontece não é pensar sobre o que acontece em uma única situação educacional, mas é sobre como o aprender na prática é constituído por participantes que se movem entre contextos de que participam,

contextos esse que influenciam, conectam e moldam esses participantes na vida cotidiana. Aprender na prática, então, “[...] envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, ‘a relação’ em questão” (LAVE, 2015, p. 41)

Lave e Wenger (1991) discorrem sobre vários aspectos da aprendizagem como prática situada que precisam ser explicitados aqui. Para isso, organizamos um quadro resumo, exposto a seguir:

QUADRO 3 - ASPECTOS DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

Aspecto	Delimitação do autor
A participação periférica legítima como característica central da aprendizagem	Os aprendizes participam em comunidades de prática, e o domínio do conhecimento e das habilidades requerem que os novatos se aproximem da participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade. A participação periférica legítima permite falar sobre relacionamentos entre novatos e veteranos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e de prática. Trata-se do processo pelo qual os novos participantes se transformam em parte de uma comunidade de prática.
A relação entre os pares <i>legítimo x ilegítimo, periférico x central, participação x não participação</i> na teoria da aprendizagem situada	Na teoria da aprendizagem situada, o conceito de participação periférica legítima deve ser considerado como um todo. Cada um dos seus aspectos é indispensável para definir os outros e nenhum deles pode ser considerado isoladamente. Assim, não haveria um participante ilegítimo, pois a forma que se adquire a legitimidade da participação é uma característica que define os modos de pertencer e, portanto, não é apenas uma condição fundamental para a aprendizagem, mas um elemento constitutivo de seu conteúdo. Da mesma forma, com relação a ser periférico, pode muito bem não haver algo tão simples como uma participação central em uma comunidade de prática. O periférico sugere que existem formas múltiplas, variadas, mais ou menos comprometidas e inclusivas de se localizar nos campos de participação definidos por uma comunidade. O que é a participação periférica é estar localizado no mundo social. Mudar localizações e perspectivas fazem parte da trajetória de aprendizado, do desenvolvimento de

	<p>identidades e formas de afiliação, dos atores, dessa forma também não há como se pensar em não-participação.</p>
<p>A inexistência de um centro na comunidade de prática</p>	<p>A participação em uma comunidade de prática ocorre de forma centrípeta e é importante não reduzir o ponto final das participações a um centro uniforme e único ou a uma noção linear de aquisição de habilidades. Não existe em uma comunidade de prática um local designado como "periferia" e, além disso, não há centro ou núcleo nesse processo.</p>
<p>A participação plena em uma comunidade de prática</p>	<p>A participação plena, dentro dessa teoria, se opõe a apenas um aspecto do conceito de participação periférica: ela enfatiza o que a participação parcial não é ou ainda não é. A participação periférica aqui é um termo positivo, cujos antônimos conceituais mais salientes são falta de relacionamento ou falta de relevância em relação à atividade atual. A participação parcial de novatos não é de modo algum desconectada da prática de interesse.</p> <p>A participação plena na prática envolve não apenas um maior comprometimento de tempo, um esforço mais intenso, mais e maiores responsabilidades na comunidade e tarefas mais difíceis e arriscadas, mas, mais importante, um crescente senso de Identidade como um praticante 'expert'.</p>
<p>A relação dos professores com os aprendizes nas comunidades de prática</p>	<p>Em uma comunidade de prática, no relacionamento entre professores e aprendizes, conferir legitimidade é mais importante do que ensinar. Afinal, esse não é o relacionamento que organiza as oportunidades de aprendizado, mas sim o relacionamento do aluno com outros alunos e até com outros professores. Evita-se dar conselhos e instruções para estádios mais avançados. E sempre se espera que o novato esteja "pronto" para o próximo passo, graças à sua crescente participação na comunidade.</p>
<p>A participação em comunidades de prática desenvolve identidade.</p>	<p>Durante a participação em uma comunidade de prática, a pessoa é transformada em um praticante; um novato se torna um veterano, cujos conhecimento, habilidade e discurso variáveis são parte do desenvolvimento da identidade - em suma, um membro de uma comunidade de prática. Essa ideia de identidade está fortemente ligada a uma concepção de motivação. Se a pessoa é ambas: membro de uma comunidade e agente ativo, o conceito de pessoa conecta intimamente significado e ação no mundo. A atividade de aprendizagem situada é transformada em</p>

	<p>participação periférica legítima nas comunidades de prática.</p> <p>A participação periférica legítima se move em uma direção centrípeta, motivada por sua localização em um campo de prática maduro, que se deve ao crescente valor de uso da participação e aos desejos dos novatos de se tornarem participantes plenos. As comunidades de prática têm histórias e ciclos de desenvolvimento e se reproduzem de tal maneira que a transformação de novatos em veteranos se torna parte integrante da prática.</p> <p>Aprender, nessa perspectiva, supõe então se tornar uma pessoa diferente em relação às possibilidades habilitadas por esses sistemas de relações (com comunidades sociais: tarefas, atividades e funções não existem isolados). Ignorar tal dimensão da aprendizagem é passar por cima do fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades.</p>
<p>A heterogeneidade de uma comunidade de prática</p>	<p>Suponhamos que os membros tenham distintos interesses, façam distintas contribuições para a atividade, e mantenham uma grande variedade de pontos de vista. Em nossa ótica, a participação em múltiplos níveis está implícita na afiliação a uma comunidade de prática. O termo comunidade não implica, necessariamente, co-presença, um grupo identificável e bem definido, ou limites socialmente visíveis. Implica a participação em um sistema de atividade sobre o qual os participantes compartilham a compreensão do que estão fazendo e do que significa isso em suas vidas e para suas comunidades. Converter-se em um membro pleno de uma comunidade de prática requer o acesso a um amplo espectro de atividades em curso, aos veteranos, e a outros membros da comunidade, e da mesma forma, acesso à informação, aos recursos e às oportunidades de participação.</p>

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Lave e Wenger (1991).

Acreditamos que essa concepção de aprendizagem venha ao encontro do que queremos em nossas aulas dentro da escola da periferia e, juntamente com as outras concepções emancipatórias apresentadas até aqui, contribui para a construção de uma aula realmente relevante para nossos alunos.

5 A PROPOSTA PEDAGÓGICA: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA PARA UMA INTERVENÇÃO EFICAZ

Ao nos apropriarmos do contexto educacional em que estávamos inseridos (contexto esse já explicitado no capítulo 2 desse trabalho), e caminhamos entre pensadores e teóricos de várias áreas que nos permitiram aprofundar conhecimentos (abordados no capítulo 4), acabamos por chegar a uma proposta pedagógica emancipatória de ensino de língua portuguesa como resposta a tudo aquilo que nos angustiava quando começamos a lecionar naquele contexto do Morro da Cruz. Cabe dizer que, nos três anos em que vivenciamos essa proposta pedagógica, tivemos a oportunidade em sala de aula, de unir teoria e prática, e vivenciar, como disse, Ilari (1986), “[...] um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriqueceram reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua” (ILARI, 1986, p.228). Vamos a ela!

5.1 A temática de base: formação de identidade

A proposta pedagógica construída e vivenciada por nós com os alunos do terceiro ciclo (equivalente aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da Escola Morro da Cruz, para além de estar ancorada na teoria apresentada no capítulo 4, e de levar em conta a realidade descrita no capítulo 2, deu-se a partir de uma grande temática, a saber, a temática da formação de identidade. A ideia de se adotar uma temática ampla como base da proposta deu-se porque sentíamos a necessidade de algo que abarcasse aquela fase da vida dos alunos (a saber, a adolescência), conjugando seus interesses, levando em conta a realidade em que eles estavam inseridos, mas que não tivesse quebras na passagem de um ano letivo para o outro, permitindo uma continuidade da construção do conhecimento ao longo dos três anos que compunham aquele ciclo escolar (e de vida), com vistas a um aprofundamento das ideias e das reflexões durante o desenvolvimento do projeto (lembrando que as escolas do município de Porto Alegre, por adotarem o ensino por ciclo de aprendizagens possui alunos, em sua maioria, na faixa etária adequada, o que facilitou a escolha da temática).

É sabido que a questão da identidade tem sido intensamente discutida na teoria social e que as posições adotadas pelos estudiosos são variadas e vêm

sofrendo mudanças. Stuart Hall (2005) distingue três concepções de identidade que nortearam essa discussão ao longo do tempo: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Segundo Hall (2005), o sujeito do iluminismo tinha como concepção “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia quando o sujeito nascia e se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo ao longo da existência desse indivíduo” (HALL, 2005, p.10-11).

Já o sujeito sociológico trazia a consciência de que o seu “[...] núcleo interior não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2005, p.11). Apesar de ter também um núcleo interior, esse conceito de identidade seria diferente por entender-se que ele era formado e modificado continuamente num diálogo com os mundos culturais.

A última das concepções apresentada por Hall (2005), é a do sujeito pós-moderno. Enquanto na concepção do sujeito sociológico, as identidades culturais estabilizavam os sujeitos e os mundos que eles habitavam, tornando ambos mais unificados e predizíveis, o sujeito pós-moderno é visto como fragmentado permanentemente. Ele é composto “[...] não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2005, p.12). A pós-modernidade produz um sujeito que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.12). Nessa concepção:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p.12-13)

Esse conceito de identidade pós-moderno proposto por Hall (2005) coaduna com o que propõem os estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin, que norteiam nosso trabalho e, por isso mesmo, é a posição que nos filiamos para fins de desenvolvimento de nossa proposta. Faraco (2009), ao se debruçar sobre as ideias de Bakhtin, diz:

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito [bakhtiniano]. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. [...]

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entre-choques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p.84)

Ora, toda essa concepção de sujeito bakhtiniano, bem como a de heteroglossia dialogizada (enquanto encontro sociocultural da multidão de vozes sociais e a dinâmica que aí se estabelece) afinam-se com a concepção de identidade pós-moderna, que Stuart Hall chama de “jogo de identidades” (HALL, 2005, p. 19). Podemos dizer, a partir do que traz o autor, que essas identidades possíveis, contraditórias e temporárias que se unem temporariamente em torno de um “eu” equivaleriam às vozes sociais apresentadas por Bakhtin. Podemos sugerir, inclusive, que essa concepção de identidade é formada na enunciação, visto que a declaração da identidade em Hall é sempre motivada pela diferença e em situações dialógicas, situações essas presentes na enunciação e formuladas no enunciado.

Ao entendermos identidade como algo que é formado ao longo do tempo, através de inúmeros processos, temos a percepção de uma identidade que permanece incompleta continuamente, estando sempre em processos que a formam e a transformam, tendo inúmeras afiliações ou pertencas na sua composição. E, ao

transportarmos essa questão da identidade especificamente para a fase da adolescência – momento em que temos uma ebulição de ideias surgindo ao mesmo tempo em que ocorrem inúmeras e intensas transformações corporais –, encontramos um período em que o adolescente está saindo da zona de conforto da infância, necessitando urgentemente de um respaldo para justamente continuar seu processo de formação/transformação de identidade e passar por esse momento de transição com mais tranquilidade.

A partir disso, optamos por ter a temática da formação/transformação de identidade³¹ como pano de fundo a ser abordado ao longo dos três anos de aprendizagem que compuseram essa proposta pedagógica, como uma forma de ir ao encontro da necessidade dos alunos que viviam essa fase na vida. Para fins de aprofundamento e organização do trabalho com os alunos, dividimos essa temática em três momentos, momentos esses compatíveis com as vivências nas respectivas idades:

- No 7º ano, olhamos para as questões que giram em torno do “eu”: minha vida, minha família, meus amigos, minhas rotinas, meu dia a dia, minhas origens, minha comunidade, meu mundo (nessa faixa etária em que se inicia a adolescência, questões relacionadas ao eu são o maior foco dos alunos, percepção essa notada durante o período de convivência com os alunos).

- No 8º ano, nosso olhar volta-se para o “outro”: suas diferentes histórias e seus variados mundos. Também olhamos para o resto do mundo e suas ideias comparadas às minhas, percebendo a quais delas me filio e a quais me oponho. Nesta segunda etapa da adolescência, já vemos o aluno se voltar ao outro, com curiosidade e até mesmo conflito, buscando relações.

- No 9º ano, chegamos ao “mundo”: olhamos para o “eu” agora como cidadão do mundo: partimos do ponto que eu posso mudar minha realidade e meu mundo, que eu posso ser o que quiser, que posso me posicionar de diferentes formas sobre o mundo e transitar nele de várias formas, assumindo a identidade que tenho construído até então, explicitando minhas afiliações e pertencas nos diferentes

³¹ Aqui é necessário citar a existência dos Referenciais Curriculares (RS, 2009) que também apresenta, em suas propostas, o trabalho com identidades. Importante deixar registrado aqui que o surgimento de nossa proposta ocorreu de maneira intuitiva, a partir das relações construídas com nossos alunos, não tendo ocorrido uma busca por algo prévio. Mas acreditamos que, se chegamos em nossa caminhada com os alunos a uma proposta que conversa diretamente com a que foi formulada por outros educadores quando se dispuseram a pensar os referenciais curriculares para todo o nosso estado, isso traz mais validade ao que propomos no sentido de estarmos alinhados nesse olhar para o aluno nessa fase da vida.

espaços sociais em que circule e reformulando-a a cada nova situação de vida em sociedade.

5.2 As práticas propostas: um mundo todo dentro da sala de aula

Tendo essa divisão temática em vista, passamos aqui a detalhar as práticas que compuseram nossa proposta. Ao todo pode-se dizer que foram realizados dez projetos entrelaçados um ao outro que, por ocorrerem concomitantemente, davam movimento e dinâmica ao nosso processo de aprendizagem. A ideia aqui era de que o estudo da língua decorresse de toda a movimentação da própria vida em sala de aula, às vezes parecendo quase imperceptível diante de tudo o que estava proposto, mas, na verdade, sendo o centro de tudo, visto que era pela língua falada e escrita que se davam todas as relações.

Cabe salientar que essa multiplicidade de tarefas e projetos foi pensada, mais uma vez, tendo em vista o público adolescente atual, que faz parte de uma geração que tem sido descrita, pelos estudiosos, como a geração que consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo, não focando seu interesse em apenas um assunto³². Não apenas isso, mas também tudo foi pensado tendo-se em conta que esses adolescentes pertenciam à periferia, com todo o seu contexto já abordado anteriormente por nós.³³

5.2.1 Os Grupos de Trabalho

Inicialmente é necessário dizer que as turmas (do 7º ao 9º ano) foram divididas em grupos (entre quatro a cinco grupos por turma, dependendo do tamanho da turma). Explicamos aos alunos que esses grupos teriam muitas atividades a apresentar durante o ano e que poderiam ser livremente escolhidos pela turma (por

³² Para maior aprofundamento sobre estudo de gerações ver DOMINGUES, 2002; McCRINDLE, 2011; ESTEVES, 2015; entre outros.

³³ Aqui cabe esclarecer que, para manter essa multiplicidade de tarefas propostas por nós, era necessária uma agenda muito bem organizada, tanto individualmente, para a professora, com vistas a dividir o tempo de aula e as aprendizagens dentro do ano letivo (um planejamento a longo prazo), como coletivamente, com os alunos, a cada trimestre, para que eles também enxergassem todo o funcionamento dessas atividades e pudessem se preparar para dar conta delas. Isso não significa que este era um processo engessado, havia espaço para mudanças, conforme o que acontecia no dia-a-dia da sala a partir das demandas das turmas, mas tudo de forma organizada e dialogada entre o grupo. Acabava que a discussão do cronograma também fazia parte da aula, de modo que os alunos ajudavam na construção de como seria utilizado nosso tempo juntos.

afinidade), mas que eles deviam pensar bem na escolha, visto que os grupos não sofreriam mudança, após terem sido compostos, durante todo o ano letivo. A ideia aqui era a de que os alunos pudessem construir grupos para desenvolver os trabalhos da aula durante todo o ano, aproveitando a afinidade já existente entre os membros do grupo (os alunos se sentiam livres para escolher com quem trabalhar), mas também, possibilitar aos alunos a vivência das dificuldades reais do trabalho em grupo ao longo do tempo (por contas das inúmeras diferenças que normalmente surgem entre eles conforme começam a trabalhar). O desafio aqui era o de fazer com que o grupo passasse a construir o conhecimento de forma colaborativa, lidando com as diferenças e as variadas dificuldades de seus membros, de modo que pudessem construir formas criativas de enfrentar e superar os problemas e conflitos surgidos durante o próprio processo, utilizando-se para isso os diferentes potenciais e habilidades de cada um dos seus participantes.

Cada grupo precisava escolher um nome, um símbolo, um presidente e um vice-presidente. O nome e o símbolo ajudavam na construção de uma identidade do grupo, fazendo-os olhar para o que tinham em comum que os unisse. Já o presidente e o vice-presidente seriam as pessoas para quem a professora passaria as informações e cobranças, bem como se encarregariam de procurar a professora, até mesmo fora dos momentos em sala de aula, para qualquer pedido de ajuda ou de resolução de dúvidas do grupo. A ideia aqui era a de empoderar os alunos, no sentido de que eles se sentissem no comando do próprio aprendizado, de que eles se vissem como necessários e imprescindíveis para que a aula acontecesse, tirando assim o foco único da professora. Os grupos de trabalho, com seus presidentes e vices, tinham agora uma responsabilidade para com o desenrolar da aula. A aula passava a ser deles, eles é que precisavam fazer com que ela acontecesse, e não mais a professora, sozinha, é que precisava a correr atrás dos alunos para despertar-lhes o interesse.³⁴

5.2.2 Os Círculos de Construção de Paz

³⁴ Um detalhe sobre os grupos precisa ser explicado aqui: o grupo permanecia o mesmo durante um ano letivo. Não era possível que ele seguisse o mesmo durante os três anos, visto que a cada ano letivo as turmas eram reorganizadas, não permanecendo os mesmos alunos juntos. Quanto ao presidente e ao vice, a ideia era a de que eles permanecessem os mesmos durante todo o ano letivo, mas havia espaço, caso os demais integrantes assim o quisessem, para trocas de liderança, desde que discutidas e aprovadas nas Reuniões de Cooperativa (tarefa a seguir explicada).

A metodologia oriunda da Justiça Restaurativa, já apresentada no capítulo 4 desse trabalho, e que vem sendo adotada no sistema judiciário brasileiro, veio ao encontro do que queríamos trabalhar com nossos alunos. Integramos tal prática à nossa proposta por se tratar de uma prática normalmente utilizada para resolver conflitos a partir de um outro viés que não o da culpabilidade e do castigo, mas sim o da co-responsabilização, algo que coaduna com o que acreditamos ser o caminho para o desenvolvimento de nossos alunos. Inicialmente, o Círculo de Construção de Paz³⁵ foi realizado no início do ano letivo com todas as turmas (do 7º ao 9º ano) para que pudessemos construir os valores e as diretrizes comuns à turma e acolher as diferenças, estabelecendo assim, um espaço de respeito, de conhecimento de si e do outro, bem como de construção de relações. Após esse momento inicial, o círculo era realizado sempre que surgissem questões a serem retomadas, seja o relembrar e reconstruir valores para uma boa convivência em sala ou até mesmo por conflitos entre os alunos da turma (conflitos esses que podiam ser da própria aula ou mesmo fora dela). Importante dizer que o 7º ano era o que mais demandava o momento de Círculo, por conta de ser necessário retomar combinações muitas vezes, pela dificuldade da própria idade de manter os acordos estabelecidos.

Para os momentos posteriores, o Círculo de Construção de Paz tornou-se um espaço de intervenção, junto à turma, para a resolução de quaisquer conflitos desencadeados que interferissem no andamento da turma nas aulas. Para esses momentos, nos apoiamos também na Comunicação Não-Violenta – metodologia que conversa com a da Justiça Restaurativa também já detalhada no capítulo 4 dessa tese –, que permite um olhar para o outro não focado nas ações ocorridas, mas nos sentimentos e necessidades não atendidas no momento do conflito. Os círculos normalmente aconteciam, após a primeira rodada no início do ano letivo,

³⁵ Aqui é importante registrar que a Justiça Restaurativa e as práticas de Círculo de Construção de Paz têm sido cada vez mais adotadas e disseminadas pelas escolas da rede do município de Porto Alegre ao longo dos anos. Isso se deve, em parte, pelo fato de o CPCA (Centro de Promoção da Criança e do Adolescente), na Lomba do Pinheiro, e de um centro equivalente construído no bairro Bom Jesus levarem essas práticas às comunidades em questão. Aos poucos, os professores dessas regiões passaram a buscar formação nessa área, ao perceber as mudanças nos relacionamentos dos alunos que vivenciavam as práticas da Justiça Restaurativa. Outro grande potencializador dessa prática na rede foi a Assessoria Técnica de Articulação em Rede (Atar) que existia na SMED (assessoria desmontada na gestão Marchezan) e unia profissionais de várias áreas do conhecimento (Educação, Serviço Social e Psicologia) para apoiar as escolas na resolução de grandes problemas. Cabe dizer que essa equipe também tinha formação em Justiça Restaurativa e disseminava essas práticas nas escolas da rede. Especificamente para mim, a prática chegou via palestra da ATAR e, mais detalhadamente pela convivência com o colega filósofo que passou a compor a equipe da escola em 2016, como já falei no capítulo anterior e que se dispôs a me ensinar essa metodologia de trabalho.

preferencialmente por demanda dos próprios alunos, que traziam questões e sentiam que havia ali, na sala de aula, um espaço de escuta onde realmente podiam ser conversadas e tratadas questões do seu interesse. Para além do trabalho de compreensão e produção oral, vivido a partir das próprias questões dos alunos, havia um trabalho paralelo de letramento³⁶.

Ora, a dinâmica do Círculo faz com que o aluno só fale quando estiver com o objeto da fala, e, quando esse objeto passa para o próximo colega, não é possível que ele retorne, tendo o aluno que esperar que o objeto passe por todos os colegas até chegar nele novamente. Isso gerava muita ansiedade nas turmas: os alunos costumavam dizer que iriam esquecer o que tinham para falar se esperassem tanto. Daí a prática foi incrementada com pequenos blocos de papel, para que eles anotassem o que precisavam, organizando assim suas ideias para poder falar quando chegasse a sua vez. Esse processo acabou por criar a necessidade da escrita em um momento que, inicialmente, era só oral. Instaurava-se, assim, um evento de letramento na turma, que passava a ter necessidade de escrever como forma de organizar as ideias, não apenas naquele momento, como também em outros espaços, como pudemos observar ao longo de nossas vivências com as turmas.

5.2.3 O Relatório de Atividades

O Relatório de Atividades foi uma prática criada por nós para que, através da escrita, os alunos se conscientizassem das ações feitas por eles durante as aulas. Essa prática era aplicada, nos três anos da proposta pedagógica, de igual forma, podendo-se observar o amadurecimento da turma ao longo dos anos e uma demanda menor e mais qualificada a cada ano. Tratava-se de um caderno da turma, utilizado para que os alunos contassem o que acontecia durante as aulas, a cada aula (bagunças, conversas, discussões, atividades realizadas, interações, etc.). Nesse Relatório também era registrada a Reunião de Cooperativa (a seguir detalhada).

³⁶ Como já dito, o uso da metodologia do Círculo de Construção de Paz nas escolas da rede municipal de Porto Alegre tem se tornado recorrente, pois tem se mostrado eficaz na resolução de conflitos. Ao trazê-lo aqui não pretendo ser vista como pioneira no uso desse método. Nosso único diferencial no uso, no entanto, é trazê-lo para dentro das aulas de língua portuguesa, explorando as possibilidades de uso e estudo da língua a partir das resoluções de conflito, explorando assim, outras possibilidades dentro dessa mesma prática (como a de letramento, por exemplo).

A dinâmica aqui era simples: no início do ano letivo, a professora, ao entrar em sala de aula, apresentava o caderno para a turma e explicava o funcionamento dele. Em seguida, entregava o caderno para um aluno que, num primeiro momento, estaria livre de fazer quaisquer outras anotações durante a aula (o que servia de estímulo para que os alunos quisessem escrever o relatório). A tarefa do aluno em questão era simplesmente contar o que acontecia no decorrer da aula. Ao final dessa aula, o aluno assinava seu relato e a professora recolhia o caderno. A cada dia que a professora entrava em sala de aula (ou a cada período intercalado, no caso de a turma não ter os períodos juntos, em sequência), ela realizava a leitura em voz alta do que o aluno havia escrito na aula anterior.

Importante ressaltar que a leitura desse caderno era sempre feita pela professora, pois a ideia desse caderno é que os outros não vissem os erros gramaticais contidos ali. A leitura era feita de forma colaborativa (a professora ia arrumando, na leitura, o que fosse necessário para transmitir as ideias contidas ali). O combinado é que esse caderno não seria corrigido nem censurado (eram permitidos palavrões ou o que mais acontecesse, reproduzindo a realidade do que acontecia na sala). Terminada a leitura, a turma podia comentar o que havia sido lido e fazer ressalvas, no caso de alguns não concordarem. Em seguida, o caderno era entregue para o próximo aluno escrever e dava-se sequência nas tarefas da aula (a ideia era que todos na sala escrevessem nesse caderno, então o caderno era sempre oferecido a quem ainda não tinha escrito).

O propósito dessa prática era, primeiro, suscitar a vontade nos alunos de escrever livremente, sem medos de serem corrigidos por um professor. Era visível que os alunos se empolgavam com a tarefa porque seria lido exatamente o que eles contavam, e sentiam-se muito à vontade em escrever por não haver correções e por ter um público totalmente envolvido naquele processo de escrita/leitura. Essa tarefa empoderava os alunos no sentido de que eles se viam como capazes de escrever, o que colaborava com sua autoestima (a baixa autoestima em relação aos conhecimentos de português foi percebida como algo muito forte entre as turmas). Outro propósito dessa prática era o de explicitar a língua como forma de poder, no sentido de fazer com que a turma percebesse que quem conta é quem tem o poder de dizer o que aconteceu, do seu jeito, a partir do seu ponto de vista.

Além disso, a ideia era construir um processo de racionalização em relação à bagunça que eles faziam em sala, visto que, ao escrever e ler sobre o que fazemos,

tal ação se torna algo racionalizado, não mais impulsivo. Nesse processo de escrita e leitura do relatório, os alunos começavam a se dar conta das suas ações e, aos poucos, começam a se responsabilizar por elas, não necessitando que a professora ficasse chamando a atenção deles para qualquer comportamento inadequado. Aliás, esse foi um forte instrumento nesse sentido, pois o professor chamar a atenção não faz com que o aluno perceba por si mesmo suas ações. Trata-se apenas de mais um adulto e professor a reclamar.

Agora, ao escrever e ler, continuamente, sobre as ações praticadas pela turma, os alunos mesmos é que iam se dando conta dos procedimentos deles, e passavam a olhar para aquilo criticamente. Ao conscientizar-se de suas próprias ações, eles próprios passavam a se sentir incomodados com o que atrapalhava o bom convívio na sala.

5.2.4 As Reuniões de Cooperativa

As Reuniões de Cooperativa foram uma prática que complementava a prática do Relatório de Atividades descrito na seção anterior e ocorreram em todos os anos-ciclo de igual forma. Tratava-se de uma reunião que ocorria a cada dois meses de aula aproximadamente. Cada Grupo de Trabalho (descrito na seção 4.2.1) era responsável pela organização e condução de uma dessas reuniões durante o ano letivo (no caso de terem cinco grupos na turma). Para as turmas com quatro grupos, a última reunião do ano podia ser presidida pela professora e contava com o apoio de todos. A dinâmica da reunião era a seguinte: previamente, a professora entregava ao grupo responsável três envelopes (um para críticas, outro para sugestões e o terceiro para elogios, todos devidamente nomeados).

O grupo deveria passar entre os colegas da turma, na semana anterior à reunião, pedindo que todos escrevessem críticas, sugestões e/ou elogios sobre a turma e sobre o andamento das aulas, bem como sobre o espaço de convivência da turma. No dia da reunião, o grupo responsável precisava de: um presidente, a quem cabia a leitura em voz alta do conteúdo de cada bilhete para discussão, o controle do uso da palavra, bem como a garantia da ordem na reunião; um vice-presidente, cuja função seria a de agrupar os bilhetes por semelhança de temas ou assuntos e entregá-los ao presidente para a leitura, bem como destruir os bilhetes anônimos, caso eles existissem (Importante salientar que todos os bilhetes deveriam ser assinados). Por

último, era necessário um secretário, para responsabilizar-se pelo registro escrito das decisões tomadas durante a reunião e pela colagem dos bilhetes no caderno da turma (Relatório de Atividades descrito na seção anterior), à medida em que eles iam sendo lidos e discutidos.

O procedimento da reunião era o seguinte: na aula reservada para a reunião, os alunos deveriam sentar-se em círculo e o grupo responsável assumiria a coordenação dos trabalhos. O presidente do grupo iniciava a reunião solicitando ao secretário escolhido pelo grupo a leitura do registro das decisões tomadas na reunião anterior (a partir da segunda reunião), para que se discutisse a viabilidade da manutenção das decisões tomadas ou se seriam reformuladas, no sentido de que se conseguisse obter maior adequação entre o que fora decidido e o que era possível de fato. Terminada essa etapa, iniciava-se a leitura e a discussão dos assuntos abordados pelos bilhetes. Após a leitura de cada um, o presidente passava a palavra, em primeiro lugar, a quem tinha escrito o bilhete, para que desse maiores esclarecimentos, caso desejasse. Caso se tratasse de uma crítica referente à atitude de um colega, essa pessoa teria direito a réplica após a citação. Depois disso, a palavra era dada a todos aqueles que desejassem se manifestar sobre o assunto (por ordem de inscrição, coordenada pelo presidente). No caso de um bilhete conter uma proposta, após os esclarecimentos feitos pelo seu proponente, o grupo decidiria sobre a sua aprovação ou não. Uma vez aprovada, passava-se à discussão e à definição dos elementos que iriam garantir a concretização de tal proposta. As decisões tomadas eram todas anotadas pelo secretário no Relatório de Atividades da turma (importante dizer que, no dia da Reunião de Cooperativa, o caderno era utilizado para o registro da reunião, não cabendo a algum aluno um relato para além desse).

A reunião estava terminada quando todos os bilhetes tivessem sido lidos e discutidos, ou quando o tempo previsto para sua realização se esgotasse (no caso de a aula terminar antes). Esgotado esse tempo, os bilhetes que não tivessem sido lidos eram rasgados. Os autores dos bilhetes não lidos poderiam, se achassem necessário, reescrevê-los e recolocá-los na próxima reunião. Ao final da reunião, o secretário deveria coletar a assinatura de todos os presentes e entregar o caderno com as decisões e os bilhetes colados para a professora. Também caberia ao secretário coletar a assinatura de algum aluno em específico, no caso de haver algum bilhete que exigisse o comprometimento de mudança de atitude de alguém.

Cabe dizer aqui que o propósito dessa tarefa era, para além de complementar o trabalho de conscientização oriundo da escrita do Relatório de Atividades (sim, porque os alunos passavam a se dar conta das coisas que os atrapalhavam, trazendo-as para a Reunião de Cooperativa a fim de se discutissem soluções possíveis), permitir uma prática de uso da linguagem escrita e falada para a resolução de problemas reais, encontrados e vividos pelas turmas no dia a dia. Daí surgiam necessidades de melhor capacidade de argumentação, organização das ideias, além da importância da responsabilização pelos seus atos e palavras que acabavam por despertar interesses sobre a língua que até então não eram sequer percebidos.

Para além disso, os alunos aprendiam a circular com familiaridade num gênero oral que nos é muito caro nos ambientes democráticos: o de reuniões organizadas, entre iguais, para resolução de problemas e construções conjuntas. Um último ponto a salientar aqui é que a professora participava da reunião, respeitando também a ordem da inscrição para falar, colaborando com a turma, mas as decisões tomadas eram sempre de responsabilidade da turma. O papel da professora era o de questionar as decisões tomadas, problematizando, colaborando com a discussão e, avisando as turmas sobre os limites de atuação em termos de estrutura escolar.

5.2.5 Os Jornais Falados

O Jornal Falado foi criado para a prática de produção oral formal dos Grupos de Trabalho. Cada grupo deveria apresentar um jornal por trimestre (com calendário a ser organizado em aula coletivamente). A motivação do jornal era fazer com que os alunos vivenciassem momentos de uso mais monitorado e formal da língua, de modo que percebessem, na prática, questões de variação linguística, que eram discutidas posteriormente. Para além disso, a ideia era a de que eles pudessem olhar para a sua escola, sua comunidade e bairro e pudessem perceber o que acontece, de fato, naquele local do qual fazem parte. Esse também era um momento de pesquisa e de uso da criatividade do grupo, visto que algumas seções desse jornal não exigiam apenas notícias.

A dinâmica era a seguinte: todo o trabalho do Jornal Falado ficava a cargo do grupo responsável pela apresentação e era feito fora do horário das aulas. O grupo deveria consultar a professora durante a organização do seu jornal, para que tudo

estivesse de acordo com as normas da escola, bem como para solicitar algum material que precisasse. O Jornal Falado compunha-se de três grandes seções: “Noticiário”, “Momento Cultural” e “Variedades”.

A seção “Noticiário” deveria conter notícias locais, da sala de aula, da escola, do bairro ou da cidade, e deveriam ser construídas pelo grupo. A escrita das notícias, bem como sua adequação para transmissão oral ficaria a cargo do grupo responsável pela apresentação. A seção “Momento Cultural” era um espaço no jornal dedicado à arte. O grupo poderia fazer uma leitura de poesia, cantar uma música, fazer alguma apresentação relacionada a algum artista, ou até mesmo apresentar a biografia de algum artista que eles quisessem homenagear. Por último, a seção “Variedades” era um espaço livre para introdução e apresentação de criações do grupo. Era onde o grupo expressaria sua criatividade. Poderiam ter, nesse espaço: esquetes, dança, canto, mímica, o livro que li, desfile, culinária, meditação, entrevistas, momento ‘como fazer’, etc.

Para o bom andamento da atividade, o grupo deveria escolher um nome para o seu jornal, definir as tarefas de cada membro do grupo, pesquisar e ensaiar a apresentação, decidir sobre a forma de apresentação e quem iria apresentar cada parte do jornal, selecionar atividades e temas a serem incluídos na seção variedades, preparar o material necessário para a apresentação (fotos, vídeos, caso fossem necessários), organizar o cenário, selecionar e confeccionar o material necessário para a montagem do cenário, escolher e preparar recursos para efeitos sonoros (como tema de abertura, fundo musical para a leitura de poemas, etc.), elaborar o roteiro de apresentação, testar e ensaiar a apresentação.

No dia agendado, a professora fazia a filmagem do jornal para posterior edição do grupo e postagem na internet.³⁷ Após a apresentação do jornal, o grupo também entregava todo o material da apresentação por escrito, para a professora, que conduzia um momento de avaliação oral do trabalho apresentado em conjunto com a turma, dando feedback do desempenho dos membros do grupo.

Aqui cabe dizer que havia uma evolução na cobrança quanto à apresentação do Jornal de um ano para o outro. No 7º ano, deixávamos os alunos

³⁷ A filmagem, tanto dos jornais quanto das homenagens de aniversário (atividade a seguir detalhada), era realizada com câmera pessoal da professora, não tendo a escola esse tipo de material para uso dos professores em sala. Os *pendrives* para que os alunos pudessem ter acesso às filmagens para edição também eram emprestados pela professora, e os alunos realizavam a edição em suas casas ou no laboratório de informática, ou ainda no próprio *notebook* da professora, que permitia o uso enquanto ela estava na escola.

apresentarem de forma mais livre, quase que intuitiva, afinal, só ao final do ano, quando a necessidade ficava muito evidente é que passaríamos a estudar mais atentamente o gênero notícia (conforme seção 4.2.10 a seguir descrito).

Já no 8º ano, os alunos, logo após a primeira apresentação, tinham um momento de discussão e aprendizado sobre variação linguística, a partir dos próprios trabalhos e, depois disso, precisavam apresentar seus Jornais levando em conta o uso mais monitorado da língua e, para além disso, tinham o desafio de criar propagandas para apresentar, entre as seções do Jornal, para incrementar o trabalho e manter a atenção do público.

No 9º ano, já possuindo toda uma bagagem de conhecimento e de prática, e tendo um momento de discussão e aprendizado sobre estilo (dentro da temática de variação linguística), os alunos eram desafiados a criar seus Jornais com estilos diferentes e, dessa vez, a ideia era de que o grupo montasse todo o jornal (com propagandas, entrevistas, comentaristas) fora da aula, filmando e editando-o previamente. A apresentação dos grupos era na sala de vídeo quando assistíamos o Jornal em sua versão final e sem erros. Os alunos dessa etapa tinham o costume de fazer também o “making-off”, ao final da apresentação, momento de descontração onde apareciam os piores erros da gravação.

Também é importante dizer que partíamos de notícias locais, no 7º ano, com foco no eu (o que acontece na minha comunidade, na minha escola, quais são minhas preferências culturais). Já no 8º ano, ampliávamos as notícias no sentido de que eles deveriam abordar também a nossa cidade, nosso estado e nosso país (com muitas outras questões que não as deles diretamente). E, por último, no 9º ano, abríamos espaço para notícias internacionais, gerais e questões globais, mostrando o mundo com inúmeras possibilidades de inserção e interação.

5.2.6 As Homenagens de Aniversário

As Homenagens de Aniversário surgiram inicialmente porque, mesmo fazendo aniversário, muitos dos alunos não tinham condições financeiras de fazer uma festa para comemorar, o que normalmente deixava-os chateados, ainda mais nessa fase da adolescência. Esse fato fez com que nos déssemos conta do quanto uma necessidade real deles podia se tornar parte da aula de língua, sendo um momento de descontração e comemoração, que teria todo o interesse e engajamento

por parte da turma, além de se tornar um momento de aprendizado e de uso da língua. Para que esse momento também fosse integrado ao trabalho solicitado aos grupos de trabalho (descrito na seção 4.2.1), as homenagens foram divididas de forma que cada grupo fosse responsável por homenagear os colegas nascidos em um período do ano. Por conta das férias do início do ano, geralmente dividíamos de forma que o primeiro grupo ficasse com os meses de janeiro, fevereiro e março (no caso das turmas com cinco grupos); o segundo grupo ficasse com os meses de abril e maio; o terceiro grupo ficasse com os meses de junho e julho; o quarto grupo ficasse com os meses de agosto e setembro e o último grupo ficasse com outubro, novembro e dezembro. Quando a turma tinha quatro grupos apenas, a divisão era mais fácil, pois cabia três meses para cada grupo.

A dinâmica dessa atividade era a seguinte: ao final dos meses em que o grupo era responsável (com agendamento prévio), era realizada a homenagem aos aniversariantes daqueles meses. Dessa forma, cada grupo tinha que apresentar uma única homenagem durante o ano letivo, o que fazia com que eles se dedicassem bastante para ter uma boa apresentação. Importante lembrar que toda a organização da homenagem era feita fora da sala de aula, pelo grupo, que deveria procurar a professora para tirar quaisquer dúvidas ou solicitar materiais necessários para a apresentação. Também estava a cargo do grupo organizar e montar toda a decoração necessária para o momento de homenagem, além de ser possível, termos um tempo, após as apresentações, de confraternização entre a turma, com comidas e bebidas, para completar a vivência.

A programação da homenagem de aniversário compunha-se das seguintes etapas: a) abertura: um mestre-de-cerimônias, membro do grupo organizador, se apresentava e esclarecia para a turma as razões da realização da homenagem, explicitando os nomes dos aniversariantes que seriam contemplados; b) discurso em homenagem aos aniversariantes: elaborado pelo grupo organizador antecipadamente, era apresentado por um dos seus membros escolhidos para ser o orador; c) biografia dos aniversariantes: era previamente pesquisada e escrita, sendo apresentada por um (ou mais) de seus membros na hora da apresentação; d) entrevista com um dos aniversariantes: preparada pelo grupo organizador, era realizada por um dos seus membros indicado pelo grupo para atuar como entrevistador (o aniversariante era escolhido na hora, sem prévia preparação); e) números artístico-culturais: declamações, números musicais ou de dança, projeções

com fotos e vídeos dos aniversariantes ou apresentações de peças teatrais selecionadas pelo grupo organizador (essa parte era livre, sendo considerada a criatividade de cada grupo); f) encerramento da homenagem: fechamento feito pelo mestre-de-cerimônias.

No dia agendado, a professora fazia a filmagem da homenagem para posterior edição do grupo e postagem na internet. Ao final da apresentação, após a confraternização, o grupo também entregava todo o material da apresentação por escrito, para a professora, que conduzia uma breve avaliação oral do trabalho apresentado, juntamente com a turma, dando feedback do desempenho dos membros do grupo.

Essa atividade era muito rica por propiciar aos alunos o contato com vários gêneros: discursos de homenagem, entrevistas, biografias, que eram exploradas tanto oralmente quanto na escrita, tudo isso enquanto a turma se divertia e valorizava os colegas, homenageando-os pelo aniversário. Cabe dizer que essa tarefa não tinha cobranças diferentes de um ano para o outro, mas era nítida a evolução das turmas que, no primeiro ano, apresentavam algo muito rudimentar e, no último ano, víamos produções com vídeos, decoração, músicas e toda uma montagem incrementada, inclusive quanto às biografias dos colegas aniversariantes.

5.2.7 A Organização e a Decoração do Espaço de Aula

Essa prática de organização e decoração do espaço da sala foi concebida com o objetivo de fazer com que os alunos construíssem uma relação de pertencimento com sua turma, sua sala e, por consequência, com sua escola. Isso foi pensado por que notávamos um descaso por parte dos alunos quanto ao espaço de sala de aula, um ambiente que normalmente era sujo, com pichações e bagunça.

Como um complemento ao trabalho temático de formação de identidade, optamos por também construir essa relação de pertencimento dos alunos com seu espaço, afinal, muitas eram as horas em que os estudantes passavam naquele local. Essa construção também contribuía com as questões de autoestima e de bem-estar grupo, afinal, é sabido que o ambiente também influencia em como as pessoas se sentem e se relacionam.

À primeira vista poderia se dizer que tal prática não faria parte de uma aula de língua portuguesa, mas, para além dos benefícios já citados acima, que vinham ao

encontro da temática central da nossa proposta, essa atividade propiciava que os alunos cuidassem do ambiente em que estudavam, decorando o espaço com cartazes, desenhos, letras de músicas, poesias ou o que mais os representassem, tornando o ambiente mais acolhedor e representativo dos gostos do grupo e fazendo uso da língua de maneira divertida e produtiva. Importante explicar como era dividida essa tarefa: mais uma vez, a atividade era dividida entre os grupos de trabalho (descrito na seção 4.2.1).

Os grupos ficavam responsáveis pela organização e decoração do espaço a cada mês de aula. Como as demais atividades, todo o material era elaborado fora da aula, sendo feita apenas a montagem/fixação dele no momento da aula. Cada grupo ficava responsável por dois meses de organização no ano (no caso de cinco grupos na turma). E, no caso de quatro grupos, os últimos dois meses contavam com a colaboração da turma toda (lembrando que são apenas dez meses, visto que normalmente não se tem aula em janeiro e fevereiro).

Essa tarefa não previa cobranças diferentes entre os três anos da aplicação da proposta, mas também era notável a evolução das turmas de um ano para o outro, seja no cuidado da manutenção e limpeza da sala, seja nos próprios cartazes de decoração, que passavam a dialogar com o que estava sendo tratado em sala (ora apareciam cartazes recomendando outras leituras, ora calendários para uma melhor visualização das apresentações, homenagens e recados aos colegas, etc).

5.2.8 O Caderno de Escrita do Projeto “hashtags”

A prática da escrita de “hashtags” surgiu pelo fato de notarmos que os alunos faziam um uso muito intenso da rede social Facebook, inclusive no horário das aulas, via celular. A ideia foi a de apresentar a eles um uso do Facebook que eles não tinham o hábito de utilizar, que era o dos “textões” com hashtags temáticas. Pretendíamos com isso, estimular os alunos a compartilhar um pouco mais de si, de suas ideias e de sonhos, via rede social, de modo que eles pudessem se dar conta de que não estão sozinhos e que muitos outros adolescentes também passam pelos mesmos sentimentos, dúvidas e vivências, só que tudo isso mediado pela escrita. Tal prática também estava relacionada à grande temática da nossa proposta pedagógica, a saber, a da construção de identidade. Para isso, criamos três hashtags, que orientariam a escrita das turmas.

A primeira delas, destinada ao sétimo ano, era a #deixaeutecontar. Ela surgiu por conta de termos observado que os alunos dessa faixa etária chegavam à aula com muita vontade de contar aos amigos o que tinha lhes acontecido, seja na escola ou fora dela, dificilmente conseguindo se controlar e esperar o fim da aula para conversar.

A ideia aqui foi a de canalizar essa vontade para que fosse explorada via escrita, trazendo isso ao encontro do que deveria ser abordado na primeira etapa da temática, que era justamente o “eu” em foco. Ao escrever, orientados pela #deixaeutecontar, os alunos podiam falar de si, de suas vidas e do que lhes acontecia, seja as coisas mais corriqueiras até fatos mais marcantes. Essa hashtag abria um espaço, em aula, para que eles pudessem compartilhar algo do seu interesse e, ao mesmo tempo, auxiliava em todo o processo de racionalização acerca de si, propiciando um momento de autoconhecimento e construção desse “eu”.

A segunda hashtag, destinada ao oitavo ano, era a #esefosseeu. A ideia aqui estava novamente ligada à temática maior que, nessa etapa, era a do “outro”. Como os trabalhos, nessa etapa, eram direcionados a fazer com que a turma se desse conta desses outros a sua volta, o exercício aqui era o de refletir, via escrita, como seria esse processo de se colocar no lugar do outro, num exercício de compreensão e aceitação do diferente.

Como os alunos já haviam passado pela primeira etapa de falar sobre si (visto que no ano anterior tinham escrito orientados pela outra hashtag), eles já estavam prontos para esse novo passo, até porque, durante o ano anterior, eles já tinham ouvido as histórias dos colegas e percebido as diferenças entre eles mesmos, além de já terem superado aquele primeiro momento mais intenso e eufórico do início da adolescência.

Essa etapa era enriquecida pela prática 4.2.10, a seguir descrita, que trazia gêneros textuais/discursivos que focavam outros mundos e possibilidades, proporcionando aos alunos, maiores condições para essa escrita e esse olhar para as diferentes possibilidades para além do “eu”.

A terceira hashtag, desenvolvida no nono ano (o terceiro da proposta pedagógica), era a #suavidaevcquescreve. Essa etapa correspondia ao momento em que a temática estava voltada para o “mundo”, para o “eu” agora enquanto cidadão do mundo. Aqui o ponto era estimular os alunos a assumir a identidade construída até

então e pensar os modos como poderiam se inserir no mundo, no sentido que eles se dessem conta de que poderiam mudar sua realidade de origem.

Esse foi um movimento muito importante porque respondia às inquietações dos alunos, no sentido de que, nessa etapa da adolescência, dentro do contexto em que viviam, eles traziam para a sala a angústia e o medo de não se sentirem em condições de continuar os estudos ou de poderem competir no mercado de trabalho. As falas muitas vezes giravam em torno de que o futuro deles já estaria escrito e que acabariam no tráfico.

A hashtag em questão vinha ao encontro disso, construindo um processo de fortalecimento do trabalho desenvolvido até então e permitindo, mais uma vez via escrita, que eles sonhassem e visualizassem que podiam, sim, escrever sua história e reivindicar seu espaço na sociedade como cidadãos preparados para circular nos diferentes espaços sociais.

Em termos de desenvolvimento desse trabalho, a dinâmica era a seguinte: como não seria adequado, nem possível de acompanhar – em termos de desenvolvimento de escrita –, os textos não podiam ser escritos diretamente no Facebook, afinal, todo texto precisava ser escrito, reescrito e reeditado até que estivesse pronto para ser compartilhado de forma pública.

Para resolver essa questão e acompanhar os processos de escrita de cada aluno, adotamos a prática do Caderno de Escrita, em que cada aluno recebia um caderno, no início do ano letivo. Esse caderno podia ter sua capa personalizada, de modo que ficasse com o estilo próprio de cada aluno. Após, era explicado aos alunos de cada etapa sobre a hashtag que os guiaria na escrita, bem como que o caderno ficaria com eles, de modo que, sempre que tivessem algo a compartilhar, pudessem fazer isso via escrita, livremente. A única condição que não podia ser esquecida era a de que o caderno deveria vir sempre para aula, pois, regularmente, teríamos momentos de roda de leitura desses textos para o grande grupo, bem como a professora recolheria os mesmos, sistematicamente, para contribuições na reescrita.

Quando um texto estivesse pronto (após as críticas, contribuições dos colegas e reescritas), ele seria publicado no Facebook do aluno com a hashtag correspondente. Também havia a possibilidade de alguns textos serem escolhidos para edição conjunta, em sala, edição essa conduzida pela professora e realizada entre todos os alunos. Outro ponto esclarecido aos alunos é que nem todos os textos precisavam ser publicados ou compartilhados para o grande grupo. Essa ressalva era

importante, pois, em alguns momentos, os alunos usavam o caderno para desabafar, quase como um diário, e era complicado expor tudo aos colegas. Diante disso, era permitido escolher alguns dos textos produzidos e solicitar à professora que eles não fossem compartilhados.³⁸

5.2.9 O Projeto Filme e Livro (*Pontos&Contrapontos*)

O Projeto Filme e Livro foi concebido pela professora e colega Mariana Correia, como uma prática de formação de leitores literários no Ensino Fundamental, na escola de periferia em que ela leciona (projeto esse descrito e abordado na sua dissertação de mestrado: CORREIA, 2018). A ideia de trazer esse projeto e integrá-lo à nossa prática foi a de suprir a necessidade que tínhamos em despertar o interesse dos alunos, dessa realidade, pela leitura, partindo de um projeto que já sabíamos bem-sucedido em uma realidade muito próxima a nossa.

Em nossa proposta pedagógica, incorporamos a ideia geral da escolha de livros com temática de aventura adolescente, livros esses escolhidos entre os best sellers que estavam circulando no momento e que teriam um filme a ser lançado (ou que já tivessem o filme lançado). Normalmente, levávamos em conta também o fato de o livro fazer parte de alguma trilogia, o que permitia que alunos mais rápidos na leitura pudessem dar sequência à história, além de estimular a turma toda a prosseguir na leitura, mesmo após o projeto ter sido concluído.

Novamente, a dinâmica dessa prática foi dividida nos três anos-ciclo, tendo cada ano suas leituras e focos específicos. O projeto, em nossa prática, foi renomeado para “Pontos & Contrapontos”, respondendo à angústia dos alunos que, quando recebiam os livros, queriam saber quando veriam o filme, normalmente porque já sabiam que o filme estava por sair ou até mesmo que já estava disponível. A partir desse questionamento, a professora estabelecia uma discussão de que a leitura

³⁸ Um detalhe aqui precisa ser esclarecido: as três hashtags eram previstas para orientar as produções solicitadas pela professora, uma para cada ano letivo, mas elas não eram limitantes das produções dos alunos, visto que o caderno servia não apenas para que os alunos escrevessem a partir das demandas da professora (que sim, ocorriam relacionadas as hashtags durante cada ano letivo), mas também para que eles escrevessem sempre que tivessem algo a dizer ou expressar. A partir das demandas da professora, eram organizados momentos de leitura dos textos para o grande grupo, bem como escolha dos que eles achavam interessante de editar coletivamente, em aula, o que também não impedia que algum aluno solicitasse um espaço para a leitura de algum texto seu que tivesse sido escrito livremente, em alguma outra aula que não a prevista para o compartilhamento de textos.

permitiria que fossem levantados uma série de pontos que seriam importantes no momento de assistir ao filme e que, após, seriam feitos muitos contrapontos entre as duas versões (escrita e fílmica), enriquecendo a leitura.

Para esse projeto, era designado um período de aula por semana, em que era feita a leitura silenciosa do livro, pelos alunos. De tempos em tempos, também eram realizadas ‘paradas de leitura’, momento em que os alunos podiam discutir sobre o que já haviam lido e a professora podia acompanhar o nível de compreensão do texto através de perguntas mediadoras. Ao concluírem a leitura, passava-se ao momento do filme, em que a turma podia assistir, conjuntamente, e analisar a obra, fazendo críticas e observações, comparando as duas versões da obra trabalhada.³⁹

Na primeira etapa dessa atividade, correspondente ao sétimo ano, começamos com uma leitura não tão famosa, e que, para o público específico, não havia uma versão fílmica. Escolhemos a leitura do livro “Do coração de Telmah”, de Luiz Dill. Optamos por adotá-la por uma série de razões, entre elas, pelo fato de o livro ser escrito em formato de Twitter, o que atraía os alunos pela linguagem familiar e pelo pequeno tamanho das passagens (o livro todo era composto de 500 twitter’s e cada um deles não ultrapassava 144 caracteres).

Além disso, a narradora do livro é uma adolescente que vive numa periferia e é filha do traficante do local, o que acaba por atrair de vez a atenção dos alunos, visto ser essa uma realidade que eles conhecem de perto. O livro, ambientado num lugar muito familiar e tratando de questões que para eles eram muito comuns (traição, vingança, tráfico, etc.), fazia com que todos se interessassem e tentassem ler o mais rápido possível.

Para além disso, o nosso ganho estava no fato de o livro ser uma releitura de Hamlet (Telmah escrito ao contrário), o que nos permitia abordar um livro da literatura clássica a partir de um outro lugar, levando os alunos a uma reflexão que

³⁹ O projeto de leitura aqui proposto previa que cada aluno tivesse acesso a um livro, de modo a fazer a leitura silenciosa da obra em aula. A ideia aqui não era de que a professora lesse para os alunos, mas que eles pudessem descobrir e se deleitar com um momento próprio de leitura (inclusive, durante os dias quentes, a leitura era feita no pátio, embaixo das árvores, com o propósito de suscitar memórias aconchegantes desse momento). No primeiro ano do projeto, isso foi possível graças à professora ter escrito um projeto de leitura e enviado ao Conselho Escolar solicitando a compra de 30 exemplares de cada livro a ser lido com as turmas. Dessa forma, no período de leitura, os alunos recebiam os livros, liam durante o período e, ao final, a professora anotava a página em que cada aluno havia parado, momento em que eles devolviam os livros (para que os exemplares pudessem ser utilizados pelas outras turmas do mesmo ano ciclo). Na aula seguinte, a professora informava a página em que cada aluno havia parado e entregava os livros para que a leitura pudesse ser retomada. Nos anos seguintes (e mesmo nas outras escolas em que trabalhei), essa compra não foi possível via Conselho Escolar, de modo que a professora conseguiu os exemplares através de pedido de doação a vários de seus conhecidos.

partia de um lugar familiar e fazia com que se dessem conta de que, às vezes, as coisas mais particulares e singulares do nosso mundo podem se repetir e ocorrer em mundos totalmente distantes, mesmo que com uma roupagem diferente. Por ser um livro curto, essa leitura geralmente acontecia no primeiro trimestre do ano, tendo como possibilidade a leitura, na sequência, de adaptações de Hamlet para um trabalho comparativo (em quadrinhos, em peça de teatro, ou até mesmo em filme ou animação).

Para os dois trimestres subsequentes desse ano, a leitura escolhida foi a do “O orfanato da senhorita Peregrine para crianças peculiares” de Ransom Riggs, recentemente adaptada no cinema por Tim Burton. Enquanto o primeiro livro partia de questões subjacentes ao mundo em que estavam inseridos os alunos (e por isso dialogava com a nossa temática do “eu”), esse segundo livro partia das memórias do avô do narrador (também adolescente), narrador esse que se via forçado a ir atrás dessas lembranças de família para tentar entender-se frente à descoberta de novas peculiaridades.

Mais uma vez, o trabalho com o livro vinha ao encontro da nossa temática, por permitir que os alunos pensassem sobre as peculiaridades que faziam parte de si e de suas famílias, percebendo o que os diferenciava dos outros. Esse processo contribuía imensamente com a construção da sua identidade própria e do resgate da autoestima, tão necessário no ambiente em que eles vivem. A leitura dessa obra seguia até o término do ano letivo, havendo espaço, ao final da leitura, para se assistir conjuntamente ao filme e fazer todo o momento de crítica. Para os alunos mais rápidos na leitura, havia a possibilidade de continuar a leitura da trilogia durante o próprio ano.

Na segunda etapa da proposta, o oitavo ano, a leitura escolhida foi a do livro “Divergente” de Veronica Roth, também integrante de uma trilogia adolescente. A obra em questão já tem todos os seus livros adaptados para o cinema. Narrada por uma adolescente, trata-se de uma distopia em que o mundo estaria dividido em facções por aptidão, e que, na adolescência a pessoa deveria escolher a qual facção pertenceria, deixando a família, se preciso, para seguir sua vida. Mais uma vez, o livro escolhido vai ao encontro da temática dessa etapa (o outro em foco), ao trazer um outro mundo, outros problemas e desafios, permitindo aos alunos se imaginarem em uma realidade diferente, realizando o exercício de colocar-se no lugar da personagem diante das dificuldades apresentadas.

Ao mesmo tempo, a grande temática do livro gira em torno de escolhas, o que permite o movimento contrário do livro de Telmah. Agora, partimos de um mundo totalmente distante e diferente e acabamos por chegar a algo familiar: as escolhas difíceis que todo adolescente precisa fazer ao entrar nesse período de transição para a vida adulta. Aqui, a ideia é que o livro seja lido no decorrer do ano letivo e, como na etapa anterior, é possível aos alunos que terminarem a leitura, seguirem com a continuação da trilogia. Ao final da leitura, novamente há o espaço para assistir ao filme conjuntamente e fazer um momento de crítica e comparação.

Na última etapa da proposta, escolhemos o livro “Jogos Vorazes”, de Suzanne Collins. Novamente a ideia é a de que a leitura ocorra durante o ano letivo e que seja possível prosseguir a leitura, visto a obra também ser parte de uma trilogia. A obra em questão já foi totalmente transformada em filme (os três livros), de modo que os alunos puderam assistir a toda a história e fazer a crítica da obra como um todo, tendo momento para isso ao final da leitura. Como os demais, a escolha dessa obra tem a ver com a temática da nossa proposta.

Mais uma vez estamos diante da narração de uma adolescente em um mundo distópico, mas, agora, o foco do livro são as ações que a personagem realiza para mudar a realidade injusta em que se encontra. Aqui encontramos alguém que já sabe quem é e no que acredita, numa luta para mudar o mundo ao seu redor. É claro que é uma situação inesperada no início da história que a força a entrar nessa luta, mas nem por isso a temática é menos interessante. Novamente a leitura do livro vem ao encontro da terceira etapa da temática de construção de identidade (eu enquanto cidadão do mundo) e agrega valor ao que vem sendo construído com a turma nesse processo progressivo da abordagem da temática.

5.2.10 Os Gêneros Textuais/Discursivos em Foco

A prática em questão está diretamente relacionada à temática escolhida para embasar a nossa proposta pedagógica e dialoga com as demais práticas até aqui apresentadas, completando a proposta como um todo. Trata-se, para além dos inúmeros gêneros textuais/discursivos vivenciados/refletidos ao longo das práticas até aqui apresentadas, de uma prática que colocava em evidência um gênero textual/discursivo que seria mais detalhadamente vivenciado durante um trimestre de aula. Como a proposta pedagógica por nós construída previa os três últimos anos do

Ensino Fundamental (o terceiro ciclo de aprendizagem completo), tivemos nove gêneros em foco ao longo desse processo. Esses nove gêneros estiveram em evidência em decorrência da necessidade de abordar e aprofundar a temática da formação de identidade com os alunos, necessidade essa desencadeada pelo próprio trabalho feito durante as outras práticas.

Na primeira etapa, a do “eu”, prevista para o sétimo ano, tivemos em foco o trabalho com os gêneros peças de teatro, memórias literárias e notícias. O estudo do primeiro desses gêneros surgia da própria leitura de Telmah/Hamlet, a quem os alunos eram apresentados durante o projeto de leitura (descrito na seção anterior), e eram estimulados, inclusive, a transformar o livro de Telmah em uma peça, como a de Hamlet. Partindo dessa necessidade e curiosidade despertada, passávamos a vivenciar o gênero através de outras peças lidas, interpretadas e até mesmo da criação de pequenos esquetes organizados pelos grupos de trabalho durante o trimestre, estudando melhor os detalhes de construção desse gênero. O interessante aqui é que o teatro, justamente por permitir a interpretação, era um momento importante de construção do “eu”. O momento do teatro propiciava aos alunos a exposição de si mesmos sob a proteção de um personagem, o que permitia que eles explorassem questões normalmente não trabalhadas.

Já o gênero memórias literárias⁴⁰, trabalhado na sequência, surgiu por conta da leitura do livro “Orfanato da senhorita Peregrine”, que tratava das memórias do avô do protagonista, que precisavam ser revisitadas para que o menino entendesse sua própria história. Ora, tendo as memórias como foco, abria-se o espaço para explorarmos esse gênero textual/discursivo, permitindo que os alunos fossem atrás de suas próprias histórias, começando pelas fotografias (ponto forte do livro) e chegando à escrita das suas próprias histórias de origem. Passava-se também a vivenciar o gênero a partir de leituras de pequenas memórias literárias, que explicitavam a importância das memórias da família e da comunidade para a constituição e o entendimento das histórias pessoais, construindo-se assim as relações de pertença entre os alunos e o seu próprio mundo familiar e comunitário.

⁴⁰ Aqui cabe dizer que as Olimpíadas de Português preveem para os 7ºs anos do Ensino Fundamental justamente o trabalho com memórias literárias, o que vinha ao encontro das nossas necessidades daquela etapa escolar. Não chegamos a nos inscrever na Olimpíada, visto que ela demandava o ano inteiro de trabalho em cima desse gênero, o que não era nosso objetivo, mas pudemos utilizar vários materiais disponibilizados por ela para qualificar nossas aulas.

Para fechar o primeiro ano de trabalho, o terceiro gênero textual/discursivo tratado vinha de uma demanda dos alunos por conta da prática dos Jornais Falados. Ora, a turma começava a apresentar os Jornais a partir de suas próprias percepções e conhecimentos prévios, tendo ajuda da professora quando solicitado, mas sem um estudo prévio do funcionamento da notícia ou de um jornal.

Após duas apresentações desse Jornal (no primeiro e segundo trimestre), os alunos sentiam a necessidade de se apropriar mais desse gênero notícia, trazendo inúmeros questionamentos, momento em que a professora aproveitava para explorar mais a fundo as notícias já produzidas por eles, além de elaborarem, em conjunto, o material para o próximo jornal. A importância desse gênero para a temática é que, nesse momento, era possível refletir sobre o que ocorria na turma, na escola e na comunidade, passando-se a ter um olhar mais atento para o mundo a sua volta, visto que, até então, notávamos uma dificuldade na turma em perceber o que poderia ser noticiado do mundo deles mesmos.

A segunda etapa da proposta, no oitavo ano, previa outros três gêneros textuais/discursivos em foco, a saber: contos, propaganda e debate. Esses gêneros foram escolhidos por conta de a temática dessa etapa ter o foco no outro. Ora, todo o trabalho realizado no primeiro ano, seja através das práticas do Círculo de Construção de Paz para resolver conflitos, seja nos momentos de roda de leitura onde se compartilhavam as histórias vividas pela turma, trouxe os alunos para um segundo momento em que eles já estavam mais abertos a olhar para o outro, percebendo com mais clareza as diferenças existentes entre eles, fruto de já terem tido um tempo para conhecerem melhor o seu próprio eu.

Por conta desse processo, a turma já vinha disposta a trabalhar essa nova temática e, portanto, conhecer histórias outras (em contextos diferentes, de pessoas com outros tipos de problemas e desafios) se tornava algo bastante interessante. Isso e o fato de estarem em uma nova etapa da adolescência, mais voltada aos relacionamentos, fazia com que a vivência do gênero conto despertasse o interesse da turma, além de ajudá-los, visto que havia uma demanda no sentido de melhor instrumentalizar sua escrita (lembrando que eles vinham a um ano escrevendo suas próprias histórias com a #deixaeutecontar).

No segundo trimestre dessa etapa, passamos a explorar o gênero propaganda. Mais uma vez, o vínculo com a temática era óbvio: era preciso que os alunos se colocassem no lugar de outro grupo de pessoas para conseguir “vender”

algo. Esse momento era um ponto de chegada para os alunos que vinham escrevendo no Caderno de Escrita, orientados pela #esefosseeu, pois fazia com que eles não apenas se inteirassem das histórias dos outros, como tentassem entender o modo como as pessoas diferentes deles pensavam para conseguir construir uma propaganda que tivesse efeito para aquele público específico.

Esse momento também coincidia com a leitura do livro *Divergente*, na parte em que ficava evidente os diferentes modos de pensar e agir de cada facção (orientada por diferentes aptidões), o que fazia com que os alunos já viessem dialogando sobre isso. Esse gênero também era demanda dos alunos, visto que, nesse segundo ano da apresentação do Jornal Falado, os grupos precisavam apresentar propagandas nos intervalos das seções, para incrementar suas apresentações. Essas propagandas feitas nos intervalos da apresentação do Jornal Falado surgiram espontaneamente quando alguns grupos começaram a fazê-las, como uma forma de adicionar mais criatividade e diversão no seu Jornal.

O fechamento dessa etapa, no último trimestre era com foco em debate. Mais uma vez, isso foi fruto da demanda da turma, afinal, os alunos vinham tendo, desde o primeiro ano, a prática das Reuniões de Cooperativa, que propiciava momentos de discussões intensas entre eles, surgindo necessidade de se defender ou de convencer o restante da turma sobre algum ponto de vista específico. Todos esses movimentos nas Reuniões geravam a necessidade de se apropriar de questões relativas à argumentação, o que abria um espaço para estudar e vivenciar debates sobre assuntos polêmicos de interesse do grupo.

Aqui era possível fazer o fechamento sobre o olhar desenvolvido sobre o outro ao longo do ano, pois o exercício da argumentação e do debate colocava-os frente a frente a ideias e visões de mundo totalmente antagônicas, e os alunos percebiam que precisam encontrar formas de conviver, em meio às diferenças. Para além disso, o debate ajudava os alunos na identificação de suas filiações e pertenças, aprofundando o processo de construção de suas identidades diante de questões postas pelo mundo, além de responder às dificuldades encontradas na escrita orientada pela #esefosseeu, que possuía um tom mais argumentativo do que a hashtag do primeiro ano, que tinha um caráter bem narrativo.

Por último, a temática da construção de identidade pensada a partir do “eu como cidadão do mundo”, para o nono ano, abria a possibilidade de se trabalhar gêneros discursivos/textuais que permitissem aos alunos serem protagonistas no

mundo. Para isso, escolhemos o curta-metragem, a poesia (a partir das letras de música) e os artigos de opinião (com foco em blogueiros e colunistas). No primeiro trimestre dessa etapa, iniciávamos com o curta-metragem. A turma já tinha o desafio inicial de produzir seu próprio Jornal Falado em formato de vídeo, então, já estavam inseridos nesse ambiente de filmagens e edições.

Para além disso, como nessa etapa escolar os alunos estavam começando os preparos para a formatura, então o interesse em produção de vídeos estava garantido, pois eles tinham de preparar os vídeos da turma e as homenagens que eles queriam fazer no dia da formatura. Vivenciar o gênero curta metragem, trabalhar o roteiro, analisar os resultados obtidos nos vídeos acrescentava bagagem aos alunos no sentido de instrumentalizá-los para produzir não apenas bons curtas, como bons jornais e ótimos vídeos para a formatura.

O aspecto importante acrescentado por essa prática era o fato de possibilitar aos alunos um espaço de criação, onde eles se percebiam protagonistas em outros espaços que não somente o seu. O trabalho permitia também o empoderamento da turma porque eles percebiam que podiam ser o que quisessem, conseguindo bons resultados em uma tarefa relativamente difícil, além de se darem conta que podiam fazer a sua própria leitura do mundo e compartilhá-la para além das paredes da sala de aula.

O segundo trimestre do ano tinha a poesia em foco. Mais uma vez, essa demanda vinha de observarmos a importância da música na vida dos alunos. Eles passavam o tempo todo com o fone nos ouvidos, cantavam na aula, mostravam músicas novas um ao outro. Para além disso, mais uma vez, percebíamos o interesse dos alunos na busca por uma música que os representasse no seu momento de entrada na formatura. Aproveitando-se desse interesse, partíamos da música para adentrarmos o mundo da poesia. A ideia aqui era que os alunos vivenciassem um momento de livre expressão, de incentivo à criatividade, tendo espaço para se posicionar quanto aos estilos existentes, para achar a sua forma, o que o representava de fato naquele momento.

Por último, no terceiro trimestre, colocamos em foco o artigo de opinião. Esse era um momento de chegada de tudo o que vinha sendo construído até então. O gênero em questão conversava com orientação da escrita de hashtag do ano (#suavidaevcquescreve), instrumentalizando os alunos para que escrevessem com mais propriedade seus próprios textos. Também apresentava à turma espaços em

que as pessoas podem se posicionar acerca do mundo, ampliando horizontes e gerando mais interação entre eles e o que acontece no mundo. Ao se apropriar do gênero artigo de opinião, os alunos se sentiam empoderados a também produzir seus próprios artigos, percebendo que podiam interferir no mundo a partir de suas opiniões, de seu olhar, iniciando reflexões e discussões para muito além do espaço da sala de aula, tornando-se assim, cidadãos atuantes na sociedade.

6 EXPLICITANDO AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

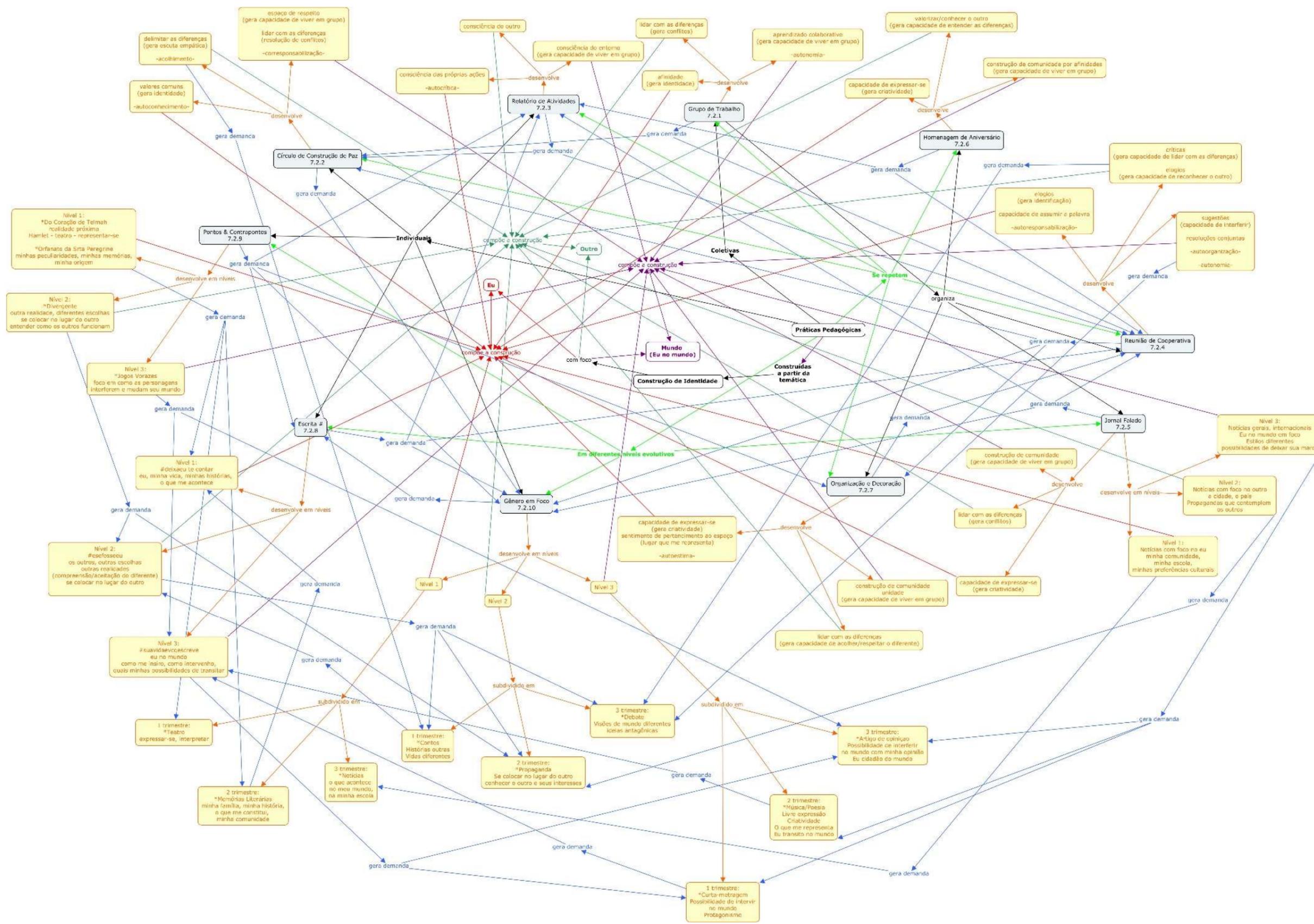
Mesmo tendo apresentado nossa proposta pedagógica, bem como a temática que a embasava, achamos necessário explicitar também as relações estabelecidas por essa proposta. Começaremos por mostrar os inúmeros entrelaçamentos e conexões existentes entre as próprias práticas que propusemos enquanto parte de nossa proposta, visto que, mesmo tendo sido descritas cada uma de forma separada, é preciso entender o modo como se conectaram entre si, criando a sensação de um todo coeso.

Após, lançamos um olhar para o que vivenciamos a partir das teorias por nós estudadas, verificando se conseguimos atingir aquilo que buscávamos, e terminamos por discorrer sobre relações interpessoais estabelecidas entre professora e alunos e alunos e alunos nesse tempo de vivência da proposta.

6.1 As práticas: inúmeros entrelaçamentos e conexões

Ao nos debruçarmos sobre as práticas que compuseram nossa proposta pedagógica, observamos que haviam sido estabelecidos inúmeros entrelaçamentos entre elas. Por conta disso, achamos necessário mostrar, via mapa conceitual (a seguir exposto), como elas se conectaram entre si, na composição da proposta pedagógica como um todo⁴¹.

⁴¹ O mapa em questão foi construído por mim, quando me dispus a entender mais detalhadamente como tinham se dado as relações entre as práticas propostas e o que as conectava entre si e descobri que havia ali um entrelaçamento não linear.



Fonte: Construção Própria.

Pode-se dizer, através desse mapa conceitual, que nossas dez práticas, ora com participações individuais (*Círculos de Construção de Paz, Relatórios de Atividades, Pontos & Contrapontos, Escrita de Hashtags, Gêneros em Foco*) ora em grupo⁴² (via *Grupos de Trabalho: as Homenagens de Aniversário, os Jornais Falados, as Reuniões de Cooperativa, a Organização & Decoração*), foram construídas a partir da temática da construção de identidade, construção essa, por sua vez, que teve foco em três pontos, a saber: o eu, o outro e o mundo. As práticas podiam se repetir ano a ano, durante os três anos da proposta pedagógica (*Grupos de Trabalho, Reuniões de Cooperativa, Decoração & Organização, Homenagens de Aniversário, Relatório de Atividades, Círculos de Construção de Paz*), ou se dar em diferentes níveis evolutivos pré-estabelecidos (*Jornais Falados, Gêneros em Foco, Escrita de Hashtags, Pontos & Contrapontos*).

Os *Grupos de Trabalho* tinham como objetivo desenvolver: a afinidade entre os participantes (gerando identidade e, por conseguinte, compondo a construção do “eu”), a habilidade de lidar com as diferenças (a partir dos conflitos gerados, compondo a construção do “outro”), bem como a capacidade de conviver em grupo (aprendizagem colaborativa e a autonomia, compondo a construção do viver e intervir no “mundo”). As questões em torno dos *Grupos de Trabalho* geravam demandas para as *Reuniões de Cooperativa* e para os *Círculos de Construção de Paz* (questões de divergências entre o próprio grupo ou entre grupos diferentes).

Os *Círculos de Construção de Paz* tinham como objetivo desenvolver: valores comuns ao grupo (promovendo o autoconhecimento e gerando identidade, compondo assim a construção do “eu”), delimitação das diferenças (gerando escuta empática e acolhimento, compondo dessa forma a construção do “outro”), além da construção de um espaço de respeito e a capacidade de lidar com as diferenças através da resolução de conflitos (gerando a capacidade de viver em grupo, a responsabilização pelos ocorridos e compondo a construção do viver e intervir no “mundo”). As questões tratadas nos *Círculos de Construção de Paz* e as histórias contadas geravam demanda para o estudo dos *Gêneros em Foco* (em especial ao gênero contos, abordado no 1º trimestre do segundo ano de participação na proposta, quando se tratava das histórias dos outros).

⁴² Essa divisão entre individual e em grupo precisa ser vista de forma parcial, apenas no sentido de separar as atividades que era feitas pelos Grupos de Trabalho das que não eram, mas não significa de maneira nenhuma que as demais atividades também não fossem feitas em grupo, como um todo.

O *Relatório de Atividades* tinha como objetivo desenvolver: a consciência de suas próprias ações (autocrítica que compõe a construção do “eu”), a consciência do outro ocupando/dividindo um mesmo espaço (que compõe a construção do “outro”) e a consciência do entorno (gerando a capacidade de viver bem em grupo, compondo a construção de viver e intervir no “mundo”). As questões colocadas no *Relatório de Atividades* geravam demandas para as *Reuniões de Cooperativa* (no sentido de resolver os problemas constantemente apontados no Relatório), bem como para os *Círculos de Construção de Paz* (quando havia conflitos mais sérios entre os alunos que não conseguiam ser resolvidos via Reunião).

A *Reunião de Cooperativa* tinha como objetivo desenvolver: a capacidade de assumir a palavra (autorresponsabilização) e gerar identificação, através dos elogios (compondo assim a construção do “eu”), a capacidade de lidar com as diferenças através das críticas, bem como de reconhecer o outro através dos elogios (compondo a construção do “outro”) e a capacidade de interferir no mundo através das sugestões, das resoluções conjuntas, além da capacidade de auto-organização do grupo como um todo (gerando autonomia e, por consequência, compondo a construção de viver e intervir no “mundo”). As *Reuniões de Cooperativa* geravam demanda para os *Círculos de Construção de Paz* (quando os conflitos não se dissolviam na reunião), para a *Organização & Decoração* (a partir das reclamações dos alunos sobre o que queriam na sala) e para os *Gêneros em Foco* (especificamente para o gênero Debate, abordado no 3º trimestre do segundo ano da proposta, por conta de os alunos sentirem necessidade de aprimorar suas capacidades de argumentação tanto para fazer críticas quando para convencer os colegas da importância de sua sugestão).

Os *Jornais Falados* tinham como objetivo desenvolver a capacidade: de expressar-se (gerando criatividade e conseqüentemente compondo a construção do “eu”), de lidar com as diferenças (geravam conflitos entre os participantes do grupo, o que compunha a construção do “outro”), bem como de viver em grupo (contribuindo com a construção da noção de comunidade e compondo a construção do viver e intervir no “mundo”). Especificamente no 1º nível (no 1º ano de participação na proposta), o foco eram as notícias relacionadas ao “eu” (minha comunidade, minha escola, minhas preferências culturais). Já no 2º nível (no 2º ano de participação na proposta), o foco passava a ser as notícias relacionadas ao “outro” (a cidade e o país em suas diversidades, as propagandas que contemplem o gosto dos outros). No 3º e

último nível (no 3º ano de participação na proposta), o foco se transformava, abordando-se notícias gerais e internacionais. Aqui, a ideia de deixar sua marca, de usar estilos diferentes para compor o jornal explorava as possibilidades de viver e intervir no “mundo”. Os *Jornais Falados* geravam demanda para os *Gêneros em Foco* – em especial o gênero notícia, desenvolvido no 3º trimestre do 1º ano da proposta, bem como o gênero propaganda, desenvolvido no 2º trimestre do 2º ano da proposta, por motivos óbvios, além dos gêneros artigo de opinião, poesia/música e curta-metragem, desenvolvidos no 3º na da proposta que auxiliavam nas inovações do jornal no último ano –, bem como para as *Reuniões de Cooperativa* (tanto em relação aos elogios pelos bons desempenhos quanto às críticas pelas dificuldades de relacionamento do grupo), além de gerar demanda para o *Relatório de Atividade*, no sentido de que o responsável pelo relatório precisava contar como havia sido a apresentação do jornal.

As *Homenagens de Aniversário* tinham como objetivo desenvolver: a capacidade de expressar-se (gerando criatividade e compondo a construção do “eu”), a valorização e o conhecimento do/sobre o outro (gerando a capacidade de entender e valorizar as diferenças, compondo a construção do “outro”), e a construção de comunidade por afinidades (gerando a capacidade de viver em grupo e compondo a construção de viver e intervir no “mundo”). As *Homenagens de Aniversário* geravam demanda tanto para o *Relatório de Atividade*, no sentido que precisava ser contado como havia ocorrido aquele momento, como para as *Reuniões de Cooperativa* (na parte dos elogios ao desempenho dos grupos).

A *Organização & Decoração* tinha como objetivo desenvolver: a capacidade de expressar-se e o sentimento de pertencimento ao espaço (gerando criatividade e construindo o lugar que “me representa”, compondo assim a construção do “eu”), a capacidade de lidar com as diferenças ao acolher e respeitar o diferente (compondo assim a construção do “outro”), e a construção da ideia de unidade/comunidade (gerando a capacidade de viver em grupo, compondo o viver e intervir no “mundo”). A *Organização & Decoração* gerava demanda para as *Reuniões de Cooperativa* no sentido tanto de elogiar um bom desempenho quanto de cobrar o que não havia sido feito em sala.

A *Escrita de Hashtags* tinha como objetivo desenvolver: no 1º nível, a construção do “eu” através das questões que perpassavam a vida do aluno, suas histórias, o que acontecia com ele; no 2º nível, a construção do “outro”, através de

outras histórias, outras realidades, outras escolhas (gerando compreensão e capacidade de empatia, colocar-se no lugar do outro) ; e no 3º nível, as diversas possibilidades de intervir no “mundo”, como se inserir, como intervir, quais as possibilidades de transitar nesse mundo. A *Escrita de Hashtags* gerava demanda para o *Relatório de Atividades* no sentido de que eram relatados os momentos de leitura dos textos, bem como das edições no grande grupo. Gerava também demanda para os *Gêneros em Foco* (em especial o gênero debates, a partir das escritas do #esefosseeu, bem como os gêneros curta-metragem, poesia/música, artigos de opinião, a partir das escritas do #suavidaévcqescreve e o gênero contos a partir da #deixaeutecontar).

O *Pontos & Contrapontos* tinha como objetivo desenvolver, no 1º nível, através da leitura de Telmah e da realidade próxima, a construção do “eu”, a partir das possibilidades de representar-se via teatro, bem como através da leitura do Orfanato, o tratar das peculiaridades, memórias e origem dos alunos. No 2º nível, através do “Divergente”, era possível desenvolver a possibilidade de contemplar outras realidades, diferentes escolhas, além da possibilidade de se colocar no lugar do “outro” e entender como os outros funcionam. No 3º nível, era possível desenvolver, através dos Jogos Vorazes, o olhar para o mundo a partir da leitura dos personagens que interferiam nele para mudar radicalmente seus mundos e suas histórias. O *Pontos & Contrapontos* gerava demandas para o *Relatório de Atividades* (tanto nos momentos de leitura que eram interrompidos por algumas conversas paralelas, quanto na narração dos momentos de discussão sobre as obras lidas), para a *Organização & Decoração* (no sentido que as temáticas dos livros muitas vezes serviam de inspiração para as decorações da sala), para a *Escrita de Hashtag* (todas as leituras conversavam com as hashtags ano a ano) e para os *Gêneros em Foco* (através da escrita do gênero artigo de opinião quando os alunos faziam as relações entre livros e filmes).

O *Gêneros em Foco* foi dividido em três níveis, que ocorreram nos três anos de proposta pedagógica. No primeiro ano, tivemos, no primeiro trimestre, o desenvolvimento do expressar-se e do interpretar-se a partir do teatro; no segundo trimestre, o desenvolvimento do conhecer-se através da família, da história do aluno, o que o constitui, como é a sua comunidade, a partir das memórias literárias; e no terceiro trimestre, a partir do gênero notícias, tivemos o olhar para o que acontece em

torno desse aluno, na comunidade, na escola, no seu mundo. Todo esse primeiro ano de trabalho teve foco na construção do “eu”.

No segundo ano, o foco voltou-se para o “outro”, visto que, no primeiro trimestre, a partir dos contos, olhou-se para histórias outras, vidas diferentes, com outras caminhadas e escolhas por fazer; no segundo trimestre, a partir da propaganda, aprofundamos o olhar no sentido de aprender a se colocar no lugar do outro e perceber seus interesses; e no terceiro trimestre, com o debate, pudemos colocar em discussão ideias antagônicas, expressando visões de mundo diferentes.

Já no último ano, o foco eram as possibilidades de intervir no “mundo” e deu-se a partir do curta-metragem, da música e da poesia e dos artigos de opinião. Todos esses gêneros traziam em si a possibilidade de protagonismo por parte dos alunos, a livre expressão, a possibilidade de explorar o que os representava e a escolha de como transitar e de como interferir no mundo, enquanto cidadãos desse mundo. O *Gêneros em Foco* gerava demanda para a *Escrita de Hashtags*, visto que os gêneros, no decorrer dos três anos, alimentavam as temáticas da escrita, além de gerar demanda para o *Relatório de Atividades* no sentido de que o desenvolvimento das aulas sobre os gêneros era narrado no relatório.

Importante dizer aqui que, durante toda essa nossa experiência, acabamos percebendo que uma atividade criava a necessidade da outra. Ao fim e ao cabo, tudo estava tão imbricado que não se sabia mais o que havia gerado o que, só percebíamos, os alunos e eu, que tínhamos uma vivência intensa e compartilhada de língua, e uma reflexão totalmente embasada, enraizada na vida dos alunos, em suas realidades e em seus processos de vida. A aula não era mais uma aula. A aula era uma parte das nossas vidas.

6.2 Olhando sob o viés teórico: é a prática que dá vida à teoria

Depois de descrever nossa proposta pedagógica e mostrar como se imbricavam as diferentes práticas para construir essa aula tão múltipla, é necessário explicitar as relações entre essas práticas e os conceitos teóricos que as embasaram, para que verifiquemos se realmente conseguimos, via prática, dar vida às teorias estudadas e se houve foco na ampliação das competências discursivas e nas capacidades linguísticas dos nossos alunos, visando à formação deles enquanto cidadãos críticos e atuantes na vida social.

Começamos pela educação linguística que foi tida por nós como o objetivo a ser alcançado nas aulas de português, bem como pelo letramento, tarefa primordial na construção dessa educação. Ora, tendo em mente o já apontado por nós de que a educação linguística seria um conjunto de fatores que possibilitariam a um indivíduo “[...] adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna”, que incluiria o “aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais” que o indivíduo pode ser chamado a se inserir (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 233), bem como que o letramento seria “[...] o estado de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.72), cabendo à escola não apenas ensinar a ler e escrever, mas, sim, criar as condições para que seus alunos exerçam a leitura e a escrita nos mais variados contextos sociais, pode-se dizer que ambos os conceitos perpassaram todas as práticas que compuseram nossa proposta pedagógica, visto que as vivências proporcionadas nos mais variados momentos de aula permitiram aos alunos desenvolver o conhecimento da língua, e a partir justamente dessas vivências é que eles puderam se colocar em aula, via leitura e escrita, exercendo seu direito à cidadania.

Quanto à questão das reflexões sobre a língua, que em nossa caminhada teórica tínhamos nos proposto a fazer como um “contrabando”, no sentido de que elas surgiram a partir das necessidades trazidas pelos alunos ao se envolverem nas atividades por nós propostas e ao vivenciarem os mais variados gêneros discursivos que oportunizamos no decorrer do processo, podemos dizer que realmente assim se configurou em nossa proposta pedagógica. Nela não havia um momento pré-definido de análise linguística ou qualquer reflexão que não as que surgiam das necessidades apontadas pelos alunos, e sempre no sentido de olhar e compreender os recursos linguísticos que estavam à disposição para a construção e produção de sentido nos nossos textos.

Ainda no âmbito geral, pensando na nossa proposta pedagógica como foi vivida nesses três anos junto aos alunos, pode-se dizer que construímos, talvez até de forma intuitiva no começo, uma comunidade de prática. Dizemos isso porque, em nossas aulas, dentro dessa proposta, pudemos ver nossos alunos engajados uns com os outros para aprender o que eles já estavam fazendo. Víamos os alunos “[...] engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros” (LAVE, 2015, 40). A chegada de novos alunos na turma

tornava evidente o processo de participação periférica legítima, como apontado por Lave (2015), na medida em que os novos iam se apropriando das práticas, vivenciando essas próprias práticas com seus pares.

Também conseguíamos perceber a participação plena, tanto nas relações entre alunos de anos diferentes (alunos de 7º ano interagindo com alunos do 9º ano, por exemplo), quanto nas relações entre pares de uma mesma turma (entre um presidente de grupo e os demais participantes, por exemplo). Ao mesmo tempo em que foi possível observar os diferentes níveis de engajamento dos alunos, era claro que não havia um centro, no sentido de que não havia um ponto único a se chegar. Percebíamos a heterogeneidade do envolvimento das turmas, visto que a participação nas práticas se dava em diferentes níveis, podendo um aluno ser tido como um participante pleno em uma dada prática e ter uma participação periférica legítima em outra, dadas os diferentes interesses que entravam em jogo durante as vivências propostas.

Para além disso, pudemos perceber que o processo de construção de identidade, que era nossa temática de base, foi muito além de uma temática, passando a se configurar enquanto parte do processo naquela comunidade de prática, processo esse que permitia aos alunos se afirmarem tanto nos espaços de aula como entre as diferentes turmas e até mesmo para além dos muros da escola, explicitando suas filiações e pertencças com segurança e tranquilidade.

Pensando em relação ao conceito de autonomia, proposto por Freire (1996) e assumido por nós como um princípio fundamental a ser desenvolvido em sala de aula, foi possível observar a construção da autonomia pelos alunos ao longo dos três anos de vivência de nossa proposta pedagógica. Ora, o tempo todo era demandado que os alunos participassem ativamente das aulas, trazendo suas experiências e questões para compor o que seria estudado. Ao abrir espaço para o mundo dos alunos, a partir de suas histórias de vida, bem como de suas questões e dificuldades do dia a dia, pudemos perceber o que Freire diz quando fala que os saberes curriculares precisam ecoar a experiência social pessoal de cada aluno.

As mais variadas práticas que demandavam que os alunos assumissem sua palavra (como nas Reuniões de Cooperativa, por exemplo), bem como assumissem o próprio processo de fazer acontecer a aula (como nas apresentações dos Jornais Falados ou nas Homenagens de Aniversário) permitiam que esses alunos pudessem experimentar o “assumir-se”, “[...] assumir-se como ser social e histórico,

como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, 46).

Para além dessas ligações, em consonância com as ideias de Arroyo, apontadas por nós, sobre uma outra escola possível, no sentido de contemplar o povo e seus saberes, acreditamos que criamos um espaço de troca e respeito com os alunos. Não em termos de escola como um todo, mas, pelo menos, dentro das nossas aulas de língua portuguesa, os saberes dos alunos, seus conhecimentos e visões de mundo eram acolhidos, e a partir deles é que se davam nossas aulas, aulas essas que eram preenchidas justamente pelas questões e inquietações trazidas por eles nos diversos espaços construídos pelas práticas por nós propostas.

A vinculação entre os conceitos teóricos por nós estudados e as práticas integrantes de nossa proposta pedagógica também merecem ser explanadas mais detalhadamente, visto que os conceitos subjacentes a elas nem sempre eram os mesmos. Diante disso e, para uma melhor facilidade de visualização, elaboramos o quadro a seguir, onde explicitamos essas relações para além das já elencadas por nós até aqui dentro do âmbito geral.

QUADRO 4 - CONCEITOS SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS

Práticas propostas	Conceitos teóricos subjacentes (num âmbito específico)
1. Grupos de Trabalho	A ideia contida nos grupos de trabalho era a de proporcionar uma aprendizagem colaborativa aos grupos, no sentido de promover a <i>comunidade de prática</i> , bem como desenvolver a <i>autonomia</i> de cada membro. O conviver diário entre o grupo gerava inúmeras desavenças e diferenças no modo de conduzir o trabalho, além das próprias diferenças no convívio fora da sala de aula. A obrigatoriedade de o grupo seguir junto durante todo o ano dava a chance de que os membros pudessem crescer juntos, tendo que encarar as diferenças e resolvê-las em prol do bem comum.
2. Círculos de Construção de Paz	Os <i>Círculos</i> funcionavam, graças a nossa sugestão de que os alunos anotassem o que tinham para dizer, como eventos de <i>letramento</i> . Para além disso, eram a forma como se resolvia os conflitos que surgiam em aula (e até mesmo fora dela), sendo justamente a metodologia por excelência da <i>justiça restaurativa</i> . Em conflitos entre poucos alunos (que não envolviam a turma como um todo), era suspenso o objeto da palavra temporariamente e se passava a tratar a questão via <i>comunicação não-violenta</i> , para que os

	<p>sentimentos e necessidades dos envolvidos fossem claros e pudéssemos chegar a uma solução que contemplasse a todos.</p> <p>Outro ponto aqui é que a necessidade de estruturar melhor o que queriam dizer constantemente fazia com que os alunos demandassem explicações nesse sentido, momento em que entravam as <i>reflexões sobre a língua como contrabando</i>, reflexões essas a serviço de um bom desempenho deles dentro do Círculo.</p> <p>Para além dessas questões, essa prática, ao recuperar formas de resolver questões desenvolvidas por nossos ancestrais, procurava resgatar valores e construir uma <i>educação para o povo</i> a partir dos conhecimentos do povo, respeitando as diferentes histórias dos membros do grupo e a tomada de decisão conjunta a partir dos conhecimentos por eles construídos.</p>
3.Relatório de Atividades	<p>A principal ideia dessa prática era a de construir a <i>autonomia</i> do grupo em relação a autorregulação do próprio comportamento. isso se dava porque a prática passava pela questão da escrita como forma de racionalização de nossas ações. Também se constituía num evento de <i>letramento</i> visto que criava a necessidade de documentar nossos encontros em aula a partir da palavra escrita.</p> <p><i>As práticas de escrita e leitura socialmente engajadas</i> também estavam subjacentes a essa prática no sentido de envolvermos os alunos de modo que eles tivessem algo a dizer a um público específico: o restante da turma, que esperava ansioso pela leitura para discutir sobre os diferentes pontos de vista a respeito do que havia acontecido.</p> <p>Nesse sentido, também era esse o espaço dos saberes e do mundo dos alunos e suas perspectivas como parte da aula, afinal todos os conflitos e dificuldades deles eram apontados no relatório (inclusive os que não seriam percebidos pelo professor se não tivessem sido relatados). Isso trazia também a questão da <i>educação para o povo</i>, posta por Arroyo, quando a aula de português se dava a partir da própria vida dos alunos.</p> <p>Outro conceito que perpassava essa atividade era o da <i>expressão livre</i>, visto que, ao combinarmos com os alunos que o Relatório não seria censurado, e que eles poderiam escrever tudo o que ocorria do seu ponto de vista, isso permitia que os alunos apontassem o que realmente lhes chamava a atenção em aula e não algo pré-determinado pelo professor.</p>
4.Reuniões de Cooperativa	<p>A prática em questão visava a complementar a prática dos Relatórios, sendo assim, também tinha como propósito a construção da <i>autonomia</i> do grupo, no sentido de que a turma é quem devia chegar à solução consensual dos problemas que surgiam. Como as questões que se</p>

	<p>colocava eram todas demandadas via escrita, essa prática se constituía em <i>letramento</i> e, como os Círculos, também acabava por suscitar as <i>reflexões da língua como contrabando</i>, pelo fato de os alunos pedirem auxílio para melhor explicar, por escrito, o que queriam criticar ou sugerir. Para além disso, perpassavam essa prática os conceitos de <i>expressão livre</i> e de <i>prática de escrita socialmente engajada</i> no sentido de que os alunos podiam criticar o que não concordavam, sugerir mudanças e melhorias na sala e nas dinâmicas e elogiar quem eles achassem que merecia, via escrita, trazendo os seus pontos de vista para a aula. Da mesma forma, também perpassava essa prática a questão da <i>educação para o povo</i>, no mesmo sentido da prática do Relatório, já explicitado aqui.</p>
5.Jornais Falados	<p>Essa proposta tinha como base o desenvolvimento do conceito de <i>variação linguística</i>, ao oportunizar aos alunos a prática de um jornal em seu formato oral. Ora, ao colocá-los frente a uma câmera podíamos explorar questões de uso da língua em situações mais monitoradas, bem como discutir as possibilidades de uso de variantes em diferentes situações de uso.</p> <p>Também perpassava essa prática o conceito de <i>autonomia</i> no sentido de darmos a eles a oportunidade de organizar seus próprios jornais, aprendendo uns com os outros e tendo a responsabilidade de apresentar no dia agendado, além da possibilidade da <i>expressão livre</i>, já que os jornais eram compostos por notícias que eles mesmos deviam escolher dentre o que acontecia à sua volta.</p> <p>Aqui também entra o conceito de <i>educação para o povo</i>, pois acabavam por aparecer questões, em forma de notícias, que atingiam o público da periferia, questões essas que faziam parte de suas lutas diárias e, a partir do jornal, passavam a ser parte das nossas aulas.</p> <p>O conceito de <i>prática de escrita socialmente engajada</i> também faz parte aqui, visto que, mesmo apresentando o jornal em formato oral, as notícias são escritas antecipadamente e servem de base para as falas. Obviamente que toda essa escrita é direcionada aos colegas e trata de questões que os afetam de alguma forma. Dessa questão também decorre a necessidade de os alunos aprenderem a construir melhor suas notícias, o que nos leva mais uma vez ao conceito de <i>reflexões sobre a língua por contrabando</i>, como nas outras práticas.</p>
6.Homenagens de Aniversário	<p>Essa prática também leva em conta o desenvolvimento da <i>autonomia</i> quando entregávamos aos alunos a responsabilidade por organizar toda a homenagem aos aniversariantes de um dado período na sala. Aqui era</p>

	<p>necessário que o grupo interagisse e dividisse tarefas para dar conta de tudo o que era necessário fazer.</p> <p>Como os discursos e entrevistas eram previamente escritos (para serem apresentados oralmente no dia marcado), perpassava também essa prática a questão do <i>letramento</i> e da <i>escrita socialmente engajada</i>, visto termos criado a necessidade da escrita como forma de organização da cerimônia e de a cerimônia ser toda direcionada a colegas reais, que deviam ser conhecidos mais a fundo para serem devidamente homenageados.</p> <p>Mais uma vez temos aqui o conceito de <i>educação para o povo</i>, no sentido de partirmos de questões da vida dos alunos (como a dificuldade que eles tinham em comemorar os aniversários por questões financeiras) para estudarmos a língua portuguesa.</p>
7.Organização & Decoração	<p>A prática em questão tinha por base a expressão livre no sentido de permitir que os alunos ocupassem o espaço da sala de aula com o que os representasse (seja através de letras de músicas, poesias, frases e de desenhos).</p> <p>Aqui também se procurava desenvolver a autonomia no sentido de que os alunos desenvolvessem a noção de pertencimento à escola e à turma, passando a cuidar e se importar com o espaço ocupado por eles.</p>
8.Escrita de Hashtags	<p>Os conceitos que subjaziam a essa prática partiam do letramento (no sentido de oportunizar aos alunos o escrever suas histórias, vivências e desabafos), até a escrita socialmente engajada (no sentido de que os alunos escreviam para o grupo específico em sala e, quando não queriam compartilhar, avisavam previamente e isso era respeitado), a expressão livre (no sentido de que cabiam todas as questões que perpassavam a vida dos alunos em seus variados momentos) e as reflexões sobre a língua por contrabando (demanda gerada justamente pela necessidade de melhor escrever aquilo que se queria expressar), além de estar marcada pela questão da educação para o povo, a partir do momento em que era possível identificar, discutir e pensar as questões que afetavam a vida dos alunos, questões essas que vinham à tona através dessa prática.</p>
9.Pontos & Contrapontos	<p>O conceito teórico subjacente a essa prática era o de letramento literário. A partir da leitura de histórias que interessavam os nossos alunos (principalmente os livros que possuíam adaptações filmicas), conseguíamos engajá-los em torno da leitura literária e, aos poucos, acabávamos por construir uma comunidade de leitura (como proposto por Cosson), despertando o interesse pelo mundo da literatura.</p>

10.Gêneros em foco	Nessa prática, o conceito subjacente, para além dos já considerados no âmbito geral, foi justamente o de <i>gêneros do discurso</i> proposto por Bakhtin. A ideia aqui era a de permitir aos alunos a vivência em vários gêneros, de modo que eles tivessem contato e transitassem por diferentes tipos de atividades humanas (atividades essas sempre mediadas pela língua) para que conseguissem se apropriar dos modos de dizer e de escrever, assimilando as formas típicas do interior dessas atividades.
--------------------	--

Fonte: Construção Própria

Com base nesse detalhamento, pode-se dizer que nossa prática contempla, sim, o desenvolvimento das competências discursivas, bem como a ampliação das capacidades linguísticas de nossos alunos, alunos esses que, no decorrer da vivência e até mesmo após ela, se mostraram cidadãos de pleno direito, emancipados e protagonistas de suas próprias vidas, conscientes de seu papel na sociedade enquanto resistência por um outro mundo possível.

6.3 Professora e alunos: uma outra interlocução é possível

Por fim, queremos pensar aqui se a nossa proposta pedagógica, do modo como foi construída e vivenciada, permitiu que se estabelecessem situações de interlocução efetivas e qualificadas entre professora e alunos, e mesmo entre alunos e alunos, levando-se em conta a constatação de menor ou maior engajamento das turmas no processo de aprendizagem quando da vivência da proposta. Lave (1996) indica que a maneira de descobrirmos se está ocorrendo aprendizado é olharmos para as mudanças nas formas de participação e engajamento tanto dos alunos quanto dos próprios professores no processo:

A exigência de tratarmos tanto os alunos como os professores como sujeitos de direitos recomenda a importância de considerar cada um como um participante localizado e em suas relações com o outro, (e não em algum deslocamento menos subjetivo dessas relações em "instruções") se quisermos entender o ensino como participação na prática contínua. Além disso, se os professores ensinam a fim de afetar a aprendizagem, a única maneira de descobrir se eles estão tendo efeitos e, se sim, quais são eles, é investigar se, e em caso afirmativo, como ocorreram mudanças na participação dos alunos que estão aprendendo em suas várias comunidades de prática. Se pretendemos ser minuciosos, e presumimos que o

ensino tem algum impacto sobre os alunos, então essa pesquisa incluiria os efeitos do ensino sobre os professores também. Juntos, eles formam uma pequena agenda de pesquisa sobre o ensino. (LAVE, 1996, p. 21)⁴³

Ora, os registros desses momentos que compuseram a vivência da proposta pedagógica no Morro da Cruz foram feitos pela professora e pesquisadora aqui presente, coincidentes que foram os papéis que deram origem a esse trabalho. Então, as situações de interlocução apresentadas aqui passam também por memórias, memórias essas que se dão a partir das percepções anotadas no decorrer da vivência e que nos ajudam a entender as relações estabelecidas ali.

A primeira dessas situações a ser colocada aqui é aquela apontada por Freire (1996), quando trata do par liberdade/autoridade em uma sala de aula em que se tem o objetivo de construir a autonomia dos alunos. Diz Freire (1996):

Bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. (FREIRE, 1996, p. 100)

Ora, nossas aulas fugiam e muito ao padrão de uma aula a que os alunos estavam acostumados e isso permitia constantemente esse confronto entre autoridade e liberdade, na construção das relações. A primeira das situações diferentes era quando os alunos começavam a conversar e circular pela sala, enquanto me olhavam esperando que eu os repreendesse, o que não ocorria. Num primeiro momento, eles acabavam passando um pouco dos limites, pensando que não haveria cobranças, mas, na aula seguinte, ao lermos o Relatório de Atividade, encontrávamos narrado tudo o que acontecera na aula anterior (e os alunos sabiam ser minuciosos em detalhar a bagunça). Nesse momento eu me permitia dialogar com

⁴³ Tradução Livre. No original: "The requirement that we treat both learners and teachers as subjects in their own right recommends the importance of looking at each as a located participant, and at their relations with one another, (rather than at some subject-less displacement of those relations into "instruction") if we wish to understand teaching as participation in ongoing practice. Further, if teachers teach in order to affect learning, the only way to discover whether they are having effects and if so what those are, is to explore whether, and if so how, there are changes in the participation of learners learning in their various communities of practice. If we intend to be thorough, and we presume teaching has some impact on learners, then such research would include the effects of teaching on teachers as learners as well. Together these comprise a short agenda for research on teaching." (LAVE, 1996, p. 21)

eles sobre o assunto e questionar o que queriam para nossas aulas, se aquilo que acontecera estava bem.

Nas primeiras semanas, eu podia perceber bastante barulho nas turmas, mas aos poucos os alunos passavam a se dar conta que toda aquela bagunça atrapalhava. Prova disso é que, na primeira Reunião de Cooperativa, surgia uma enxurrada de críticas quanto às bagunças feitas em sala de aula. Aí era o momento em que eu entrava, questionando o que faríamos para resolver a situação e termos uma aula agradável, afinal, agora passara a ser um problema que eles sentiam necessidade de resolver.

Importante dizer que isso não se dava como num passe de mágica, e que esse aprender por si próprio a se portar em um espaço, respeitando o espaço do outro, era algo demorado, e posso dizer que muitas foram as vezes que tive de respirar fundo, pois a vontade era de desistir daquilo e mandar todos ficarem quietos, como os demais professores faziam, mas a convicção de que se eles assumissem para si a postura de aula, nós teríamos diferenças no aprendizado, me fazia continuar. Uma situação merece ser trazida aqui para ilustrar esse momento. Eu dava aula para uma turma – e já estávamos no segundo trimestre de aulas –, quando, na Reunião de Cooperativa, vários alunos criticaram a forma como eu lidava com essa situação da bagunça, já que os alunos darem a palavra e se comprometerem a mudar não estava resolvendo. (eu sempre partia do dar a palavra que iria mudar, quando alguma situação ocorria). Eu questionei como eles se sentiam quando outros professores os tratavam com rispidez e os faziam ficar quietos e sentados a contragosto, por medo. Na mesma hora ouvi que odiavam esses professores e que amavam meu jeito de ser, mas que eles não conseguiam lidar com isso e acabavam abusando. Perguntei se eles queriam que eu fizesse como os demais, mas a resposta, obviamente foi que não. Pediram então (após várias sugestões que iam desde tirar o aluno da sala, expulsar da escola, bater, etc.) que eu trouxesse outra solução para aquilo.

Saí da escola pensando qual seria a solução e questionando se realmente estava andando por um caminho certo ao dar liberdade aos alunos quando eles não conseguiam lidar com ela. Ao mesmo tempo, estava muito claro para mim o quanto os mesmos alunos detestavam o modo autoritário com que os outros professores os tratavam, tendo verdadeiro horror das aulas, mesmo que, a um olhar desatento, parecessem estar todos quietos, prestando atenção nesse tipo de aula. Após uns dias, apostando mais uma vez no respeito à liberdade dos alunos, e acreditando que eles

conseguiriam, sim, construir esse processo de autonomia e controle de si mesmos em sala, eu trouxe a seguinte proposta: cartões amarelo e vermelho. Sim, como num jogo de futebol, o cartão amarelo seria usado para chamar a atenção por conta de uma situação inadequada e, após ela, o vermelho indicaria a ultrapassagem do limite aceitável na sala.

Porém, mais uma vez, fiz isso de forma diferente da esperada: o combinado era de que, ao entrar na sala, eu entregava os cartões para um membro de um dos grupos de aula (e a cada aula seguinte, eu alternava o controle dos cartões entre os demais grupos); a aula iniciava como sempre, com a leitura do Relatório e todas as coisas que se tinham combinado de fazer. Enquanto a aula estivesse correndo tranquilamente, nada precisava ser feito, mas, se alguém não conseguisse respeitar o espaço dos colegas (bagunçando de alguma maneira inconveniente), o grupo responsável pelos cartões levantava o cartão amarelo e anotava o nome dos que estavam atrapalhando o andamento da aula. Dois cartões amarelos para a mesma pessoa, gerava um vermelho, o que fazia com que todos nós parássemos a aula e conversássemos sobre o que estava acontecendo, resolvendo assim a situação que estava nos atrapalhando. Lembro da surpresa dos alunos quando expliquei o funcionamento dos cartões, pois, mais uma vez, eu colocava na mão deles a responsabilidade pelo correr bem a aula.

Interessante pontuar que o grupo que assumia os cartões sempre levava muito a sério a situação. Eles sentiam-se empoderados em ter o controle da aula e, quase sempre, eram muito mais severos do que eu seria (e até mesmo mais do que os professores mais autoritários que davam aula lá), o que permitia que eu os colocasse a refletir, sempre instigando-os a construir outras opções que não as formas violentas tradicionais de resolver conflitos. Posso dizer que, ao final daquele ano, essa turma tinha amadurecido muito, assumindo outra postura em relação às aulas, passando a perceber-se como parte de um grupo, o que fazia com que se posicionassem com respeito uns aos outros no espaço da aula, aprendendo a se relacionar de outra forma, tanto comigo enquanto professora, como com os demais colegas. Diria Freire (1996):

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas

próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, 1996, p.91)

Outro ponto importante a ser pensando ao olharmos para como se deram as relações entre professora e alunos durante essa vivência, parte das contribuições de Lave e Wenger (1991) sobre as comunidades de prática:

Deve ficar claro que, na conformação do relacionamento dos professores com os alunos, conferir legitimidade é mais importante que fornecer ensino. Mesmo no caso dos alfaiates, onde o relacionamento do aluno com o professor é específico e explícito, esse não é o relacionamento que organiza as oportunidades de aprendizado, mas o relacionamento do aluno com outros alunos e até com outros professores. (LAVE; WENGER, 1991, p. 32)⁴⁴

Ao construirmos nossas aulas com grupos de trabalho fixos que possuíam inúmeras tarefas, sendo eles responsáveis por “fazer acontecer” a aula e, inclusive permitindo que entre o grupo tivesse um presidente e um vice – responsáveis maiores pela comunicação das dificuldades do grupo à professora –, tirávamos o foco do processo de ensino e aprendizagem da professora. Os alunos aprendiam enquanto faziam o que estavam aprendendo, uns com os outros, observando os erros e acertos seus e os dos outros. Conforme as turmas iam vivenciando a proposta, eu podia perceber que me procuravam muito mais para pedir algum material específico (para alguma das suas apresentações) ou para solicitar que eu agendasse algum espaço (quando eles queriam que a aula ocorresse em outro lugar que não a sala de aula) do que necessariamente me trazer dúvidas sobre o que deveriam fazer e como. As explicações sobre como se dariam as participações deles eram dadas por mim, mas a cada passo, eu podia perceber eles buscando respostas entre si, e procurando formas de resolver as questões que eu solicitava dentro do grupo e não diretamente comigo.

Uma das possibilidades de explicação de isso acontecer deve-se ao fato de os grupos criarem uma identidade muito forte ao longo do ano. E digo isso porque os grupos não se limitavam às aulas de português. Ao chegar na escola, sempre via

⁴⁴ Tradução Livre. No original: “Debe quedar claro que en la conformación de la relación de los maestros con los aprendices, conferir legitimidad es más importante que proveer enseñanza. Aún en el caso de los sastres, donde la relación del aprendiz con el maestro es específica y explícita, no es ésta la relación que organiza las oportunidades de aprender, sino más bien la relación del aprendiz con otros aprendices y aún con otros maestros.” (LAVE;WENGER, 1991, p. 32).

os alunos se cumprimentando e se identificando como o grupo “Fênix” ou “Os Mercenários” ou ainda os “Trem-bala”, etc. Os alunos se identificavam como membros de um grupo entre as diversas turmas da escola. Na verdade, todos sabiam quem pertencia a qual grupo independente da turma ou ano em que estivesse. Então, acabavam por ocorrer também trocas produtivas entre alunos de anos ou de turma diferentes, no sentido de que os que já haviam passado por aquela etapa sugeriam coisas ou mesmo tiravam dúvidas dos mais novos, assim como entre turmas do mesmo nível acabava ocorrendo pequenas competições sobre quem teria o melhor desempenho entre os grupos.

Algumas vezes, outros professores se utilizaram dessa mesma divisão de grupos para propor trabalhos aos alunos, o que legitimava ainda mais esses grupos e engajava-os mais nas aulas. Também muitas eram as vezes em que os alunos recorriam a outros professores (e não a mim), no sentido de que eles ajudassem a construir algo porque os alunos queriam me surpreender em alguma determinada tarefa. Pode-se dizer que essa relação entre a professora e os alunos acabou por se construir como se quer em uma comunidade de prática, uma relação entre muitas outras na construção de aprendizados. Dividir com os alunos a responsabilidade do que ocorria em aula, dar a eles a oportunidade de serem protagonistas do próprio aprender acabava transformando toda a relação que tínhamos, e com isso não quero dizer que eu não fazia nada, ou que eu não ensinava, mas sim que eu era uma, em múltiplas opções para que acontecesse a aprendizagem, e ela sempre acontecia, na prática e através dela.

Para além do já apontado aqui, há que se pensar também nas relações entre professora e alunos sob o prisma apresentado por Pranis (2010) quando propôs a resolução de conflitos via práticas circulares. Ora, a partir do primeiro círculo, feito no início do ano letivo para construir, em conjunto, as diretrizes de cada turma, essa metodologia estava sempre à disposição dos alunos e da professora, no sentido de ser uma ferramenta para se resolver possíveis conflitos que viessem a surgir. Sendo a metodologia por excelência da justiça restaurativa, ela trazia em si a questão, via prática, da corresponsabilização pelo que ocorria na turma, o que acabava refletindo nas relações tanto entre os alunos como entre alunos e professora.

Aqui cabe trazer uma situação que ocorreu em uma turma, no decorrer dessa vivência, que ilustra como isso se dava. Era uma turma de oitavo ano, então, já estavam acostumados à prática de círculos, visto que haviam demandado muitos

círculos no ano anterior (ano normalmente mais tumultuado em termos de relacionamentos entre os alunos). Nessa turma, havia uma aluna que iria completar quinze anos e a família não tinha condições de dar uma festa a ela, o que havia deixado ela muito triste dadas as construções do imaginário social em torno dos quinze anos de uma menina. Os colegas, sabendo disso, se dispuseram a montar uma festa surpresa para ela na escola e, como já estavam habituados à prática das homenagens de aniversário nas minhas aulas, pediram para que eu liberasse meus períodos de um dia para que eles fizessem essa festa e homenagem específica, o que eu, é claro, aceitei.

Aqui é importante dizer que não se tratava de parte das homenagens previstas, mas a história da menina havia tocado a todos os colegas que se dispuseram a surpreendê-la com uma festinha. Os preparativos foram todos feitos pela turma (desde decoração até as mensagens de homenagem e a comida). Na hora da minha aula, após o recreio, eu pedi que a aluna fosse buscar algo para mim na secretaria enquanto subia com os demais alunos para a sala. E enfim, deu-se a surpresa. Até aí, tudo dentro do combinado. O problema é que a direção da escola tinha aberto essa possibilidade se os alunos garantissem que a festa não interromperia o transcorrer das aulas das outras turmas, bem como se os alunos se responsabilizassem por não fazer grandes barulhos, nem circular pela escola durante a festa e menos ainda deixar o local sujo.

A festa começou, as homenagens foram feitas, mas no decorrer da festa, percebi que os alunos começaram a circular pela escola, alguns diziam que precisavam levar bolo para algum professor em especial, outros pediam para ir ao banheiro, etc. Pedi a todos que lembrassem as combinações feitas com a direção, mas nada mudou. Os alunos, empolgados com a festa começaram a entrar e sair da sala, falando alto, cantando e causando tumulto. A situação chegou ao limite quando eu fui atender uma solicitação da secretaria e, quando retornei, encontrei a diretora na minha sala de aula, questionando quem teria pego o telefone móvel da escola. Não preciso dizer o quanto fiquei chateada com o ocorrido. Na mesma hora, comuniquei a todos que a festa estava encerrada e solicitei que se sentassem em círculo porque precisávamos urgentemente conversar.

Nesse momento fui até a sala da equipe diretiva e solicitei ao meu colega e parceiro, professor de filosofia que conduzisse o círculo diante do que acontecera (lembrando que esse colega, como já disse no decorrer da tese, tinha formação em

círculos e, estando em atividade administrativa no turno em que eu dava aulas, se propunha a me acompanhar nos momentos em que os círculos eram realizados). Começamos o círculo e, chegando a minha vez de falar, expressei toda a minha frustração com o ocorrido e com o que eles haviam feito na minha aula, já que tinham dado a palavra e vinculado o meu nome ao deles diante da direção. Passei o objeto de fala e presenciei os alunos, um a um, a me pedir desculpas. Quando o objeto da fala voltou em mim, esclareci que não aceitava desculpas. Expliquei a todos que quando se quebra a confiança de alguém um pedido de desculpas não conserta isso e que eu ia precisar de mais para superar aquela situação. Os alunos ficaram em silêncio, e como a essa altura já tinha soado o sinal marcando o fim das aulas, liberei a turma com a condição de que pensassem como resolver aquela situação.

A próxima aula com aquela turma tinha, no calendário, a apresentação de um jornal falado, justamente do grupo que mais tinha tumultuado o aniversário da colega. Começamos a aula e pedi que o grupo se preparasse para apresentar seu jornal. Sentei-me na posição de sempre, preparada para filmar a atividade e o jornal começou. Os alunos iniciaram pelas notícias e seguiram pelas variedades até chegarem na parte em que eles deveriam apresentar o momento cultural. Foi quando um deles iniciou falando que eles haviam pensado em muitos artistas que eles consideravam importantes e que influenciava a vida deles, mas naquele dia, eles tinham escolhido homenagear alguém não tão famoso, mas que tinha grande importância na vida de todos. Seguindo-se a ele, os alunos, um a um, começaram a dar depoimentos de como eu tinha influenciado a vida deles e do quanto vinham à escola, esperando ansiosamente o momento de nossas aulas. Foram muitos os depoimentos e, claro, muitas lágrimas minhas. Ao final, todos cantaram uma música em minha homenagem e então, o presidente do grupo termina a apresentação me perguntando se agora estava curado o mal que eles haviam me causado.

Nem preciso dizer que minha resposta foi um grande e sorridente sim. Naquele momento, todos nós havíamos aprendido muitas lições: todos ali naquela sala se entendiam como corresponsáveis pela aula, pelo que acontecia nela e, eu, mesmo não sendo do grupo de alunos, era parte daquela comunidade e, como tal, também devia ser cuidada e ter as necessidades atendidas.⁴⁵ A aula seguiu e, nesse

⁴⁵ Faço referência a necessidades, aqui, no sentido dado pela Comunicação não-violenta, ferramenta também usada por mim com a turma. Lembrando que, no círculo realizado na aula anterior, eu havia pontuado o ocorrido

momento, os grupos precisavam se organizar e confeccionar suas propagandas (estávamos nesse ponto da prática “Gênero em foco”). Não precisei dar nenhuma instrução. Os alunos se agruparam e começaram a trabalhar, seguindo o que tinham para fazer. Vinte minutos se passaram e, um dos alunos (devo dizer o pivô da situação da festa) veio até mim e disse: “a senhora percebeu que tá todo mundo trabalhando super sério sem ninguém precisar pedir?” E foi assim durante toda a aula.

Pranis (2010) diz:

A filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos. Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos. Seus integrantes não estão divididos em provedores e recebedores. Os Círculos recebem o aporte da experiência de vida e sabedoria do conjunto de participantes, gerando assim uma nova compreensão do problema e possibilidades inéditas de solução. [...] Os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais. (PRANIS, 2010, p. 18; 25)

Podemos dizer, à luz de Pranis (2010), que a filosofia dos círculos atravessava nossas aulas, transformando a todos nós, alunos e professora. E aqui, quero deixar claro que nem sempre as coisas tinham finais maravilhosos como esse (uma leitura rápida poderia dar a entender que tudo o que ocorria na nossa vivência era maravilhoso, e é preciso deixar claro que não era). Importante entender que, no tempo de vivência dessa prática, não é que os problemas não aconteciam e que tudo era perfeito, a questão aqui era justamente o contrário: os problemas passavam a ser parte da aula e, mesmo tratando deles, tínhamos momentos de usos e reflexão sobre a língua e sobre nós mesmos.

Ainda na perspectiva da justiça restaurativa, achamos por bem trazer aqui mais uma situação, agora tendo como foco a relação entre os próprios alunos. Em uma ocasião, eu estava dando aulas em uma turma, quando fui interrompida por um menino de outra turma que insistiu para falar comigo. Fui até a porta e ele me explicou que tinha se envolvido num conflito com outra colega durante a preparação da

e explicitado meus sentimentos em relação àquilo e a necessidade de ser restaurada a confiança na turma. Só não havia feito o pedido (parte final da cnv), mas havia lançado isso para eles, o que foi prontamente respondido.

apresentação do grupo para a minha aula, e as coisas haviam saído de controle, ocorrendo ofensas graves entre ambas as partes⁴⁶, necessitando de um círculo urgente para resolver a situação. Importante lembrar que eu estava no meio de uma aula com outra turma e não havia como parar tudo e atendê-lo até porque, a turma deles também estava tendo outra aula com outro professor. Olhei rapidamente meus horários e percebi que só tinha aula com aquela turma na quinta-feira (estávamos em uma segunda-feira ainda).

Mesmo entendendo a gravidade da situação, eu não tinha muitas alternativas, afinal, não tinha nenhum período livre até a quinta-feira. Então, fiz a seguinte proposta: eu ajudaria a resolver o conflito se todos os envolvidos da turma aceitassem não falar sobre o assunto até o dia da minha aula, momento, então, que eu conduziria o círculo para restaurar as relações entre eles e pensarmos coletivamente ações que tomaríamos para “consertar” os estragos causados por aquelas atitudes. Devo admitir que nem eu mesma acreditei que isso pudesse acontecer, afinal, bastaria que eles chegassem em casa, depois da aula e comentasse com alguém da família sobre o ocorrido para aquilo ser o estopim de uma briga enorme. Mas a questão é que era tudo o que eu podia oferecer naquele momento. O menino me ouviu e pediu para conversar com o resto da turma, se comprometendo a me dar uma resposta depois. Quando voltou, avisou que todos haviam concordado e que esperariam para resolver as coisas no círculo.

Importante dizer que essa turma também já estava acostumada a fazer círculo, sendo este o segundo ano deles de vivência comigo. Ainda assim, achei bem difícil que eles conseguissem controlar as emoções a ponto de não falarem no assunto, quando sabiam que precisariam se olhar a semana inteira na escola. Mas, para minha surpresa, ao entrar na sala deles, na quinta, percebi que as cadeiras já estavam organizadas em círculo e os alunos estavam sentados, esperando por mim para tratarmos da questão, sendo possível observar aquilo que Zehr (2008) afirma quando fala que a prática da justiça restaurativa propõe uma mudança de postura de vida e nas relações, e foi isso que vivenciamos nessa ocasião e nas muitas outras que compuseram o tempo da proposta pedagógica com os alunos. Zehr (2008) diz:

⁴⁶ O conflito em questão envolvia questões de racismo, o que agravava profundamente a situação e, normalmente, essas questões eram resolvidas com as famílias se envolvendo, o que acabava em brigas de fato e para além da escola.

A justiça restaurativa, por outro lado, oferece um sistema de valores inerentemente positivo e relativamente coerente. Ela traduz uma visão do bem e de como queremos conviver. Semelhante a muitas tradições religiosas e indígenas, a justiça restaurativa se funda no pressuposto de que, como indivíduos, nós estamos todos interligados, e o que fazemos afeta todas as outras pessoas e vice-versa. Assim, os princípios básicos da justiça restaurativa constituem orientações que a maioria de nós gostaria que regessem o nosso convívio diário. A justiça restaurativa nos faz lembrar da importância dos relacionamentos, nos incita a considerar o impacto de nosso comportamento sobre os outros e as obrigações geradas pelas nossas ações. Ela enfatiza a dignidade que todos merecemos. Talvez, portanto, a justiça restaurativa de fato sugira um modo de vida. (ZEHR, 2008, p. 251)

Poderiam ser trazidos muitos outros relatos sobre o modo como passaram a se dar as relações entre todos os envolvidos nesse processo de aula, mas o mais importante a ser ressaltado aqui é o fato de que a vida dos alunos (com suas relações, questionamentos, conflitos, problemas) passava a ser parte da aula. Freire (1996) diz:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 144)

Para além de nossa dimensão humana, ao nos abirmos aos problemas dos alunos, sabíamos que não estaríamos prejudicando o “tempo normal de docência”, pois tínhamos como base também o conceito de expressão livre de Freinet (1976), o que fazia com que todas essas questões servissem inclusive de combustível para nossas aulas, seja quando escritas, seja quando faladas. E, se pensarmos a partir do viés da educação linguística – objetivo que queríamos atingir nas aulas de língua portuguesa a partir do que propuseram Bagno e Rangel (2012) – pode-se dizer que em todas essas vivências possibilitaram, sim, aos alunos, que adquirissem, desenvolvessem e ampliassem seus conhecimentos de e sobre a sua língua materna. Para além disso, temos novamente o que postula Freire (1996):

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. [...]

Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p. 37)

A partir do que propôs Lave (1996), ao dizer que se quiséssemos descobrir se estava ocorrendo aprendizado, deveríamos olhar para as mudanças ocorridas nas participações do alunos e, se nos pretendêssemos minuciosos, deveríamos incluir os efeitos sobre o professor, pode-se dizer que ocorreram, sim, grandes aprendizados, e digo isso porque, sem sombra de dúvidas, a professora, aqui, foi a que mais mudou, entre todos os envolvidos. Outra forma de relação foi sim desenvolvida e tornou possível uma outra aula, aula essa que se permitiu contemplar os alunos da periferia sob um novo olhar, e proporcionou vivências que ficarão marcadas nos envolvidos para o resto de suas vidas.

APONTAMENTOS E LIMITAÇÕES: COMO REPETIR O IRREPETÍVEL?

Ao chegar ao final desse trabalho, muitas são os apontamentos a serem feitos. Percebo que, no decorrer dessa caminhada, foi possível encontrar as respostas que eu procurava lá atrás, em 2014, quando comecei a dar aulas na periferia. Essa tese é a resposta a tudo aquilo. Hoje, posso dizer que sei como caminhar junto aos meus alunos, e não apenas isso: aprendi tanto com eles que sequer sou a mesma pessoa que lá chegou. Também posso dizer que o objetivo geral, postulado por mim, na escrita desse trabalho, foi alcançado. Porém, resta-me ainda avaliar as limitações dessa proposta e do projeto como um todo.

Nesse sentido, ainda há questões a serem explicitadas aqui. A primeira delas foi a que me surgiu, de imediato, ao final dessa vivência: *será possível fazer com que toda essa experiência vivida e contada aqui, não se perca em apenas uma experiência passageira, mas se consolide a ponto de poder ser vivenciada mais vezes e em outras escolas, também de periferia?* Essa questão, no mesmo momento em que se colocou diante de mim, fez com que eu me voltasse às teorias estudadas, afinal, não havia como esquecer um dos importantes pontos do pensamento do Círculo de Bakhtin, que trata, justamente, da irrepetibilidade do enunciado. Diz ele:

Só é possível a reprodução mecânica das impressões digitais (em qualquer número de exemplares); é possível, evidentemente, a mesma reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1997, p. 311)

E ainda:

É possível uma identidade absoluta entre duas e mais orações (sobrepostas uma à outra, como duas figuras geométricas, elas irão coincidir); além disso, devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação). (BAKHTIN, 1997, p.313)

As ideias de Bakhtin sobre a linguagem, como já apontado no decorrer desse trabalho, vão colocar os enunciados, e pode-se dizer a enunciação, como centro de toda interação e, conseqüentemente, tem-se que todo enunciado será constituído na interação viva com vozes sociais, interação essa que não se repete, por mais que as orações/frases que a compõem sejam idênticas. Ora, ao me filiar a Bakhtin, não é possível ignorar esse preceito. Ele traz, ainda, quando trata dos gêneros discursivos que organizam nosso dizer, que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso”. (BAKHTIN, 1997, p.261-262).

Ao caracterizar os gêneros do discurso, Bakhtin o faz esclarecendo sua estabilidade relativa, o que implica dizer que os gêneros transitam entre o que é recorrente e o que é singular, entre o dado e o novo. Nesse sentido, tem-se que as atividades humanas são parte previsíveis por modelos pré-estabelecidos e parte casuais, com dimensões totalmente novas. Os gêneros, então, por sua estabilidade, se tornariam elementos organizadores das atividades em que nos inserimos, no sentido que orientariam nossa participação nessas atividades (a estabilidade permite que entendamos as ações dos outros e nossas próprias ações por tornar familiar o novo pela similaridade existente e que é reconhecida). Ao mesmo tempo, por ser relativa a estabilidade dos gêneros, eles permitiriam também que adaptássemos suas formas às circunstâncias novas que forem surgindo.

Diante disso, minha pergunta parece mais difícil ainda de ser respondida, afinal, se toda essa vivência pedagógica, durante três anos, foi construída (apesar de ser parte de um grande gênero relativamente estável que poderíamos chamar de ‘aula de português’), a partir de enunciados que respondiam a outros e serviam de respostas aos que o seguiam, numa situação de interlocução específica de uma sala de aula, em um tempo determinado, entre uma professora e seus alunos adolescentes, com todas as suas peculiaridades e vivências únicas, em uma periferia no Morro da Cruz, logo, pode-se concluir que tudo isso foi da ordem do irrepetível. Ora, e se as práticas pedagógicas vivenciadas foram da ordem do irrepetível, como fazer para que essa experiência não se perca no tempo, mas possa acontecer mais vezes, com outros alunos, em outras periferias, agregando sentido às aulas de outros adolescentes que, mesmo tendo suas diferenças e especificidades, ainda

compartilham o mesmo histórico de distanciamento da escola que os alunos do Morro da Cruz compartilhavam?

Se o gênero 'aula de português', apesar de sua relativa estabilidade e talvez até por conta dela, permitiu-se um espaço diferente do tradicional, espaço esse em que foi construída uma interação totalmente nova entre sujeitos com vivências bem específicas e singulares, como fazer para que isso possa se repetir, tendo em vista que Bakhtin já alertava, que uma nova execução de um texto pelo sujeito (ou de uma proposta pedagógica, no nosso caso), mesmo que feita mecanicamente de forma idêntica, seria um acontecimento novo e singular, e geraria respostas outras conforme os sujeitos que estivessem envolvidos nessa nova interação?

Ora, tendo em mente que, mesmo que fosse repetido mecanicamente cada passo dado dessa vivência, ainda assim não se teria as mesmas respostas, pois nem mesmo se teriam enunciados idênticos, não se pode ser ingênuo, então, de propor que se repita uma prática achando que ela possa ser uma fórmula que permita aos professores terem sucesso nas aulas desse contexto educacional. Não se propõe aqui que sejam feitas novas vivências da mesma proposta com esse intuito. Não se pretende também, de maneira alguma, tentar repetir o que é irrepetível. Agora, o que me leva a querer vivenciar novamente essa proposta pedagógica é o fato de acreditar, sim, que subjazem a ela certas estruturas, estruturas essas que orientaram as práticas e que elas, sim, foram a base da engrenagem que fez com que aquelas aulas de português fizessem sentido para esses alunos adolescentes (sendo conseqüentemente a parte equivalente à estrutura desse gênero – gênero esse agora modificado por essa vivência – 'aula de português').

Nesse ponto, é importante considerar também outras questões que sobrevêm após o término dessa caminhada e que complexificam um pouco mais a situação. É preciso pensar, aqui, o quanto essa vivência só foi possível por eu ter me dedicado a ela e isso ter exigido grandes esforços pessoais. Ora, não há como dizer que isso não tenha sido verdade, afinal, a falta de estrutura nas escolas (desde 2014 até hoje) é cada vez mais notável. O processo de desmonte que a Secretaria de Educação de Porto Alegre vem impondo ao modelo de escola que se sonhou construir com o ensino ciclado tem feito grandes estragos e pouco é o que restou dela. Nessa conjuntura, uma vivência como essa exige muito mais de um professor que queira experienciá-la do que se exigiria em outros tempos e com outra estrutura (e aqui falo da falta de estrutura de pessoal que compunha laboratórios, salas de recursos,

orientação, supervisão, além dos próprios professores de sala de aula que, cada vez mais, faltam nas escolas e não são repostos via concurso).

Com o início do mandato de Marchezan, essa situação se agravou ainda mais, visto que o prefeito em questão tem apresentado claramente um projeto de desmonte da educação pública com vistas a terceirização desse serviço, impondo mudanças que dificultaram ainda mais a vida de professores e alunos das periferias da cidade (essas mudanças também já foram apontadas por nós ao longo dessa tese). A chegada de Bolsonaro a esse panorama só fez piorar a situação, o que me faz questionar o quanto realmente seria possível apontar esse como um caminho possível a ser percorrido por outros professores, mesmo entendendo que uma nova vivência traria mais informações sobre essa estrutura existente nesse gênero 'aula de português' e que, resguardadas as diferenças das caminhadas de professores e alunos enquanto participantes de uma vivência única e irrepetível, haveria muitos ganhos para os envolvidos no processo, e isso eu falo a partir do que vivenciei com meus alunos durante aquele período.

Outra questão a ser apontada aqui diz respeito aos limites da tese pelo modo como ela foi apresentada, afinal a tese se propôs a registrar uma proposta de pedagógica, oferecendo subsídios sobre o ensino de português a partir de uma vivência construída com os alunos de uma periferia de Porto Alegre, porém, não é possível enxergar detalhadamente como isso se deu, como os alunos avançaram na aprendizagem a partir das relações que se construíram entre eles e mesmo entre eles e a professora tendo todas aquelas atividades descritas mediando as relações. Ora, é claro que foram registrados os desenvolvimentos dos alunos, bem como seus desempenhos a cada atividade e suas execuções das tarefas pedidas (tanto escritas quanto orais), mas como a proposta se construiu no decorrer e dentro do próprio processo de aula, não houveram as devidas autorizações para uso desse material em uma pesquisa acadêmica, o que acaba por se tornar um limite do trabalho de pesquisa. Não havia como fazer uso dos materiais produzidos pelos alunos na época; eles se limitaram a ser apenas registros de uso da professora e não dados que pudessem comprovar a eficácia da pesquisa. Tendo esse impedimento claro, não foi possível ampliar o alcance da pesquisa, abarcando a aprendizagem dos alunos na tese, limitando-me, dessa forma, a apresentar a proposta e explicitar suas relações com a teoria, as relações entre as próprias práticas que compuseram a proposta e,

minimamente, a partir das minhas memórias enquanto professora, tratar das relações com os alunos no decorrer do processo.

Para além disso, outra questão vinculada a essa precisa ser trazida aqui: também poderia se pensar que muitas das coisas que foram relatadas nesse trabalho, em especial as que compuseram o capítulo sobre as relações estabelecidas entre os alunos e a professora, bem como entre alunos e alunos, seriam parte de uma seleção que não teria um narrador 'confiável' (e trago esse termo no sentido da parcialidade clara de minha parte ao trazer situações bem sucedidas e que me marcaram dentro daquelas vivências). Porém, nesse ponto, é preciso trazer uma informação que modifica toda essa situação: É preciso dizer que, em 2018, a colega e professora Luciana Soares, aceitou o desafio de vivenciar essa proposta pedagógica com seus alunos da vila Bom Jesus e, durante todo o ano letivo, pôde experimentar, na sua turma, as práticas que aqui descrevi.

Pode-se antecipar, por ora, que minha suposição de que havia estruturas que perpassavam as práticas vivenciadas com os alunos do Morro da Cruz estava certa. Também é certo que muitas foram as contribuições da Luciana a partir das vivências dela com sua turma, contribuições essas que vão aparecer em sua dissertação de mestrado (que ainda está sendo escrita) e que superam e muito, em qualidade, as minhas vivências. Há que se considerar, porém, que, no período em que foi realizada a vivência na Bom Jesus já estávamos sob o governo de Marchezan e, com isso, várias foram as limitações impostas a essa proposta (retomando o desmonte das escolas orquestrado pelo prefeito), o que fez com que fosse mais difícil para a Luciana estar à frente desse processo do que foi para mim lá em 2014.

Com isso em mente, e me situando em 2020, considerando a realidade política brasileira como está posta, me pergunto se se tenho o direito de propor que mais colegas se desafiem a vivenciar algo como o que Luciana e eu vivenciamos com nossos alunos. E não vou mentir aqui. Foi exaustivo e intenso todo o processo, mas também foi transformador, e aqui digo transformador não somente para os alunos, que viram as aulas de português se transformarem em um processo significativo e emancipador, mas para mim, enquanto professora e gente, nos termos de Paulo Freire, que tive a oportunidade de, intervindo no mundo, conhecê-lo um pouco mais. Acredito que, diante disso tudo: do aprendizado, do desafio, do momento político, é sim, mais que necessário, lançar a outros essa possibilidade de caminhada, porque só através da resistência que conseguiremos organizar a luta pela manutenção de

uma sociedade democrática, mesmo que essa resistência, em algum momento, passe pela subversão do sistema educacional atual, talvez a única possibilidade de caminhada enquanto professor por hora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. (Org). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivências nas escolas.** Brasília: RITLA, 2009.

ABREU, Antonio Suarez. **Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ADORNO, Sérgio; SALLA, Fernando. **Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC.** Estudos Avançados, São Paulo, v.21, n.61, p.7-29, dez. 2007.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Vivendo sob o fogo cruzado.** São Paulo: Unesp, 2013.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. **Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico.** Civitas – Revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G.; NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. **Educador em diálogo com nosso tempo.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo.** Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel G. **A escola e o movimento social: relativizando a escola.** ANDE, n. 12, 1989, p. 16-21.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, nº2.

ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação dos direitos.** 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). Educação linguística e cidadania. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BENTO, Neusa Terezinha Alves. **A proposta político pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Irary Jaime Farina na perspectiva freiriana: aproximações e distanciamentos**. Chapecó: PPG-Educação UFFS, 2015 (Dissertação de Mestrado)

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2011. (Tese de Doutorado). Disponível em: goo.gl/ETTlg3. Acesso em 8 dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Efeitos de lugar**. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOYES-WATSON, Carolyn & PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança: guia de práticas circulares**. Trad; Fátima de Bastiani. Porto Alegre: TJ-RS/ Departamento de Artes Gráficas, 2011. Disponível em: goo.gl/fijfJu. Acesso em 28 ago. 2016.

BRANDAO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2BHitds>. Acesso em: 22 de fev.2019.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de Janeiro de 2004. **Programa Bolsa Família**. Diário Oficial da União de 12 jan. 2004. Disponível em: goo.gl/LePxiS. Acesso em: 20 abr.2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 dez 1996. Disponível em: goo.gl/dJ9MD5. Acesso em 08 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **O direito a literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, Márcio Adriano. **Paz e Violência na Escola**. São Leopoldo: UNISINOS, 2012. (Dissertação de mestrado). Disponível em: goo.gl/OSqe8A. Acesso em 28 ago. 2016.

CARVALHO, Robson Santos de. **O texto na sala de língua: o que ensinamos e como avaliamos**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIPRIANI, Marcelli. **Da “Falange Gaúcha” aos “Bala nos Bala”**: a emergência das “facções criminais” em Porto Alegre/RS e sua manifestação atual. Direito e Democracia, v.17, n.1, jan./jun. 2016.

CORREIA, Mariana. **Entre bruxos, vampiros, divergentes e zumbis: a formação do leitor literário na escola**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2018. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/181423>. Acesso em 08 fev. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R. **O gênero de texto: uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita**. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.) Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOMINGUES, José M. **Gerações, modernidade e subjetividade**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(1): 67-89, maio. 2002.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cadernos de Pesquisa Cenpec. v.42 n.146 p. 640-666 mai/ago. 2012.

ESTEVEES, Sofia. **O que é Estudo de Gerações e por que se fala tanto sobre isso?** Disponível em: <https://bit.ly/2NSFFf6>. Acesso em: 14 jun.2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRANCE, E. (2000). **Action research**. L.A.B. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. Disponível em: <https://bit.ly/2fflmta>. Acesso em 14 mai. 2016.

FETZNER, Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre**: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40. jan./abr. 2009.

FISCHER, N. B.; MOLL, J. (Orgs.) **Por uma nova esfera pública**: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREINET, Célestin, **O texto livre**. Lisboa, Dinalivros, 1976.

FREINET, Célestin. **O Método Natural de Gramática**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977a.

FREINET, Célestin. **O Método Natural III - A aprendizagem da escrita**. Lisboa, Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa, Dinalivro, 1978

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GANDIN, Luis Armando. **A Escola Cidadã**: implementação e recriação da Educação Crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Tradução de Maria Elena Ortega Ortiz. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. **Alteridades**: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, L.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.) *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, Joao Wanderley et al. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, Ana Flavia Lopes Magela. **Ensino-Aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GRAZZIOTIN, Fernanda. **Ensinando-se a ensinar professoras a ensinarem-se a ensinar seus alunos a ensinarem-se a ensinar...** Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2004. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: goo.gl/caVMRx. Acesso em 08 dez. 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). **Educação Linguística e Cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar. São Paulo, Parábola, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar à produção textual**: o ensino da escrita. 1. Ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GUIMARAES, Ana Maria. **Gêneros textuais e o ensino de língua materna**: entre o caminho e a pedra. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010.

GUIMARAES, Elisa. **Texto, Discurso e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

GONZALEZ, Cesar. **Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística**. São Leopoldo: PPG-Letras Unisinos, 2018. (Tese de Doutorado). Disponível em <https://bit.ly/2Tla9Ft>. Acesso em 08 mar. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneiras Thomsom Learning, 2003.

HOLT, J. **Libertad y algo más**: ¿hacia la desescolarización de la sociedad? Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

HOLT, J.; FARENGA, P. **Teach your own**: The John Holt book of homeschooling. Cambridge, USA: Perseus Publishing, 2003.

HUBNER, Regina Maria (Org.) **Quando o professor resolve**: experiências no ensino de português. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, Rodolfo. **O que significa ensinar língua materna?** Estudos Linguísticos (Araraquara) v.13, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. **Desigualdades educacionais em contextos urbanos**: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2008 [1972].
La Educación Prohibida. Dir. German Doin. Eulam Producciones, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 10 de Jun. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LAVE, Jean. **Teaching, as Learning, in Practice**. Mind, Culture, and Activity Volume 3, No.3, 1996.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje situado**: Participación periférica legítima. Traducción de Miguel Espíndola y Carlos Alfaro. New York: Cambridge University Press, 1991.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola** – o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUZ, Raquel Leão. **Venha participar do 'Clube do Gibi'** : estudo interpretativo sobre um projeto de trabalho em imprensa escolar. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2013. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/90164>. Acesso em 08 fev. 2019.

LYMAN, I. **The homeschooling revolution**. Amherst, Massachusetts: Bench Press International, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO A. P. (org.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

McCRINDLE, M. **The ABC of the XYZ: Understanding global Generations**. Sydney: UNSW Press, 2011.

MELLO, Marco. **O espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. Porto Alegre: PPG-Educação, UFRGS, 2015. (Dissertação de Mestrado).

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOOJEN, S.S. et al. **Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa**. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva. Centro de Educação Popular do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Manuscrito inédito, 1997.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: PPG Educação, 2017. (Tese de Doutorado).

MOREIRA, Simone Costa; SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. **Periferias urbanas e efeito do território: contribuições conceituais para análises de processos curriculares e do trabalho escolar**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 927-957, dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34909>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MP-RS. **FICAI On-line: Manual do Usuário**. Versão 1.3. Disponível em: goo.gl/gSK01A. Acesso em: 21 Abril de 2015.

MP-RS. **FICAI: perguntas e respostas**. Disponível em: goo.gl/FPVunX. Acesso em: 21 Abril de 2015.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

NETTO, Daniela Fávero. **Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica.** Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2017. (Tese de Doutorado).

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Cláudio Marques. A **Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, Campinas, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo Parábola, 2010.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, Jose. **Sozinhos na escola.** São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PAIVA, Angela Randolpho; Burgos, Marcelo Baumann. **A escola e a favela.** Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Editora Pallas, 2009.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 2003.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina (Org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PECORA, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor.** Tradução de Luciano Lopreto. In: Sistemas de Avaliação Educacional. Série Ideias, n.30. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998, p. 205-248.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança.** Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação n.12, Anpde set/dez 1999, p.5-21.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M.R. (Orgs.) **Uma escola para todos, uma escola para cada um.** Série Escola Faz, v. 2 Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

PINHEIRO, L. R. **As periferias de Porto Alegre: Suas pertencas, redes e astúcias.** Bases para compreender seus saberes e dinâmicas éticas. Entrevista especial com

Leandro Pinheiro. Revista IHU On-Line. 17 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/558958-periferias-de-porto-alegre-contingentepopulacional-supera-o-de-muitas-cidades-gauchas-entrevista-especial-com-leandropinheiro>> Acesso em jan 2020.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, 1998. (Cadernos pedagógicos, 9).

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Trad: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

Quando sinto que já sei. Dir. Anderson Lima. Prod. Antonio Sagrado, Raul Perez. Despertar Filmes, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em 12 de jun. 2018.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Referencial curricular**. Lições do Rio Grande. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna. V.1. Rio Grande do Sul, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Maty Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROLIM, Marcos. **A Formação De Jovens Violentos**: Estudo Sobre A Etiologia Da Violência Extrema. Porto Alegre: PPG-Sociologia UFRGS, 2014. (Tese de Doutorado).

ROLIM, Marcos. **A síndrome da rainha vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Zaluar, 2006.

ROSA, Thaís Troncon. **Favelas, Periferias**: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. Anais do 33º Encontro Anual da Anpocs. Set/2009.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**. Trad: Mário Vilela. São Paulo: Agora Editora, 2006.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre: PPG-Educação, UFRGS, 2012. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Maria Lucia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007 (Dissertação de mestrado).

SEVERO, Cristine. **Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. VII. Núm. XXV. Abr-Jun 2008.

SILVA, Ana Consuelo Alves. **Dimensões do Sucesso e Fracasso Escolar: estudo dirigido à infância**. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2003.(Dissertação de Mestrado).

SILVA, Bibiana Cardoso da. **É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2012. (Dissertação de Mestrado). Disponível em goo.gl/03A2lg. Acesso em 08 dez. 2016.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Luiz Eduardo et. al. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002

SOUZA, Jane Mari de. **De mãos dadas trabalharemos todos pela vida inteira: como aulas de língua portuguesa centradas na produção de texto e na leitura propiciaram a promoção coletiva e a construção de um inédito viável na vida de alunos das séries finais do ensino fundamental numa escola destinada à classe popular**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2000. (Dissertação de mestrado)

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1993.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6d. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Veridiani (Org.). **Letramento, Escrita e Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu**: a teoria na prática. RAP. Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan/Fev, 2006.

TORRES, Haroldo da Gama; et al. **Pobreza e espaço**: padrões de segregação em São Paulo. Estudos Avançados. São Paulo, n. 17 (47), p. 97-128, 2003.

TREUKE, Stephan. **A vizinhança importa?** o impacto do efeito-território em processos de mobilidade econômica de moradores de três bairros segregados de Salvador. In: IV SICS Desafios contemporâneos: Tensões entre o local e o global, Belo Horizonte, 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa. São Paulo: SP, v. 31, n. 3, set.-dez, 2005. p.443-466

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação na casa**: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?. Pro-Posições [online]. vol.28, n.2, 2017, pp.122-140.

WELLS, G. (2007). Dialogic inquiry as collaborative action research. In: Somekh, B.; Noffke, S. (eds.). **Handbook of educational action research**. Sage. Disponível em: goo.gl/eAxix7. Acesso em 27 mai. 2016.

WESTERMAN, Liége Deolinda. **Sobre fazer um pouco mais daquilo que já foi feito** – as veredas para aprender a ler e escrever em turmas de progressão. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2010. (Dissertação de Mestrado)

ZALUAR, Alva; ALVITO, Marcos (Org.) **Um século de favela**. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tania M. K (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.