

6 Pensando a escola juntos: criando entendimentos sobre algumas questões no cotidiano escolar

Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas.

(Giroux, 1996, p. 570)

Neste capítulo, apresento e discuto as atividades com potencial exploratório que realizamos durante as aulas das turmas 1804 e 1805, trazendo também o percurso e as indagações que geraram os *puzzles* explorados. Assim, mesmo não incluindo as outras turmas com as quais trabalhei e também fiz uso de atividades com potencial exploratório, alguns comentários sobre os processos com estas outras turmas podem ser incluídos nas discussões. Contudo, o foco principal será sempre as duas turmas citadas.

As atividades pensadas envolvem sempre algum tipo de letramento (ou diferentes letramentos) e foram elaboradas a partir das possibilidades, limitações e percepção de envolvimento das turmas. As limitações econômicas também impuseram limites para a elaboração, como por exemplo, a dificuldade de se trabalhar com gravuras recortadas de revistas, jornais etc., pois pouquíssimas famílias da comunidade de meus alunos e alunas costumam ter material disponível em sua casa para realizar tais atividades. Neste sentido, o material utilizado foi comprado por mim ou disponibilizado pela escola²⁵.

Para contextualizar e aprofundar as discussões, utilizo os dados de meu diário de campo e das notas de campo, além de relatos de colegas professores/as e a extratos da entrevista escrita. Desta forma, acredito que os interlocutores e as interlocutoras desta pesquisa possam ter uma visão melhor dos processos

²⁵ Os alunos e alunas da Escola X mal possuem seu próprio material escolar. Assim, todo o material usado para a confecção das atividades (cartolina, papel pardo, lápis de cores, canetas hidrográficas, colas, tesouras etc.) foi levado por mim ou disponibilizado pela direção da escola.

cotidiano que fizeram emergir as questões elencadas, orientando, por conseguinte, as atividades com potencial exploratório.

6.1. Prólogo (ou “você é professora de que mesmo?”)

Como já mencionei, iniciei na Escola X em 29 de julho de 2013. Após uma semana lecionando, a greve dos profissionais de educação do Rio de Janeiro foi deflagrada e retomamos as aulas praticamente dois meses depois. Também relatei que algumas das turmas que recebi para trabalhar não haviam tido aulas regulares de língua portuguesa.

Na primeira semana de aula, antes da greve, mal pude conhecer os alunos e alunas, pois muitos sequer sabiam que havia uma nova professora e assim não compareceram às aulas, outros preferiram ficar no pátio a frequentar a sala de aula. Também percebi que na Escola X era algo comum para eles/elas não comparecerem nesses primeiros dias de aula após o retorno das férias, pois, segundo o que disseram, nas primeiras aulas “não tem matéria nova e o professor só fica enrolando”.

Nestes dias, alguns colegas e a direção me orientaram a não me assustar com a atitude de alguns/as alunos/as e me aconselharam a não deixar que eles/elas impusessem suas vontades. Inicialmente, foram-me designadas 2 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano, esta última, considerada uma das turmas mais difíceis de se trabalhar naquele ano (esta turma estava sem professor/a de LP porque os dois professores que haviam sido designados pediram para trocá-los de turma).

A primeira coisa que me chamou a atenção em todas as turmas que assumi foi que a maioria dos/as alunos/as entrava e saía de sala a todo o momento, mesmo quando eu pedia para que não o fizessem, argumentando que a aula já havia começado e eu gostaria de conversar com eles/elas. Também percebi que seria impossível trabalhar sem um amplificador de voz, pois precisava gritar o tempo inteiro para ser ouvida, mesmo com poucos/as alunos/as em sala. Nesses primeiros dias, apenas um número reduzido de alunos/as se manteve em sala durante minhas aulas e participou ativamente e mesmo assim, me fazer ouvida foi um desafio. Uma de minhas anotações descreve como reagi àquele momento:

Excerto 9: Diário de campo

É muito frustrante ter que falar alto o tempo inteiro e ficar pedindo a toda hora que todos se sentem, tentando impedir que pelo menos os mais novinhos não saiam da sala. Fiquei esgotada, puta da vida e me senti uma idiota em alguns momentos. Os quietinhos que ficaram em sala ficavam me dizendo que era assim mesmo, que não tem ninguém pra botar pra dentro de sala. Quando terminou o dia, um dos colegas me perguntou: “aí, sobreviveu?” Pensei, “putz, que bosta, será que é assim todo dia?” (Diário de campo, 01/08/2013)

Em outras de minhas anotações daquela semana, descrevi meu segundo contato com a turma de 8º ano:

Excerto 10: Diário de campo

Hoje foi um dos dias mais bizarros de minha vida docente. Foi a segunda aula com a 1803, a tal turma problemática. Muitos alunos compareceram, mas, pra variar, não ficavam em sala mais que cinco minutos (com exceção da galerinha que senta no lado direito, eles foram super receptivos). Assim que entrei em sala, duas alunas (irmãs-gêmeas, primeira vez que as vi) cantaram um *funk* cujo refrão diz: “Ah, tem cheirinho de piranha no ar” (nem conheço o tal do *funk*, só peguei o refrão mesmo porque elas repetiam ele). Eu ouvi, mas não dei bola, pensei que não era comigo. Daí uma aluna me diz: ‘professora, elas tão cantando pra você’. Acho que devo ter ficado pálida na hora, fiquei passada, mas respondi tentando manter a calma: “que nada, elas nem me conhecem”. Minha vontade foi de chorar na hora. Com mais de 20 anos de magistério, nunca tive uma experiência assim! (Diário de campo, 02/08/2013)

Revendo as anotações, percebo que as situações que enfrentei naqueles primeiros dias foram inéditas para mim, mesmo com mais de 20 anos de experiência como professora. Posso afirmar que foi uma semana muito complicada e em muitos momentos não soube ao certo como agir e o que fazer. Muitas vezes agi por impulso, intuição e sem planejamento. Em uma semana, eu havia enfrentado situações as quais nunca havia vivenciado em mais de 20 anos como professora. Foi a primeira vez que não consegui manter o controle de minhas aulas (especialmente na turma 1803); a primeira vez que ouvi alunos/as me insultarem diretamente com palavrões; também a primeira vez que separei uma briga física entre um menino e uma menina dentro de uma sala de aula.

Excerto 11: Diário de campo

Uma semana de aula, uma semana em que tudo o que preparei deu errado. Na 1803 não consegui sequer me apresentar direito ou conversar com eles, apenas com os poucos alunos que ficaram em sala. Alunos invadem a aula o tempo todo, tocando *funks* alto em seus celulares e dançando o *passinho*. Outros ignoram sua presença. Uma postura mais autoritária parece que é a forma com a qual eles respondem aos

“pedidos”, infelizmente. Pensei que eles iriam super curtir as atividades que preparei, ledo engano... Qual o caminho para chegar até eles? Vamos lá! Desafio pela frente e eu topo! (Diário de campo, 03/08/2013).

Minhas primeiras anotações no diário de campo apresentam descrições e avaliações das minhas reações ao que observei e vivenciei em formas de histórias. Segundo diversos pesquisadores, passamos boa parte de nossas vidas narrando coisas que acontecem de forma a dar sentido ao mundo e nos construímos como parte dele (cf. Cortez, 2011). Assim, organizamos nossas experiências e conhecimentos do mundo ao contar histórias, isto é, ao narrarmos. As narrativas possuem esta função de normalizar as experiências vividas ou os fatos observados e reorganizar aquilo que é extraordinário à vida cotidiana (Sacks, 2007; Brockmeier & Harré, 2003). Além disso, a narrativa precisa ser uma “violação de uma regra ou comportamento esperado” (Labov, 1972, p. 370), para que seja digna de ser contada.

Estas histórias de campo também são observações autoetnográficas, por falar de minha prática, minha forma de agir e reagir aos acontecimentos. Ademais, essas narrativas compõem o processo etnográfico, onde descrevo as práticas sociais e culturais de meus alunos e alunas, suas crenças e valores, isto é, seus mundos possíveis.

Com o exercício do “olhar para fora”, avalio que as anotações destes primeiros contatos com os alunos e alunas focaram principalmente minhas reações negativas. Talvez por isso a necessidade de me expressar em narrativas, no sentido de organizar toda aquela experiência vivida e me autoconstruir como parte daquele mundo. Discursivamente, saliento o uso de adjetivos que corroboram as reações negativas, enfatizando as dificuldades com que me deparei:

“É muito **frustrante** ter que falar alto o tempo inteiro” (Excerto 9)
 “Fiquei **esgotada, puta da vida** e me senti uma **idiota**” (excerto 9)
 “putz, que **bosta**, será que é assim todo dia?” (Excerto 9)
 “um dos dias mais **bizarros** de minha vida docente” (Excerto 10)
 “fiquei **passada**”(Excerto 10)

A utilização de declarações conclusivas de cunho pejorativo também marca discursivamente a impressão negativa:

“nunca tive uma experiência assim!” (Excerto 10)

“tudo o que preparei deu errado” (Excerto 11)
 “ledo engano”. (Excerto 11)

Os escritos do diário de campo ressaltam também a ideia de impotência, de tentativas frustradas e impossibilidades, enfatizadas pelo uso de alguns processos verbais:

“**tentando impedir** que pelo menos os mais novinhos não saiam da sala” (Excerto 9)
 “**não ficavam** em sala mais que cinco minutos” (Excerto 9)
 “respondi **tentando manter** a calma” (Excerto 10)
 “Outros **ignoram** sua presença”. (Excerto 11)

Estas primeiras narrativas começavam também a delinear alguns questionamentos que poderiam indicar os futuros *puzzles*. Para isso, sublinhei os processos de racionalização das experiências em perguntas diretas que poderiam funcionar como propostas de continuidade do processo investigatório:

“será que é assim todo dia?” (Excerto 9)
 “Qual o caminho para chegar até eles”? (Excerto 11)

6.2. “E aí, sobreviveu?": os primeiros passos da pesquisa exploratória

Durante o ano de 2013, preparei uma série de atividades visando trabalhar práticas de letramentos - que eu julgava estarem mais associadas aos eventos de letramentos cotidianos presentes na vida dos alunos e alunas - a partir do que pude observar na comunidade da Vila Kennedy.

Ainda engatinhando nos possíveis caminhos que eu percorreria mais adiante na pesquisa, e tateando os percursos pedagógicos possíveis para aquele momento, resolvi pensar sobre as atividades trabalhadas como uma indicação dos rumos de minha tese, assim como de minha postura e atitude como professora da Escola X. Deixo registrado que cheguei à Escola X substituindo professores/as e assumindo turmas que estavam sem aulas de LP no meio do ano letivo, após o recesso de julho, como professora recém empossada no cargo. Era tudo ainda muito incipiente e novo para mim. E logo após a primeira semana de aula, como

mencionado no capítulo 5, iniciou-se a greve dos profissionais de educação e retornei as atividades regularmente apenas em outubro daquele ano.

Para essas primeiras atividades, procurei elaborar exercícios que, de acordo com o que eu acreditava, pudessem ser úteis (pois estaria trabalhando as dificuldades que identifiquei em relação à norma padrão, algo que me fora apontado como problemático e pedido para ser trabalhado com os/as alunos/as) e ao mesmo tempo ter uma relação mais imediata com a vida deles/as fora da escola, buscando tornar o ensino de LP mais interessante e funcional. O objetivo seria também mostrar as diferenças entre os letramentos locais e vernaculares, comparando-os com os letramentos voltados a gêneros escolares, no intuito de valorizar aqueles.

Contudo, posso afirmar que nenhuma das atividades sobre letramentos que elaborei funcionou da forma como esperava. Posso apontar diferentes aspectos para este motivo: i) não consegui atrair o interesse dos/as alunos/as para as atividades como esperava; ii) de uma forma geral, eles/elas não conseguiram realizar as atividades como pensei que o fariam, fosse por desinteresse em fazer ou por dificuldade com conteúdos simples (por exemplo, grafia ou significado de certas palavras) ; iii) a maioria dos/as alunos/as achou tudo muito chato, estranho, desnecessário; iv) muitos/as não reconheceram as atividades como um trabalho escolar, por isso, não tinha importância. Por outro lado, atividades mais voltadas a modelos tradicionais de ensino atraíram mais interesse dos/as alunos/as.

A seguir apresento o detalhamento e as discussões iniciais sobre algumas atividades que foram utilizadas em diferentes turmas no ano de 2013 e que envolveram diferentes tipos de letramentos, assim como outras atividades com exercícios mais tradicionais.

Atividade 1: Letramentos locais – placas e cartazes de rua

Esta atividade foi preparada inicialmente para o sétimo ano, mas também a usei em duas turmas de oitavo ano em novembro de 2013. O exercício consistia em apresentar aos alunos/alunas placas e cartazes de rua com uma série de inadequações do uso da língua em relação à norma culta para que os mesmos identificassem seus objetivos, discutir se a forma como foram elaboradas

possibilitaria que cumprissem seu papel e identificar os desvios de normas em relação à variação padrão.

A ideia era que a atividade fosse interessante por trazer algo do cotidiano para a sala da aula, buscando assim aliar os letramentos prestigiados e os cotidianos ao conhecimento acadêmico em uma atividade que também serviria para avaliar o conhecimento de normas gramaticais e o uso funcional da língua. Tal atividade também serviria para a discussão sobre preconceitos linguísticos.

Para a realização da atividade, fiz uma breve discussão (poucos/as alunos/as participaram da discussão nas 3 turmas em que fizemos a atividade)²⁶ sobre placas e cartazes que vemos nas ruas, como elas são apresentadas em geral, qual o seu papel (ou objetivos) e se cumprem tal papel. Após a preparação, pedi que os/as alunos/as se reunissem em grupos de 4 ou 5 indivíduos. Distribuí uma folha com diversas placas e cartazes impressas para cada grupo e pedi que escolhessem 5 delas para comentar sobre os seguintes pontos: objetivos, funcionalidade das placas e desvios de norma. Expliquei que não seria necessário que eles usassem os cadernos, apenas discutissem sobre as placas que escolheram.

Figura 9: Atividade sobre placas e cartazes de rua (7º e 8º anos) em folha impressa entregue a cada grupo de alunos/as



²⁶ Foi muito difícil, no início, realizar discussões com as turmas, pois os alunos e alunas, em geral, se recusavam a participar, falavam ou gritavam ao mesmo tempo, muitos sequer ficavam sentados.

Conforme os/as alunos/as recebiam a folha com as placas e cartazes impressos, as reações percebidas por mim foram, em geral, negativas. Entre as diversas reações dos alunos e alunas, selecionei os seguintes comentários e perguntas:

Excerto 12: Notas de campo

“Você já deu aula pro 8º ano?”

“Isso não é matéria!”

“Por que você não dá aula de verdade?”

“Muito chato.”

“A gente não tá aprendendo nada.”

“Prefiro a apostila.”

“Muito fácil, mas não entendi pra que serve.”

(Notas de campo, 11/11/13)

De uma forma geral, os/as alunos/as das três turmas realizaram a atividade com dificuldade. Eles/as argumentaram que não entendiam por que tinham que discutir sobre os objetivos e funcionalidade das placas e cartazes. Minha percepção foi que eles/elas não associavam discussões em grupos a atividades de LP. Muitos/as também não conseguiram identificar os desvios em relação à norma culta; outros/as conseguiram identificá-los, mas não conseguiram ou sequer tentaram pensar a adequação dos desvios para a norma culta. Apenas 2 grupos (um grupo de uma turma do 7º ano e outro da turma do 8º ano) conseguiram ou quiseram realizar a atividade de forma mais completa.

O que mais marcou foi o desinteresse em participar, o descaso com a aula em si (muitos/as se ausentaram da sala durante a atividade) e os comentários contra as atividades. No excerto 4, as reações dos/as alunos/as, de uma forma geral, me parecem voltadas a uma postura desafiadora e questionadora ante ao meu papel como professora:

“Você já deu aula pro 8º ano?”

“Por que você não dá aula de verdade?”

“Isso não é matéria!”

“A gente não tá aprendendo nada.”

“Prefiro a apostila.”

Reagindo ao texto, as perguntas e declarações acima aparentam questionar minha legitimidade como professora. As duas perguntas sugerem argumentar no sentido de questionar o meu conhecimento acadêmico e pedagógico, se eu saberia

lecionar para um determinado grupo e sobre meu discernimento acerca do que seria relevante para ser trabalhado. As três declarações apontam para a percepção deles sobre o meu fazer enfatizando que o que apresento não corresponde a suas expectativas.

Os comentários restantes trazem avaliações diretas sobre a atividade, o que pode indicar que estavam também indiretamente me avaliando. As duas opiniões avaliativas fazem uso de dois adjetivos que também imprimem uma avaliação negativa ao serem enfatizados discursivamente pelo mesmo marcador intensidade (muito):

“*Muito chato.*”

“*Muito fácil*, mas não entendi pra que serve.”

Ao trazer a questão para a discussão com os alunos e alunas, em conversas de início de aula, ouvi diferentes opiniões nas turmas de 7º e 8º anos.

Perguntei por que elas/elas não “curtiram” a atividade. Alguns/as disseram que não tinham nenhum interesse em aprender nada porque não precisavam, achavam as aulas chatas ou não gostavam de estudar, outros/as disseram que estavam na escola só para passar de ano e pegar um diploma para algum emprego. Alguns responderam ser importante estudar português, mas achavam que deveriam aprender outras coisas e ter a matéria do dia escrita no caderno. Outros/as falaram que os exercícios que eu levei não eram assunto da escola porque eu estava usando exemplos de “coisas da rua”.

Procurei explicar sobre o que havia pensado em trabalhar com as atividades que levei. Expliquei que estávamos, entre outras coisas, trabalhando gramática, mas de uma forma que, em minha opinião, faria mais sentido para eles/elas, pois poderiam relacionar o que faríamos em sala com o mundo lá fora. Porém, mesmo assim, foram poucos os/as alunos/as que disseram ter achado a atividade “legal” ou interessante e que concordavam que trabalhar com o que temos em nosso cotidiano ajuda a entender melhor os diferentes usos da língua.

Ao levar a questão para outros/as professores/as (conversei, a princípio, com duas professoras de LP da escola e com três professores de outras disciplinas, além da coordenadora), todos me disseram que sempre encontravam resistência e

desinteresse ao levar atividades que tratassem os temas escolares de forma diferente do ensino tradicional.

Sobre minha impressão dessas atividades, escrevi em meu diário:

Excerto 13: diário de campo

“Muito, muito difícil trabalhar com esses meninos e meninas. É desanimador. Amassaram as folhas que imprimir, não deram a mínima pra atividade, pra aula ou pra mim. O pouco que conseguimos fazer foi gritando com eles. Nossa, como odeio gritar com eles. Pareço um Stálin querendo empurrar goela abaixo o que acho que eles têm que aprender”. (Diário de campo, 11/11/13)

No excerto acima, selecionei a avaliação da situação descrita. A avaliação, conforme argumenta Labov (1972, p. 336), é a maneira como o narrador “indica o ponto da narrativa” e pode ocorrer em qualquer momento da história. Este recurso “contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa” (Bastos, 2005, p. 78), trazendo mais impacto para a história contada.

Há três sequências narrativas que continuam o contar dos fatos ocorridos:

- 1) Amassaram as folhas que imprimir;
- 2) não deram a mínima pra atividade, pra aula ou pra mim;
- 3) O pouco que conseguimos fazer foi gritando com eles.

Porém, noto que a avaliação da experiência é externa à narração das ações, isto é, há uma necessidade de marcar discursivamente minhas sensações e sentimentos, saindo da história contada para expor as opiniões sobre o fato e sobre minhas reações.

O tom emocional, no fragmento de história que recortei, emerge impresso pelo uso de adjetivos e recursos intensificadores, que explicitam novamente as dificuldades de minha prática:

Muito, muito difícil trabalhar com esses meninos e meninas. É **desanimador**.

O drama, construído pelas metáforas que associam o meu fazer à tirania (na figura do ditador russo) e a ações impositivas ou violentas, parecem promover uma autoconstrução crítica de minha identidade:

Pareço um Stálin querendo **empurrar goela abaixo** o que acho que eles têm que aprender.

Parecer-me com um ditador e forçar algo a meus alunos e alunas soa muito distante da forma como desejaria me projetar identitariamente. Contudo, esta construção aparenta endossar as reações negativas da turma em relação à atividade. Como mencionei acima, minha percepção é que os comentários também carregariam avaliações sobre meu papel em sala de aula. Como este papel estaria desautorizado pelos/as próprios/as alunos/as em seus comentários, minha projeção reativa foi por mim percebida como imposição, isto é, a atividade e as tentativas de fazer com que ela funcionasse mais positivamente (em minha noção do que seria algo positivo) seriam algo forçado, contrário à vontade e interesse do grupo.

Refletindo mais sobre meus escritos, a rejeição dos/as alunos/as à atividade e a deslegitimação de meu papel como professora através dos comentários também preconizam uma desautorização de participação naquele mundo. Os alunos e alunas parecem querer normatizar meu próprio fazer (através de suas concepções sobre as aulas e atividades, emergentes em seus discursos).

Atividade 2: Exercício tradicional de ortografia

Voltando à rotina da sala de aula, pude perceber, por outro lado, que as aulas que mais atraíam o interesse e a participação de grande parte dos/as alunos/as eram as aulas que apresentavam atividades que se aproximam do modelo tradicional, tais como: copiar do quadro, exercícios gramaticais sem contextualização (por exemplo, completar lacunas em enunciados soltos), ditados, utilização de exercícios da apostila para serem feitos no caderno, elaboração de cartazes (como produto de uma pesquisa) etc.

Uma dessas atividades foi um exercício de ortografia que levei para a turma de 8º ano. A sugestão de trabalhar ortografia partiu de alguns alunos e alunas após um ditado²⁷. O exercício foi entregue após uma revisão sobre o conteúdo a ser

²⁷ O ditado foi uma atividade sugerida pelo professor de história, Daniel Klimroth, quando perguntei que tipo de trabalhos os/as alunos/as mais gostavam de fazer. Para minha surpresa, o ditado conseguia realmente atrair o interesse e a participação massiva dos/as alunos/as, que se organizavam rapidamente para sua realização. Em conversa com os outros professores, consideramos que a aceitação positiva do ditado deva se dar por ser uma atividade que remonta aos trabalhos do primário, por ser uma forma de competição para os alunos e por apresentar resultado imediato.

trabalhado na atividade (eu julguei ser revisão para eles, mas descobri que para muitos alunos e alunas, aquela seria a primeira vez que se deparavam formalmente com aquele conteúdo ou parte dele):

Figura 10: Exercício de ortografia para o 8º ano: folha 1

Exercícios sobre ortografia:

1. Como *baronesa*, escreve-se com *s* :

() prince a ; () nature a ; () firme a ; () alte a .

2. Em “Posso falar com franqueza?” O sufixo *-eza*, usado na palavra destacada na citação acima, completará corretamente a grafia de:

- a) desp ____
- b) baron ____
- c) empr ____
- d) espert ____
- e) surpr ____

3. Examinando as palavras: *viajens*, *gorgeta*, *maizena* e *chicara*, constatamos que:

- a) apenas uma está escrita corretamente
- b) apenas duas estão escritas corretamente
- c) três estão escritas corretamente
- d) todas estão escritas corretamente
- e) nenhuma está escrita corretamente

4. Assinale a alternativa cujos vocábulos estão grafados corretamente e completam, respectivamente, as lacunas do texto a seguir:

“A política de ... de gastos fez com que ... os trabalhos de ... em muitas universidades.”

- a) contenção – paralisassem – pesquisa
- b) contensão – paralisassem – pesquisa
- c) contensão – paralizassem – pesquisa
- d) contenção – paralisassem – pesquisa
- e) contensão – paralizassem – pesquisa

5. Extin_ão; conce_ão; suspen_ão; ob_ear; can_ado. Para completar corretamente as palavras acima, usam-se respectivamente:

- a) c - ç - s - sc - s
- b) ç - ss - s - c - s
- c) s - ss - s - sc - s
- d) s - c - s - sc - ç
- e) s - c - ç - s - ç

6. A série em que todas as palavras se escrevem com a letra x é:

- a) to_a; mo_ila;
- b) en_er; en_ente;
- c) _inelo; _ocante;

Os alunos e alunas puderam trabalhar em duplas e voltar à folha de revisão para rever o conteúdo. Ao final de dois tempos de aula, a reação voluntária de boa parte da turma me surpreendeu. Uma das alunas que costumava se recusar a fazer outras atividades disse que aquela havia sido a minha melhor aula. Outros também avaliaram a aula positivamente, dizendo que tinham “entendido a matéria toda” e alguns chegaram a pedir que a “matéria” constasse na prova.

No entanto, foi possível perceber que mesmo tendo gostado da atividade de ortografia tradicional, as regras gramaticais trabalhadas não foram realmente assimiladas pelos/as alunos/as em sua escrita diária.

Atividade 3: Gírias e expressões locais: linguagem formal e informal

Outra atividade que apresentei partiu de um exercício existente na apostila (ou caderno pedagógico) do 8º ano. Em um dos textos dos cadernos pedagógicos de LP do 3º bimestre de 2013, foi explorado o uso de linguagem formal e informal. Porém, a atividade da apostila trabalhava com variação regional, usando gírias e expressões do sul do Brasil, completamente desconhecidas pelos/as alunos/as, o que gerou resistência para a realização a atividade. Procurei, como alternativa, preparar uma atividade similar usando as gírias e expressões locais. Expliquei aos alunos/as que eles iriam fazer uma atividade como a que o livro propunha, mas usando o modo como eles/elas falam em seu dia a dia, e pedi que copiassem a seguinte tabela:

Tabela 2: Atividade elaborada para o 8º ano (2013)

Linguagem informal	Linguagem formal
“A profe pirou com os muleques”	“A professora perdeu a paciência com os alunos”
“Aí, passa a visão pra nós”	
	“Estamos todos bem”
“Que isso, novinha?”	
“O bonde da V.K. chegou”	
	“Você gostaria de um copo d’água?”
“Nós que vai resolver as parada”	
“Aqui o papo é reto!”	

A atividade deveria ser copiada no caderno e eles/elas puderam optar por trabalhar em duplas ou sozinhos. As primeiras reações às sentenças foram no sentido de espanto ao verem expressões que eles usam cotidianamente escritas no quadro. Minha percepção foi que a atividade fora aceita como um desafio, pois à medida em que eles/elas realizavam o exercício, alguns me indagavam se eu realmente sabia o que as expressões significavam e se eu sabia “traduzi-las”. Procurei explicar que não entendia aquele exercício como uma tradução e sim como diferentes formas de se realizar uma ação ou ato comunicativo similar em contextos diferentes ou, como lhes disse, maneiras diferentes de dizer a mesma

coisa dependendo de onde você está, com quem você está falando e qual a sua intenção. Porém, para eles/elas, o exercício não passou de uma tradução da “língua deles/as” para a “língua da escola” e foram muito resistentes a me ouvir falar sobre linguagem.

Perguntei se eles/elas achavam que aquele exercício poderia ser considerado matéria, mesmo tratando de gírias e expressões de seu cotidiano e a resposta da turma foi sim. Ao perguntar por que validaram aquela atividade como “matéria”, algumas explicações surgiram, das quais destaco:

Excerto 14: Notas de campo

“Era matéria que a prefeitura passou” (porque estava na apostila);

“Foi igual a uns trabalhos de inglês” (porque parecia exercício de tradução);

“Você mandou fazer no caderno”;

“A gente teve que escrever”;

“Se tem na apostila, pode cair na prova da prefeitura”.

(Notas de campo, 18/11/13)

Diferentemente da atividade das placas e cartazes, os/as alunos/as validaram este exercício como parte das práticas escolares reconhecidas por eles. Para isso, utilizaram recursos para corroborar a validação, como destacar a instância reguladora da nossa esfera educacional:

Era matéria que a **prefeitura** passou

Se tem na apostila, pode cair na prova da **prefeitura**

Também trouxeram uma comparação com outra área disciplinar (língua inglesa) e mencionaram práticas associadas diretamente ao contexto escolar (fazer no caderno, escrever):

Foi **igual** a uns trabalhos de **inglês**

Você mandou **fazer no caderno**

A gente teve que **escrever**

Ao validarem estas duas últimas atividades descritas, suponho que os alunos e alunas tenham também autorizado meu papel (como professora) naquelas situações de interação. No entanto, esse papel parece estar sempre em situação de negociação, necessitando da autorização dos/as alunos/as para que eu possa exercer minha prática (é necessário considerar que esta prática está associada à

forma como eu compreendo o fazer pedagógico em relação ao ensino de LP, como já discuti nos capítulos anteriores).

6.2.1. “Isso não é matéria!”: a reação dos/as alunos/as a atividades não-tradicionais

Utilizei a atividade das placas e cartazes novamente em duas turmas de 8º ano, em março de 2014, para ver se as reações seriam similares às daquelas das turmas de 2013 e, também, na tentativa ainda inicial de pensar possíveis formatos e modos de incluir atividades com potencial exploratório no cotidiano de sala de aula. Minha preocupação era, apesar do tempo limitado para tentar cumprir minimamente o currículo esperado, usar atividades nas quais os/as alunos/as se engajassem de forma positiva.

Ainda neste início de ano a pergunta “por que os/as alunos/as preferem as atividades mais próximas aos modelos tradicionais de ensino a atividades que se afastam desses modelos e/ou abordem coisas e assuntos de gêneros e letramentos não-escolares?” me intrigava e, assim, buscava uma forma de trabalhar mais esta questão. Por isso, resolvi levar novamente a atividade dos cartazes e placas de rua.

Desta vez, resolvi apresentar os objetivos formais da atividade antes de realizá-la. Expliquei aos alunos/as que iríamos fazer uma atividade voltada a conhecimentos de uso formal da língua e que eles teriam que encontrar os desvios gramaticais em umas placas e cartazes de rua para corrigi-los. Falei também que a atividade seria em grupos e que eles escolheriam 5 exemplos para trabalhar.

Mostrei a folha impressa e perguntei aos alunos/as o que eles achavam de fazer tal atividade. Alguns me fizeram perguntas tais como: se aquilo seria matéria de prova, se valeria ponto, se eram obrigados/as a fazer e, entre os comentários, os seguintes me chamaram a atenção:

Excerto 15: Notas de campo

“Não parece que você está dando uma matéria” (Y., turma 1805)

“Esse exercício é chato” (E., turma 1805)

“A gente não tem uma explicação no caderno antes” (R., turma 1804)

“Não vai cair na prova, aí não tem que estudar” (B., turma 1804)

(Notas de campo, 17/02/14)

Perguntei também por que eles/elas achavam que uma atividade assim não parecia “matéria” ou se consideravam o que estávamos fazendo “aula de verdade”. Entre o que me disseram e consegui tomar nota, destaco:

Excerto 16: Notas de campo

“Não tem que copiar ou escrever no caderno” (S., turma 1805)

“Não tem folhinha pra todo mundo poder colar no caderno” (R., turma 1804)

“Aula de português não é assim. Tem que ter matéria explicando primeiro” (Y., turma 1805)

“Nenhum professor traz essas coisas que você fica trazendo pra gente fazer” (H., turma 1805)

“Só na aula de história é que tem que ficar discutindo coisa sem escrever” (W., turma 1804)

“Não tem visto²⁸, aí minha mãe não acredita que eu tava na aula” (C., turma 1804)
(Notas de campo, 17/02/14)

Assim como aconteceu com as turmas de 2013, os/as alunos/as das turmas 1804 e 1805, de uma forma geral, não acharam a atividade interessante e também enfrentaram dificuldades para realizá-la.

Em suas reações, os/as alunos/as também trouxeram o que compreendo como suas crenças a respeito do que seria uma “aula de verdade”. De acordo com as respostas que trouxeram, considere que eles/elas associavam a ideia do evento “aula” a atividades tradicionais de ensino, por isso as atividades devem constar no caderno - tanto a explicação do conteúdo quanto os exercícios (podem ser folhas trazidas pelo/a professor/a, que devem estar coladas no caderno para constar como “aula”). O caderno com o visto do/a professor/a, como eles/elas apontaram, seria a “prova” de que estiveram na escola, assistiram às aulas e fizeram as atividades, pois seus responsáveis podem querer olhar seus cadernos e cobrar esses vistos. Eles também pareciam acreditar que a aula de português deveria focar atividades escritas e não concentrar tempo demais em atividades orais. Outro ponto que trouxeram dizia respeito aos conteúdos escolhidos, que deveriam ter como objetivo algum tipo de avaliação que gerasse uma nota (prova, trabalho, pesquisa). Especialmente, meus/minhas alunos/as acrescentaram que a relação com a vida cotidiana não era tão relevante (quanto eu esperava) durante a aula.

²⁸ Ter (ou dar) visto significa que o/a professor/a deve rubricar a atividade feita de forma a assegurar que aquele exercício foi feito pelo/a aluno/a em sala.

Os comentários trazem, novamente, normatizações do que deve ser uma aula de português. A maioria destas “normas” trazidas pelos/as alunos/as estão marcadas por negativas:

Não parece que você está dando uma matéria (Excerto 15)

A gente **não** tem uma explicação no caderno antes (Excerto 15)

Não vai cair na prova, aí **não** tem que estudar (Excerto 15)

Não tem que copiar ou escrever no caderno (Excerto 16)

Não tem folhinha pra todo mundo poder colar no caderno (Excerto 16)

Aula de português **não** é assim. Tem que ter matéria explicando primeiro (Excerto 16)

Nenhum professor traz essas coisas que você fica trazendo pra gente fazer (Excerto 16)

Não tem visto, aí minha mãe **não** acredita que eu tava na aula” (Excerto 16)

As negativas além de sugerirem o que eu deveria estar fazendo (e que não era o que eu fiz ou do modo como fiz) sublinham ausências ou o que estaria faltando para que aquela aula fosse legitimada (*não tem explicação da matéria antes, não tem que copiar, não tem folha explicativa, não tem visto*).

Outros recursos usados também fazem menção a outras áreas disciplinares para explicar o que há de errado:

Nenhum professor traz essas coisas que você fica trazendo pra gente fazer (Excerto 16)

Só na aula de história é que tem que ficar discutindo coisa sem escrever (Excerto 16)

E há também a assertiva que traz a declaração regulamentadora de minha prática:

Aula de português não é assim. Tem que ter matéria explicando primeiro (Excerto 16)

Novamente, percebo que meu fazer necessita passar pela legitimação/deslegitimação dos alunos e alunas.

Retornei estes entendimentos iniciais para as duas turmas de 8º ano, salientando que minhas opiniões eram uma reação interpretativa ao que eles/elas me disseram e pude tomar nota e, que desta forma, estava tentando entender o que eles/elas pensavam sobre aqueles determinados assuntos. Escrevi o seguinte no

quadro e pedi que me dissessem se concordavam com cada um dos pontos (elaborados a partir do que registrei em minhas notas de campo):

Excerto 17: Notas de campo

- 1) Aula de português tem que ter mais atividades escritas do que faladas;
 - 2) Uma aula de verdade tem que ter matéria no caderno;
 - 3) O visto do professor é a prova de que você foi a aula e fez os exercícios;
 - 4) Só é importante estudar a matéria que vai cair na prova;
 - 5) A aula não deve ser sobre coisas da sua vida ou do seu bairro.
- (Notas de campo, 10/03/14)

Solicitei que se dividissem em grupos para que fosse mais fácil ouvi-los/las e fui a todos os grupos para saber suas opiniões (confesso que toda atividade de discussão com as turmas, especialmente as turmas com alunos/as mais velhos, é muito difícil de administrar pelas questões comportamentais e estruturais).

Para a maioria dos alunos/as, as respostas e reações se mantiveram as mesmas, apenas alguns tiveram mais coisas a acrescentar. Sobre o primeiro ponto, um grupo de alunos/as da 1804 disse que não concordava totalmente com a afirmação, mas que era muito difícil realizar discussões e ouvir e falar com tanta gente falando ao mesmo tempo nas aulas. Sobre o segundo ponto, apenas dois alunos (da 1804) disseram que a aula pode ser em qualquer lugar e que “não precisa ter caderno, livro ou apostila”, pois o que interessa é aprender alguma coisa. Todos/as foram unânimes em relação ao terceiro ponto. O quarto ponto foi o que mais dividiu os/as alunos/as, mas eles confirmaram que só estudam sozinhos aquilo que o/a professor/a indica como alvo de avaliação. Sobre o quinto ponto, apenas um dos grupos da 1805 e alguns/as alunos/as da 1804 disseram gostar quando um/a professor/a traz algo que tenha relação com o cotidiano deles/as, mas a maioria enfatizou que a escola tem que ensinar o que eles/elas não conhecem.

6.2.2. “O caminho mais fácil”: os entendimentos gerados pelos/as professores/as

Nesta fase preliminar da pesquisa concreta, busquei, de maneira mais formal, a participação dos/as outros/as professores/as através de uma entrevista escrita (em anexo), algo que acabou não funcionando da forma como esperava,

pois apenas alguns/as professores/as entregaram as entrevistas. No entanto, manteve a participação colaborativa dos/as professores/as e outros/as funcionários da escola usando conversas mais informais e as discussões que travamos ao longo do ano letivo como dados para a discussão nas anotações em meu diário de campo ou em notas estendidas.

Sobre a questão daquilo que nossos alunos e alunas consideram uma “aula de verdade” ou “matéria” relevante, havia conversado informalmente com alguns professores/as e todos/as afirmaram que há resistência dos/as alunos/as a atividades que não seguem os moldes tradicionais. Muitos relatam que apesar das dificuldades cotidianas é muito mais fácil trabalhar atividades que os/as alunos/as associem aos moldes tradicionais do que tentar implementar “novidades”. Um exemplo disso é que uma aula com vídeo pode ser mais difícil de ser realizada do que uma aula com um questionário copiado do quadro, segundo o professor Carlos Alessandro, de história.

De acordo com três professoras de língua da Escola X que responderam a entrevista, os/as alunos/as foram moldados e se acostumaram ao modelo tradicional de ensino, assim, qualquer atividade que promova uma mudança desse modelo é vista com desconfiança. Segundo a professora Flávia:

“Penso que essa resistência acontece porque esse modelo de educação perdurou por muito tempo. Embora os alunos não gostem, o modelo tradicional de educação é o que eles acreditam ser ‘aula’”.

A professora Valéria acrescenta que os/as alunos/as ficaram “condicionados a realizar sempre os mesmos tipos de exercícios, especialmente os que não exigem muito questionamento e raciocínio”.

Outros/as professores/as também fazem menção ao fato de que os/as alunos/as já vêm das séries anteriores acostumados aos moldes mais tradicionais e que atividades diferentes exigem deles formas diferentes de trabalhar daquela a que já haviam se habituado:

“Por que para qualquer atividade considerada ‘diferente’, eles precisam pensar para chegar a uma conclusão, ou seja, o trabalho é maior. E na forma tradicional, eles apenas copiam e repetem, isso é mais fácil. Outra explicação é que o ensino infantil (séries iniciais) ainda trabalham com modelos tradicionais, e isso fica enraizado na cabeça dos alunos” (Vanesa, professora de ciências)

Ainda, segundo o professor de história, Daniel Klimroth, os/as alunos/as parecem não legitimar o uso de qualquer coisa de seu mundo, pois é algo que não possui espaço no ambiente formal da escola, pois não pertence a ele.

Sobre esse aspecto, compreendo que (posso chamar de um entendimento inicial) usar algo relacionado à vida ou ao mundo dos/as alunos/as (como o caso do exercício dos cartazes e placas de rua) parece funcionar como uma apropriação indevida pela escola de algo que pertence somente a eles/as, parte de suas identidades e que só possui valor quando é parte de suas práticas cotidianas, dentro do contexto por eles/elas validado. Minhas primeiras percepções sobre usar algum tipo de letramento mais local (o *funk*, por exemplo) apontaram na direção de que eu estaria invadindo seus mundos sem sua permissão, mesmo que o tipo de letramento usado me fosse habitual, isto é, que também fosse algo que fizesse parte do mundo em que vivo fora da escola, não distante de mim e de minhas práticas rotineiras.

6.3. “Como me sinto na sala de aula?”: as primeiras atividades concretas com potencial exploratório em prática

As primeiras considerações que levaram às questões iniciais discutidas na subseção anterior focaram o que chamo, junto aos colegas na sala de professores/as, de “o lado de cá”, isto é, as impressões, opiniões e entendimentos (ainda que iniciais) de nós, professores e professoras, e de outros profissionais de ensino. Faltava, portanto, uma forma de envolver mais diretamente os alunos e alunas na geração dos entendimentos que formam a base das reflexões desta fase da pesquisa.

Percebi que aqueles questionamentos iniciais voltaram-se mais para minhas próprias concepções sobre processos que poderiam promover uma “melhor qualidade de vida” na sala de aula e que, dessa forma, desconsiderava a possibilidade de que, para meus alunos e alunas, “qualidade de vida” pudesse significar coisas completamente diferentes do que eu supunha.

Em minhas anotações, encontrei algumas primeiras reflexões sobre essa questão:

Excerto 18: Diário de campo

Hoje conversando com uma de minha alunas da 84 que parecia completamente entediada descobri que nunca me perguntei como os alunos se sentem durante minhas aulas. Isso só surgiu quando virei pra ela e perguntei por que ela estava com cara de quem “comeu e não gostou” e ela me respondeu: “ah, Cinara, eu não me sinto bem na escola, não. Preferia ficar em casa dormindo”. Como pude desconsiderar o que eles sentem durante minhas aulas e sobre minhas aulas todo esse tempo? Buscar a “qualidade de vida em sala de aula” não deveria passar exatamente por esse entendimento? Entender o porquê de tanta resistência às aulas não estaria também relacionado ao sentimento deles sobre estar em sala de aula? Parece óbvio, mas, honestamente, não havia parado para questionar isso de forma séria e comprometida com meu fazer pedagógico. Me preocupava, sim, em trabalhar de forma a tornar mais agradável possível a aula, mas será que até hoje eu não pensei somente no que seria minha noção de agradável? Será que eu realmente escuto o que meus alunos me dizem ou querem me dizer ou será que só escuto o que quero escutar? (Diário de campo, 13/03/14)

Ao ler analiticamente o extrato acima, distingo uma mudança na estrutura de minhas anotações em relação aos relatos e narrativas de 2014. Há uma preocupação maior em delinear os caminhos das reflexões a partir de perguntas do que manter as descrições avaliativas em forma de narrativas das anotações anteriores:

Como pude desconsiderar o que eles sentem durante minhas aulas e sobre minhas aulas todo esse tempo?

Buscar a “qualidade de vida em sala de aula” não deveria passar exatamente por esse entendimento?

Entender o porquê de tanta resistência às aulas não estaria também relacionado ao sentimento deles sobre estar em sala de aula?

mas será que até hoje eu não pensei somente no que seria minha noção de agradável?

Será que eu realmente escuto o que meus alunos me dizem ou querem me dizer ou será que só escuto o que quero escutar?

Esta preocupação pode sugerir uma mudança de atitude na minha própria forma de pesquisar que passa da observação (auto)etnográfica para a consideração reflexiva mais analítica dos dados gerados. Esta concepção pode ser observada também por uma mudança, através de uma atenção à alteridade que começa a ser mais sublinhada a partir do extrato acima, marcada especialmente pelos elementos dêiticos que apontam para o *outro* (*ele, ela, deles*) partindo de considerações do *eu* (verbos na 1ª pessoa do singular, eu, meus, me):

quando **virei** pra **ela** e **perguntei** por que **ela** estava com cara de quem “comeu e não gostou”

Como **pude** desconsiderar o que **eles** sentem

relacionado ao sentimento **deles** sobre estar em sala de aula
Será que **eu** realmente escuto o que **meus** alunos **me** dizem

Neste sentido, parecia muito mais coerente partir daí a fase realmente exploratória da pesquisa, focando os alunos e alunas, ouvindo o que eles e elas teriam a me dizer, pensando juntos as questões que viessem a emergir, como propõe a PE.

6.3.1. *Puzzle 1: Qual a relação entre como meus alunos e alunas se sentem quando estão na sala de aula e seus comportamentos e atitudes?*

Com esta mudança de perspectiva e a partir de uma organização mais consciente em relação à PE, iniciamos as atividades com potencial exploratório de forma mais concreta.

Para a realização desta fase da pesquisa, foi necessário também pensar em como organizar as atividades de forma a se integrarem na rotina escolar e integrá-las às atividades de letramentos, dentro das possibilidades concretas, considerando as dificuldades pedagógicas e estruturais daquele contexto, como sugere a PE.

Desta maneira, ponderei como as atividades iriam ir ao encontro do que os/as alunos/as consideravam “matéria” e também como poderiam constar de algum modo para as avaliações, pois, nas discussões iniciais, apontadas na primeira parte deste capítulo, este ponto se configurou como um combustível para a realização dos trabalhos em sala, de acordo com o que expuseram. Caso não tivesse essa preocupação, temia uma resistência maior por parte dos/as alunos/as em participar. Outro ponto era tornar as atividades viáveis de serem executadas dentro das limitações de aula. Assim, considerei que deveria realizá-las em aulas que tivessem ao menos dois tempos seguidos, pois, como já mencionei, os/as alunos/as se atrasavam constantemente e com a agitação das turmas, a organização para as atividades sempre demandava tempo considerável das aulas. O material para a execução das atividades deveria ser também o mais simples possível, por exemplo, pedir que trouxessem qualquer coisa de casa não funcionaria (como constatei por experiência própria), logo, eu deveria providenciar tudo o que precisaríamos (cartolina, canetinhas, lápis de cor, cola,

tesouras etc.), usando o que estivesse disponível na escola ou utilizando recursos próprios.

Contudo, minha principal preocupação era que eles/elas compreendessem que cada atividade deveria permitir que eles/elas se expressassem da forma como desejassem, que eu genuinamente queria ouvi-los/las, entender o que pensavam, saber mais sobre eles/elas e suas opiniões. Acrescentei que aquele trabalho também seria uma forma de pensarmos sobre a escola e que eles/elas estariam, portanto, me ajudando a pensar minha prática. Já havia explicado sobre a pesquisa, mas percebi que para meus alunos e alunas, o que faço no doutorado é abstrato demais (a percepção do que seria o doutorado na prática aparentou estar muito distante de sua realidade). Porém, auferi que alguns já começavam a compreender que “a pesquisa da professora” era algo que eles/elas também poderiam participar ativamente e que além daquelas atividades “servirem pra pesquisa”, elas seriam uma forma de juntos refletirmos nossas questões.

Desta forma, a sequência pedagógica para trabalharmos este primeiro *puzzle* contou com: i) bate papo sobre minha pesquisa e sua relação com nossas aulas; ii) explicação da atividade (tema, como realizar, materiais para uso etc.); iii) confecção dos cartazes; iv) atividade sobre campos semânticos usando os cartazes; v) discussão sobre as atividades; vi) produção textual sobre pontos que surgiram relacionados às atividades.

Tarefa 1: Confecção de cartazes (pôsteres)

Para a primeira parte da atividade levei folhas de papel pardo e ofício, canetas hidrográficas, lápis coloridos, tesouras e cola para a confecção de cartazes. Os alunos e alunas se dividiram em grupos (foram 4 grupos na 1804 e 5 grupos na 1805)²⁹. Expliquei que faríamos um cartaz para cada grupo e que cada aluno e aluna deveria descrever em uma palavra como se sentia na sala de aula. Também escrevi no quadro: “como me sinto na sala de aula?”. Acrescentei que poderiam confeccionar seus cartazes como quisessem usando os materiais que tínhamos.

²⁹ Realizei essa mesma atividade nas turmas 1803 e 1706, mas, como o foco da pesquisa reside nas turmas 1804 e 1805, apresentarei as produções apenas dessas turmas para as discussões.

Todos os grupos de ambas as turmas optaram por escrever as palavras em tiras retangulares ou quadradas nas folhas de papel ofício e colá-las no papel pardo. A maioria dos grupos também coloriu as palavras e alguns/as alunos/as me perguntaram se poderiam “enfeitar” os cartazes, colocando desenhos e molduras. Eles/elas também se anteciparam em escrever “como me sinto na sala de aula”, “eu me sinto...”, “me sinto assim na sala” e “sala de aula” como título do trabalho, sem que eu pedisse ou sugerisse, mas percebi que sempre pediam minha confirmação sobre se poderiam escrever determinada frase como título, se estava bom o que escolheram e/ou se estava bonito como resolveram escrever.

Durante a realização da atividade os/s alunos/as estavam animados e muito agitados. Foi mais fácil ouvi-los e orientá-los na 1804, indo de grupo em grupo, do que na 1805, onde a agitação foi muito mais intensa. Contudo, mesmo na 1805, pude perceber que estavam gostando de fazer a atividade, pois todos/as quiseram participar e interagiram comigo, diferentemente das aulas habituais onde, em muitos momentos, os/as alunos/as chegavam a ignorar minha presença, optavam por não dialogar comigo ou recusavam-se a fazer os trabalhos.

Muitos/as sinalizaram a preocupação em escrever “a verdade”, temendo perder pontos caso colocassem algo que eu não gostasse ou aprovasse. Outros/as queriam saber se eu achava que estavam fazendo certo, se os cartazes estavam bonitos e notei que meus elogios e incentivos a escreverem o que realmente pensavam surtiu efeito positivo em sua participação na atividade. Houve uma empatia muito mais concreta com os alunos e alunas durante essa atividade do que todas as anteriores.

Após a confecção dos cartazes, expus todos os trabalhos prontos, afixando-os nas paredes da sala, para que todos/as pudessem ver a produção geral.

O resultado da atividade na 1804 apresentou as seguintes palavras:

- Cartaz 1 – triste, alegre, cansada, feliz, pensativa, contente;
- Cartaz 2 – confortável, ótimo, calmo, respeitado;
- Cartaz 3 – feliz, normal, raiva, legal, ruim;
- Cartaz 4 – feliz, normal, bagunceiro, animado, importante, chato.

Na 1805, obtivemos como resultado dos cartazes o seguinte:

- Cartaz 5 – bem, feliz, legal, chato, normal, alegre;
- Cartaz 6 – especial, estudioso, esperta, ótima, inteligente, arrogante, atrasada;

Cartaz 7 – perturbado, feliz, legal, raiva, animado, inteligente;
Cartaz 8 – legal, feliz, animada, forrozeira, famosa, alegre, normal;
Cartaz 9 – safado, feliz, chato, bagunceira, engraçado.

Como afixamos os cartazes nas salas das duas turmas e a atividade continuaria no dia seguinte, os alunos e alunas apresentaram a preocupação de que outras turmas pudessem vandalizar o que produzimos. Como precaução, tirei fotografias do que fizemos e disse que acreditava que os cartazes não seriam destruídos (mas, honestamente, não tinha tanta certeza disso)³⁰.

Para nossa satisfação, os cartazes continuaram intactos na aula seguinte e notei que eles ficaram, além de surpresos, orgulhosos que o que produziram ainda continuava lá. Alguns disseram que os cartazes não foram destruídos porque estavam muito bons e vários/as alunos/as, tanto da 1804 quanto da 1805, tiraram fotos com seus colegas ao lado de seus cartazes. Esta atitude me mostrou que a atividade tinha sido prazerosa e que eles haviam gostado do resultado do que fizeram. No entanto, ainda não entendia exatamente o motivo.

Tarefa 2: Campos semânticos

Continuando a atividade, expliquei aos alunos/as que iríamos pensar nos campos semânticos das palavras escritas nos cartazes de ambas as turmas e fiz uma breve revisão sobre o assunto (eles/elas já haviam trabalhado a noção de campos semânticos no primeiro bimestre). Deste modo, também estaria trabalhando processos interpretativos em uma perspectiva mais poética, como sugiro para os letramentos escolares (*cf.* cap. 3).

Perguntei aos alunos/as que palavras consideravam positivas, negativas ou neutras, considerando o efeito de sentido que eles/as pensavam “imprimir” às palavras. Desenhei uma tabela no quadro para separar o que consideram palavras positivas, negativas e neutras conforme conversávamos. Muitos/as disseram que não quiseram repetir a mesma coisa que um/a colega escreveu e, por conseguinte, escolheram outra palavra para colocar no cartaz expressando como se sentiam na sala de aula. Neste sentido, estimulei a darem sua opinião também sobre as

³⁰ Nós, professores, junto à direção e coordenação, vínhamos conscientizando os alunos/as sobre a responsabilidade deles/as na conservação de nossos espaços e estrutura desde o início do ano letivo.

palavras que quiseram escrever, mas que já haviam sido “escolhidas” por outros/as.

De uma forma geral, os alunos e alunas apontaram mais percepções positivas sobre estar na sala de aula. “Feliz” foi a palavra que mais figurou nas produções. Do mesmo campo semântico, surgiram: “bem”, “alegre”, “contente”, “ótimo”, “animado” e “legal”.

Ao conversarmos, tanto durante a atividade em cada grupo, quanto na discussão após a fixação dos cartazes, emergiram reações que relacionaram o que escreveram à compreensão da escola como espaço de socialização, onde podem encontrar colegas de que gostam, de estarem juntos, de “zuar” (fazer bagunça), de se divertirem. Alguns alunos/as também disseram que gostam de algumas aulas, mas não de todas, e que a maioria das aulas são chatas. Alguns também disseram gostar de estudar e aprender coisas novas.

Também na coluna de palavras positivas foram classificadas: “confortável”, “respeitado”, “importante”, “estudioso”, “esperta”, “especial”, “inteligente” e “arrogante”. Para “confortável”, os/as alunos/as da 1804 avaliaram que se sentiam à vontade na escola. “Respeitado”, “importante” e “especial” trouxeram a percepção de que são notados na escola, de que na sala de aula eles/elas “aparecem” (estão em destaque). Estas noções estão também muito próximas a “estudioso”, “esperta” e “inteligente”, pois, segundo disseram, na escola eles/elas conseguem “mostrar que sabem alguma coisa”. “Arrogante”, tanto para o aluno que a escreveu, como para seus colegas, trazia o sentido de “metido por tirar notas boas”, sendo, desta forma, uma palavra positiva.

Ainda como percepções positivas pelos alunos e alunas enquadraram “forrozeira”, “famosa”, “safado”, “engraçado” e “bagunceiro”. Estas palavras trouxeram a noção positiva de reconhecimento pelos colegas das atitudes que alguns alunos e alunas adotam em sala e/ou no espaço escolar em geral, mas que podem ser considerados pelos/as professores/as, principalmente, como atitudes negativas (fazer bagunça em sala e desafiar professores/as são consideradas ações positivas, pois fazem com que todos da escola e mesmo da comunidade saibam quem são esses/as alunos/as e os temam ou respeitem de alguma forma). No entanto, a palavra “bagunceiro” trouxe para alguns alunos e alunas a noção de negatividade por atrapalhar o andamento das aulas, mas, mesmo assim, a maioria dos/as alunos/as avaliou “bagunceiro” de forma positiva, por já estar incorporado,

segundo apontaram, à rotina de sala de aula, já que sem bagunça, as aulas seriam “chatas” e a escola “sem graça”.

Na coluna da neutralidade apareceram as palavras “pensativa”, “calmo” e “normal”. “Pensativa”, segundo os alunos e alunas, refere-se ao fato de que eles/elas têm que pensar para fazer trabalhos, mas a valoração depende da atividade (para ser considerada “legal” ou “chata”). “Calmo” e “normal”, porém, não apresentam efeitos de sentido relacionados a “bom ou ruim” porque também podem significar não ter nada para fazer.

Como percepções negativas sobre como se sentem em sala de aula eles/elas trouxeram “triste”, “cansada”, “raiva”, “ruim”, “chato”, “atrasado” e “perturbado”. As reações negativas fizeram menção ao fato de considerarem a maioria das aulas “chatas”, de não gostarem de fazer exercícios em geral, de se sentirem “presos” quando estão em sala e não poderem sair quando quiserem, de ter que cumprir horários e de ter pessoas “mandando fazer coisas que não querem fazer naquele dia”.

A discussão sobre as palavras foi muito mais tranquila de ser realizada na 1804, pois, de uma forma geral, os alunos e alunas reagiram com mais interesse em dizer o que pensavam e em discutir sobre o que os/as colegas escreveram.

Na 1805, a atividade foi muito difícil de ser feita e por pouco não deixei de realizá-la. A princípio, os/as alunos/as não queriam fazer a discussão e chegaram a me pedir para “passar alguma matéria no quadro”, pois, segundo alguns, aquilo “não tinha nada a ver com minha matéria”. Conforme iniciei a atividade, poucos mostraram algum interesse e boa parte da turma permaneceu em um grau de agitação muito elevado, o que dificultou bastante ouvirmos as opiniões que eram proferidas. Houve um princípio de tumulto por conta de xingamentos entre três alunos e uma aluna, o que quase gerou uma briga física. Precisei levar os alunos e a aluna que estavam envolvidos na confusão mais séria à secretaria, de forma a continuar com a atividade. Por consequência, a discussão teve de ser realizada em dois dias (2 aulas), já que a maior parte do tempo da primeira aula foi usado para lidar com as situações de comportamento e resistência ao que propus.

Na segunda aula, a atividade foi realizada, mas a participação se restringiu a poucos alunos e alunas que continuaram a mostrar interesse. Os/as outros/as ficaram conversando entre si e não os obriguei a participar, mas pedi que me deixassem terminar a atividade com aqueles/as que queriam. Em alguns

momentos, esses alunos e alunas chegaram a dar suas opiniões, mas muitas vezes, de forma agressiva ou debochada. Conforme minhas anotações sobre o dia:

Excerto 19: Diário de campo

Ainda há muita resistência por parte dos alunos. Eles estão a todo tempo buscando formas de me atingir, é como um cabo de guerra. Sei que não é pessoal, que a questão em si não sou eu, mas é muito difícil não esquecer disso e não gritar ou partir pra grosseria. Há dias que dá vontade de chutar o balde! (Diário de campo, 18/04/14)

Este extrato não traz uma narrativa para ilustrar a situação e se configura em um relato avaliativo das minhas interações com a turma 1805. Meu discernimento reativo ao escrito se pauta na metáfora do “cabo de guerra” como descrição do embate de forças nas relações de poder estabelecidas durante a rotina escolar. A metáfora é utilizada em uma comparação do que inferi acerca das atitudes de alguns alunos e alunas, marcadas pelo elemento que estabelece a comparação (*como*):

Eles estão **a todo tempo** buscando formas de me atingir, é **como um cabo de guerra**.

Enfatizo textualmente a situação de embate, que não é permanente, mas se irrompe em diversas circunstâncias através da locução temporal (*a todo tempo*).

Tarefa 3: Produção textual

A terceira parte desta atividade consistiu em uma produção textual realizada na aula seguinte à atividade de discussão dos campos semânticos. Para a produção, não exigi que elaborassem textos longos, mas que completassem algumas frases já elaboradas por mim cujos pontos surgiram durante as discussões. Minha intenção era ampliar a discussão a partir do que já havíamos iniciado e ter um registro escrito do que pensavam. Além disso, estaria também envolvendo outros letramentos (escrita formal, relações de coesão e coerência etc.) diretamente na atividade.

A atividade, porém, não foi obrigatória e os/as alunos/as puderam realizá-la conversando com os/as colegas em duplas ou trios (para aproveitar o arranjo das

carteiras em sala, que ficam geralmente em fileiras duplas ou triplas, pois geraria menos agitação e tempo de organização do que sugerir a atividade em grupos).

Esta atividade também valeu ponto para a média bimestral e disse-lhes que não haveria uma avaliação no sentido de correção dos textos, mas que apenas o fato de realizar a atividade, expressando o que pensavam, já garantia 1 ponto extra e que os/as auxiliaria em suas dúvidas textuais. Mesmo assim, nem todos os alunos e alunas presentes entregaram a atividade. Ao todo, somente 53 alunos/as, no total, entregaram o exercício (a 1804 tinha 42 alunos/as inscritos e a 1805, 43 alunos/as, porém, nem todos/as eram frequentes).

As frases a serem completadas foram as seguintes:

1. Na sala de aula, me sinto _____ porque _____.
2. Eu acho que meus colegas se sentem _____ durante as aulas porque _____.
3. Eu acho que alguns alunos matam aulas porque _____.
4. O comportamento dos alunos é, em geral, _____. Eu acho que isso é assim porque _____.
5. Em minha opinião, acredito que os professores se sentem _____ durante as aulas porque _____.
6. Uma aula boa é assim: _____.
7. Uma aula ruim é aquela em que _____.
8. O que mais gosto na aula é _____ porque _____.
9. O que eu não gosto na aula é _____ porque _____.

Como resultado da produção textual, as frases 1 e 2 completadas pelos participantes refletiram as discussões feitas a partir das palavras dos cartazes. Em geral, as produções trouxeram noções da sala de aula como espaço de socialização, local para se encontrar colegas, para conversar e fazer brincadeiras, onde se sentem confortáveis, valorizados e bem tratados:

Excerto 20: Produção textual

“Na sala de aula, me sinto bem porque eu estou **com meus colegas**.” (L., 1804)

“Na sala de aula, me sinto feliz porque **conversamos com amigo** (sic)” (T., 1805)

“Na sala de aula, me sinto bem porque **os professores tratam agente bem** (sic)” (F., 1804)

“Na sala de aula, me sinto legal porque **as pessoas gostam de mim e eu sou muito conhecido**” (M., 1805)

“Eu acho que meus colegas se sentem animados na sala de aula porque eles **achão** (sic) **a escola uma animação**.” (H., 1805)

“Eu acho que meus colegas se sentem alegre (sic) durante as aulas porque **eles brincam faz palhaçada** (sic). (L., 1805)

Alguns alunos e alunas preferiram focar outros aspectos sobre estar em sala de aula:

Excerto 21: Produção textual

“Na sala de aula, me sinto inteligente porque **gosto de estudar**” (L., 1804)

“Na sala de aula, me sinto bem porque **estudo**”. (I., 1805)

“Na sala de aula, me sinto normal porque **faço os trabalhos e entrego** pros professores.” (G., 1805)

“Na sala de aula, me sinto um bom aluno porque **cumpro com minhas obrigações**.” (M., 1804)

“Na sala de aula, me sinto preguiçoso porque **me canso de fazer trabalho**.” (C., 1804).

“Eu acho que meus colegas se sentem mal na sala de aula porque **não gostam de estudar**.” (V., 1804)

“Eu acho que meus colegas se sentem chato (*sic*) durante as aulas porque **zoa muita dentro de aulas** (*sic*)” (E., 1804)

“Eu acho que meus colegas se sentem rebeldes durante as aulas porque **só fazem bagunça**.” (L., 1804)

Embora algumas opiniões tenham trazido a noção do estudo relacionada ao sentirem-se bem em sala de aula, poucas trouxeram a declaração de “gostar” associada a estudar ou aprender, como explicação de suas impressões sobre seus sentimentos, como no extrato retirado de L. e I., acima. Em geral, as frases que apresentaram a relação com estudar, aprender ou fazer trabalhos apontaram para uma noção de “obrigação” ou “fazer os trabalhos que os professores pediram”, como nas declarações de G. e M. acima. Ao passo que opiniões que estão associadas a noções de “não gostar de estudar”, “não gostar das aulas” ou “não gostar de fazer ou copiar trabalhos” apareceram com frequência nas declarações que fizeram uso das palavras relacionadas aos sentidos menos positivos, como nas frases de C. e V. acima.

No entanto, as declarações sobre o *outro*, isto é, como acreditavam que os/as colegas se sentiam durante as aulas, trouxeram mais impressões baseadas nos comportamentos resultantes de seus/suas colegas do que sobre o que acreditavam ser uma explicação para o que pensaram. Por exemplo, para muitos alunos e alunas, os/as colegas têm sentimentos negativos em relação a estar em aula porque o que observam desse *outro* resulta em: “fazem bagunça”, “zoar” ou “atrapalhar o professor”, como nas declarações de E. e L. Isto é, o resultado concreto que pode ser observado serviu como explicação para os sentimentos estarem associados a impressões mais negativas do que positivas quando se trata do *outro*.

Sobre as questões 3 e 4, os/as alunos/as, em geral, apresentaram a percepção de que algumas aulas sejam “chatas”, ou que alguns não se mostrem interessados em estudar. O comportamento foi também muito mais direcionado à má educação ou ao fato de fazerem bagunça. Novamente, poucos/as avaliaram o comportamento do *outro* de forma positiva.

Excerto 22: Produção textual

“Eu acho que alguns alunos matam aula porque **acham elas chatas** e ficam do lado de fora brincando.” (V., 1804)

“O comportamento dos alunos é, em geral, horrível (*sic*). Eu acho que isso é assim porque **não querem aprender**.” (I., 1805)

“Eu acho que alguns alunos matam aula porque **pra não assistir** (*sic*) **aulas de professores que eles não gostam**.” (G., 1805)

“O comportamento dos alunos é, em geral, são muitos ruins (*sic*). Acho que isso é assim porque **eles são mal educados**.” (V., 1805)

A quinta questão, sobre a apreensão em relação a como os/as professores/as se sentem, foi, para mim, uma surpresa.

Excerto 23: Produção textual

“Em minha opinião, acredito que os professores se sentem **mal** durante as aulas porque não deixa eles falar (*sic*) e nem dar aula.” (P., 1805)

“Em minha opinião, acredito que os professores se sentem **cansado** (*sic*) durante as aulas porque é muito ruim atura (*sic*) um monte de gente mal educada.” (M., 1804)

“Em minha opinião, acredito que os professores se sentem **chateados** durante as aulas porque os alunos não respeitam eles e não obedece e não sabe a hora de para com a brincadeira (*sic*)” (L., 1805)

As declarações que qualificam o sentimento dos/as professores/as com os adjetivos “mal”, “chateados” e “cansados”, formam a maioria das declarações. Estas declarações, de acordo com o que expuseram, resultaram das atitudes comportamentais negativas por parte dos/as próprios/as alunos/as (falta de respeito, má educação, bagunça, falar alto etc.).

Em nossas discussões, perguntei por que eles/elas continuavam com atitudes e posturas que colaboram para a manutenção dessa situação negativa, mesmo percebendo que os/as professores/as não se sentem bem quando não conseguem se fazer ouvir ou interagir com a turma. Na 1804, a turma ficou dividida, muitos/as disseram que não gostavam das bagunças e gritarias, mas que não podiam fazer nada para evitar que acontecessem; outros/as disseram que alguns/as professores/as são chatos/as e que contribuem para a bagunça deliberadamente;

outros/as disseram que a escola funcionava daquele modo e todo mundo participava da bagunça mesmo sem querer. Na 1805, a discussão foi difícil porque muitos/as alunos/as agiram de forma mais agressiva ou sarcástica ao responder. Nestes embates, muitos/as alunos/as declararam que as coisas na favela funcionavam daquela forma, aquela era a ordem vigente das coisas. A discussão não avançou mais do que isso na 1805:

Excerto 24: Notas de campo

“na favela nós é sinistro mesmo (*sic*)”

“ficar quieto pra nós é lixo (*sic*)” (*é lixo* = é besteira)

“nós não precisamos aprender nada disso mesmo”

“ninguém manda em nós (*sic*)”.

(Notas de campo, 13/04/14)

Nos comentários dos alunos e alunas, depreendo um tom desafiador ao quererem estabelecer as “regras da favela” na sala de aula. As regras da favela (*na favela*), como compreendidas por mim, me dizem que eles/elas querem se mostrar como pessoas perigosas (*sinistro*), que descartam os conteúdos e gêneros escolares (*não precisamos aprender nada disso*) e que não seguem as regras e normas institucionais (*ficar quieto pra nós e lixo; ninguém manda em nós*).

Novamente, compreendi que as relações de poder estão em jogo, pois se eles não precisam “*aprender nada disso mesmo*”, qual seria o meu papel ali? Se as regras da cultura a que pertencem prevalecem no espaço escolar, qualquer postura voltada à percepção da hierarquia escolar que eu tentasse projetar seria desautorizada e desafiada naquelas situações interacionais.

Em relação ao que seriam aulas boas e ruins, as opiniões foram muito similares, como nos extratos abaixo:

Excerto 25: Produção textual

“Uma aula boa é assim: os alunos deixa os professores explicar a matéria (*sic*).” (B, 1804)

“Uma aula ruim é aquela em que os aluno fica xingano (*sic*) e o professor não gosta.” (L. 1805)

“Uma aula boa é assim: quando todo mundo colabora e participam (*sic*) da aula.” (A., 1805)

“Uma aula ruim é aquela em que ninguém respeita você não consegue ouvi (*sic*) nada e ninguém presta atenção.” (Le. 1805)

“Uma aula boa é assim: quando a professora não faz muito trabalho e brinca com a gente” (M. 1805)

“Uma aula ruim é aquela em que o professor passa muito trabalho.” (D., 1804)

As aulas consideradas como boas pelos alunos e alunas geralmente se relacionaram a aulas em que o comportamento da turma não afetasse negativamente a relação com os/as professores/as e seus/suas colegas, e também as aulas avaliadas como “divertidas”, com brincadeiras feitas pelo/a professor/a e colegas:

Uma aula boa é assim: **os alunos deixa os professores explicar a matéria** (sic).

Uma aula boa é assim: **quando todo mundo colabora e participam** (sic) da aula.

Uma aula boa é assim: quando a professora não faz muito trabalho **e brinca com a gente.**

As aulas “ruins” foram descritas, em sua maioria, como aulas em que o comportamento dos/as alunos/as dificultava a relação com os/as professores e colegas e também as aulas em que havia muitas tarefas escritas a serem realizadas (copiar do quadro, exercícios nos cadernos, livros ou apostilas:

Uma aula ruim é aquela em que **os aluno fica xingano** (sic) e o professor não gosta.

Uma aula ruim é aquela em que **ninguém respeita você não consegue ouvi** (sic) **nada e ninguém presta atenção.**

Uma aula ruim é aquela em que **o professor passa muito trabalho.**

Declarações com as mesmas percepções que aquelas acima foram trazidas nas respostas às perguntas 8 e 9:

Excerto 26: Produção textual

“O que eu mais gosto na aula é quando **o professor consegue conversar** com a turma porque é legal.” (M., 1804)

“O que eu não gosto na aula é quando o **prof. não esplica a matéria porque não consege** (sic).” (Me., 1804)

“O que eu mais gosto na aula é **o jeito de que alguns professores ensinam a matéria** porque é divertido e aprendo mais (sic).” (E., 1805)

“O que eu não gosto na aula é **bagunça e zoação porque é falta de educação.**” (R., 1805)

As aulas das quais os alunos e alunas disseram mais gostar foram aquelas em que o/a professor/a consegue falar com a turma sem ser atrapalhado pelo comportamento dos alunos/as, como em M. no extrato acima. As aulas mais lúdicas também figuraram como as preferidas dos/as alunos/as (E.). De novo, o mau comportamento, a bagunça, a falta de educação e a impossibilidade do/a professor/a de se fazer ouvir foram apontados como aquilo que faz com que a

maioria dos alunos e alunas não gostava em certas aulas, como é possível depreender das frases de Me. e R..

Como comentei, as atividades e discussões foram muito mais fáceis de serem realizadas na turma 1804 do que na 1805. Apesar dessas tarefas terem sido recebidas mais positivamente pelos/as alunos/as da 1805, a maioria dos alunos e alunas ainda não havia demonstrado interesse a ponto de tê-los/as engajados/as no processo exploratório. Consequentemente, não posso dizer que os entendimentos gerados na 1805 tenham tido participação ativa de toda a turma, ao contrário da 1804. Embora a 1804 fosse considerada uma turma com bom comportamento por todos os/as professores/as, ela era avaliada como uma turma apática e com baixo rendimento. Entretanto, as atividades exploratórias foram muito bem aceitas pela turma.

De uma forma geral, os alunos e alunas demonstram sentir-se bem na sala de aula, pois se declaram respeitados e valorizados. A socialização, as amizades, as brincadeiras e a diversão parecem exercer papel fundamental para a percepção dos sentimentos positivos. O *outro* figura como o vilão dos problemas: é o *outro* que faz bagunça, é o *outro* que não deixa o/a professor/a dar sua aula, é esse *outro* que é mal-educado. A bagunça, porém, é vista como parte da cultura da escola, por um lado possui aspecto positivo, quando relacionada à diversão, por outro, é negativa, pois é parte dos problemas comportamentais. O/a professor/a é observado como impotente, pois está submetido à normatização de uma cultura a qual ele/ela não pertence e somente consegue realizar seu trabalho quando autorizado/a pelos/as alunos/as e quando suas práticas são legitimadas como “aulas de verdade”.

6.4. Eu, o *outro* e o mundo: exercitando a alteridade

Após a primeira atividade descrita na seção anterior, a greve de 2014 teve início em maio, interrompendo o processo de pesquisa na sala de aula. Somente com o retorno das aulas, no final de junho, pude retomar a fase exploratória da pesquisa.

No entanto, ao voltarmos da greve, recebemos a notícia de que a CRE havia fechado algumas turmas e, com a diminuição das turmas, foram cedidos 10 de

meus tempos de aulas semanais para outra escola. Desta forma, passei a trabalhar em uma escola em Realengo no turno da manhã, permanecendo na Escola X no turno da tarde.

Solicitei à coordenação me mantivesse nas turmas 1804 e 1805, para continuar a pesquisa com as mesmas turmas-foco e o pedido foi prontamente aceito. Porém, apesar de terem me cedido para outra escola, ficamos com carência de professor/a de LP na Escola X. Para poder corrigir este problema, após duas semanas de mudanças de turmas e horários quase diários, foi-me designada mais uma turma de 8º ano, a 1803, que estava sem professor/a desde o início do ano. Além desta nova turma, recebi mais uma turma de 7º ano (já tinha outra turma de 7º ano, a 1706), que também não havia tido aulas de LP desde o início do ano. Assim, para poder acomodar 5 turmas comigo como regente em um mesmo turno, a carga horária³¹ de aulas de português para estas novas turmas teve que ser reduzida (a 1804 também perdeu um tempo semanal de LP), apenas mantendo-se sem redução de tempos de aula a 1805 (por se tratar de uma turma com muita defasagem e pelas questões comportamentais).

Retornando à rotina escolar, recebemos a notícia de que uma de nossas alunas do turno da manhã havia sido atropelada na Avenida Brasil. Segundo soubemos, ela estava com colegas e com seu namorado, todos alunos e alunas da Escola X e, voltando de uma festa, um grupo resolveu atravessar a avenida pelas pistas, enquanto o outro grupo decidiu seguir pela passarela que existe no local. Ao tentar atravessar as quatro pistas da avenida, a aluna não conseguiu acompanhar os amigos que correram e, ficando para trás, não conseguiu chegar à outra calçada a tempo, sendo atingida por um caminhão.

Como soubemos do fato em um de fim de semana, nos mobilizamos (professores/as, direção e coordenação), via telefone e redes sociais, na tentativa de pensar como lidar pedagogicamente com a situação e começamos a organizar atividades que acreditávamos pudessem possibilitar o diálogo com os alunos e alunas sobre o assunto, com o intuito de também incluir na discussão questões de cidadania que se relacionassem com o comportamento no trânsito. No entanto, fomos surpreendidos ainda no fim de semana com fotos da menina morta, tiradas

³¹ Até 2014, as aulas de português e matemática possuíam a seguinte organização em tempos semanais: 6º ano – 5 tempos de aula; 7º ano – 4 tempos; 8º ano – 6 tempos; e 9º ano – 4 tempos. No final de 2014, recebemos a informação de que a partir de 2015 todas as aulas de português e matemática deveriam oferecer 5 tempos semanais para todas as turmas de todos os anos.

no local logo após o acidente pelo próprio namorado (um de meus alunos) e que foram divulgadas em uma rede social. As fotos receberam uma série de comentários de pessoas pedindo que as retirassem em respeito à família da menina, o que não foi feito, pois permaneceram na página de nosso aluno e foram compartilhadas por muitos outros.

Esta atitude me chocou muito mais que a violência da morte da menina em si, pois não conseguia compreender a necessidade em expor o fato daquela maneira e, para mim, a exposição configurava-se como mais outra forma de violência, além de desrespeito.

Ainda estava me organizando para continuar as atividades de PE a partir dos entendimentos gerados com as atividades anteriores, quando a ideia de alteridade começava a se materializar como provável tema para o próximo *puzzle*, especialmente após o que vi e ouvi nos primeiros dias depois da morte de nossa aluna.

Já havia observado que, como a violência, a morte também é bastante naturalizada por nossos alunos e alunas na Escola X. Costumávamos comentar sobre esta banalização da violência e das perdas (especialmente das mortes violentas) na sala dos professores/as sempre que sabíamos de casos de assassinatos e mortes na Vila Kennedy e adjacências.

O episódio da aluna atropelada não se diferenciou das tantas outras perdas que eles enfrentam ou enfrentaram ao longo de suas vidas. Tentei conversar com minhas turmas sobre os acontecimentos, sobre a morte da colega, mas praticamente todos se mostraram indiferentes. Somente aqueles que eram próximos da menina comentaram alguma coisa, disseram estar tristes e lamentaram. Todavia, outros argumentos que ouvi naquela semana foram, para mim, muito difíceis de digerir, mas não era a primeira vez que ouvia de alguns alunos/as a frase: “morreu, morreu”, ou “deu mole e se ferrou”, em relação à perda de alguém que eles/elas conheciam.

Em meu diário, selecionei um excerto do que escrevi em reação àquela semana na Escola X:

Excerto 27: Diário de campo

Talvez esta seja a primeira vez que penso realmente em desistir da educação. Se alguma outra vez pensei, com certeza foi pelas questões financeiras, mas nunca por desacreditar no meu papel como educadora ou na minha validade como ser

humano. Foi uma semana triste, a mais triste desde que resolvi ser professora. Chorei todos os dias porque percebi o inevitável: estamos assistindo a uma sociedade que não se importa, que banaliza o mal, que desumaniza as relações. Meus alunos não se importam. Morreu, morreu, como dizem. Não estão nem aí pra mim, pra você ou pra eles mesmos. Só vale o agora e o que podem lucrar com isso. Hanna [Arendt] ficaria muito mais horrorizada com o que veria hoje! Ser gente não vale pra bosta nenhuma mesmo.

O que me chama mais atenção neste relato, ao observá-lo com o olhar autoetnográfico, é o choque em reação ao que vivenciei naquela semana. Minha tentativa de racionalizar os acontecimentos dão lugar ao desabafo que se constrói com uma série de comparações diretas e indiretas. Comparo aquela situação com outras vividas na minha carreira como professora, dando destaque aquele momento como único, intensificando a importância das minhas reações:

Talvez esta seja **a primeira vez** que penso realmente em desistir da educação. Se **alguma outra vez** pensei, com certeza foi pelas questões financeiras, mas nunca por desacreditar no meu papel como educadora ou na minha validade como ser humano. Foi **uma semana triste, a mais triste** desde que resolvi ser professora.

O momento também é comparado aos conceitos arendtianos sobre a banalidade do mal (*sociedade que não se importa, banaliza o mal, desumaniza as relações, só vale o agora, ser gente não vale pra bosta nenhuma*) e a alteridade (*meus alunos não se importam, não estão nem aí pra mim, pra você ou pra eles*). Isto me parece, ao reagir ao texto, uma tentativa de trazer uma força analítico-teórica ao relato, em um exercício de reflexão para explicar como senti.

Chorei todos os dias porque percebi o inevitável: estamos assistindo a uma **sociedade que não se importa**, que **banaliza o mal**, que **desumaniza as relações**. **Meus alunos não se importam**. Morreu, morreu, como dizem. Não **estão nem aí pra mim, pra você ou pra eles mesmos**. **Só vale o agora** e o que podem lucrar com isso. Hanna [Arendt] ficaria muito mais horrorizada com o que veria hoje! **Ser gente não vale pra bosta nenhuma** mesmo.

No entanto, esta força, ao nomear a autora dos conceitos evocados, aparenta desvanecer ante a realidade atual, de acordo com o tom pessimista que compõe o relato:

Hanna [Arendt] ficaria muito mais horrorizada com o que veria hoje! Ser gente não vale pra bosta nenhuma mesmo.

Apesar da minha dificuldade em compreender a extensão de tudo o que se passou naquela semana e pelo choque causado pelas diferentes reações dos/as alunos/as, aquela semana foi importante para conduzir a pesquisa para um dos pontos que considero centrais nesta tese: a alteridade.

6.4.1. *Puzzle 2: “Por que meus alunos e alunas se mostram tão indiferentes em relação ao *outro*?”*

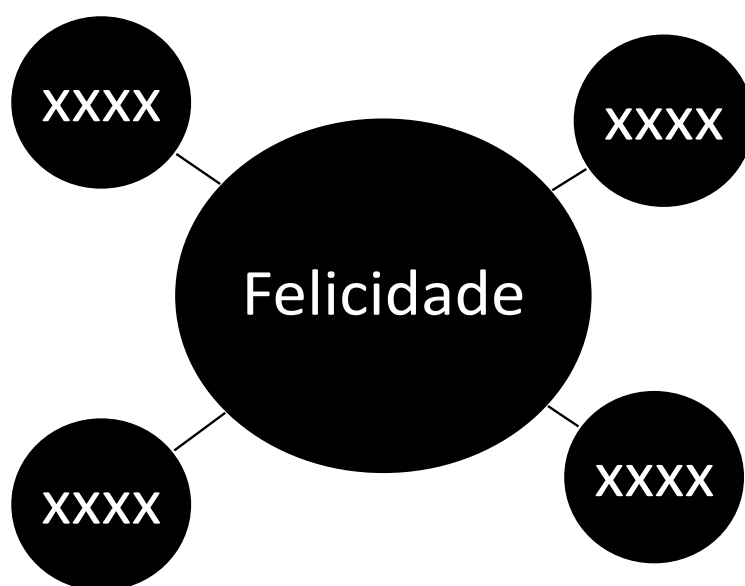
A partir da experiência vivida com a repercussão da morte de nossa aluna, ponderei que seria fundamental trabalharmos a noção de alteridade como uma maneira de pensarmos por que coisas que chocariam outras pessoas eram tão naturais para eles/elas. Mas para chegar à discussão principal, julguei como uma estratégia menos invasiva observarmos conceitos como felicidade e tristeza. A ideia propunha trabalhar o conceito de alteridade como a qualidade de ser o *outro* (Arendt, 2014) e, a partir do que eles/elas pudessem perceber o que faz ou *outro* triste ou feliz, julguei que eles/elas poderiam compreender-se como semelhantes e auferir que o que se passa com o *outro* também os/as afeta.

A sequência pedagógica desta atividade contou com: i) a confecção de dois mini-cartazes individuais; ii) discussão sobre os cartazes; e iii) produção de frases (exercício oral).

Tarefa 1: Mini-cartazes (Felicidade e Tristeza)

Para esta atividade, levei folhas de papel ofício, canetas e lápis coloridos. Expliquei aos alunos a alunas que iríamos fazer mini-cartazes e que cada um receberia uma folha de papel para preparar seu próprio cartaz. Disse-lhes que eles deveriam pensar no que lhes trazia felicidade e desenhei o seguinte esquema no quadro, explicando que faríamos uma “tempestade de idéias” a partir da palavra-tema (felicidade e tristeza):

Figura 11: Tempestade de ideias - Felicidade



Informei que poderiam associar quantas ideias quisessem ao tema central (felicidade e tristeza), sendo palavras ou frases. Eles também poderiam desenhar seus diagramas como quisessem ou fazer da forma que avaliassem melhor, deveriam apenas manter a palavra-tema em destaque.

A reação à atividade foi muito positiva em ambas as turmas. Nas duas turmas, todos que estavam em sala participaram e mesmo outros/as alunos/as que faltaram a esta aula, pediram para fazer o mini-cartaz em casa ou nas aulas que se seguiram. A maioria dos alunos e alunas resolveu colorir seus diagramas, adicionar desenhos ou fazer de forma original, bem diferente do esquema que desenhei no quadro. As interações foram boas nas duas turmas, mesmo na 1805, dialogaram bastante comigo enquanto eu andava pela sala comentando sobre suas produções. Em ambas as turmas, usamos dois tempos de aula para confeccionar os mini-cartazes e conversar informalmente. A atividade correu de forma muito tranquila nas duas turmas e não tivemos problemas mais sérios de comportamento.

Somente às segundas-feiras havia dois tempos seguidos de aula para a 1804 e 1805, assim, o segundo mini-cartaz só foi feito duas semanas depois do primeiro, pois, na semana seguinte ao cartaz Felicidade, houve uma campanha de saúde que ocupou boa parte das minhas aulas.

A realização do segundo mini-cartaz seguiu a mesma orientação do primeiro, mas como palavra tema os/as alunos/as teriam que usar: Tristeza.

Mais uma vez a atividade teve uma ótima recepção por parte das turmas. A interação durante esses trabalhos era indubitavelmente muito mais harmoniosa e com raríssimos embates. Percebi nos alunos e alunas que havia interesse em que eu participasse do que estavam fazendo, pois faziam questão de me mostrar o que escreviam e falar sobre suas escolhas, mesmo os/as alunos/as mais difíceis estavam mais abertos a conversar e falar sobre suas produções.

Houve também uma melhora considerável a partir da atividade do cartaz Felicidade nas minhas interações com a 1805, o que me permitiu conversar mais com eles/elas e conhecê-los/las melhor. Ainda havia problemas mais sérios, porém pontuais, menos frequentes e mais fáceis de contornar.

Tarefa 2: Discussão sobre os mini-cartazes

Na segunda feira seguinte, levei de volta os mini-cartazes produzidos pelas duas turmas para fixarmos nas paredes de suas salas e assim todos terem oportunidade de ver o que os outros fizeram.

A 1804 resolveu, além de apenas colar os cartazes nas paredes, usar o mural do fundo da sala para fixar os mini-cartazes sobre Felicidade e colar a produção sobre Tristeza separadamente, nas paredes ao lado do quadro de aula. Algumas alunas foram à coordenação e pegaram cartolinas coloridas, papel metalizado colorido, tesouras, cola, fita adesiva etc.. Todos/as se envolveram na organização e realização das tarefas para fazer o “mural da felicidade” e a “parede da tristeza”, como chamaram. A autonomia desta turma me surpreendeu e o resultado final ficou muito bom. Todos que estavam em sala, sem exceção, participaram de alguma forma.

Ao término da colocação dos mini-cartazes, alguns alunos e alunas da 1804 foram à secretaria convidar as diretoras e a coordenadora para ver suas produções. Esta ação gerou o início das discussões na 1804 sobre o que expuseram, já que as diretoras e a coordenadora também foram envolvidas na atividade involuntariamente enquanto estavam na sala, comentando e perguntando sobre o que escreveram.

Deixei que os/as alunos/as observassem as produções dos/as colegas e conversassem entre si. Depois de conversarem e voltando a sentar, perguntei o que acharam das produções dos/as colegas/as e muitos responderam que tinham

escrito coisas parecidas; outros acharam bobagem coisas que alguns colegas escreveram; também comentaram sobre coisas que leram nos cartazes dos/as colegas e que jamais imaginaram que eles/elas pensariam no que escreveram.

Enquanto a 1804 estava realizando a atividade, os alunos/as da 1805 viram o que eles/elas estavam fazendo (as duas turmas ficam em salas anexas) e também a visita da direção e coordenação à turma. Quando cheguei à sala da 1805, eles/elas logo declararam que não iriam fazer um mural como o que a 1804 fez. Eu lhes disse que não havia problemas, que apenas afixaríamos o que eles/elas produziram da forma como quisessem nas paredes. Não houve envolvimento de todos/as os presentes e alguns alunos/as se recusaram a ajudar na colocação dos cartazes. Como também não quiseram levantar para ver a produção dos/as colegas, comecei a discussão lendo o que alguns alunos e alunas escreveram em seus mini-cartazes. A discussão não foi muito produtiva, mas os/as poucos/as alunos/as que participaram também comentaram sobre as coisas semelhantes que escreveram. Infelizmente, porém, esta parte da atividade na 1805 trouxe algum estresse, pois dois alunos resolveram fazer comentários depreciativos sobre o que os/as colegas escreveram e atrapalham muito as discussões.

Na aula seguinte (1 tempo para cada turma), pedi que se organizassem em grupos e que observassem as palavras ou assuntos que eram mais comuns entre os cartazes (Felicidade e Tristeza, separadamente) e outras que achassem interessantes ou diferentes em relação a produção dos/as colegas. Conforme eles/elas realizavam a atividade, eu fui anotando no quadro o que comentavam.

As palavras/assuntos que os alunos e alunas apontaram como mais citadas nos mini-cartazes sobre Felicidade foram (houve pouca diferença entre as turmas): mãe, família/parentes, amigos/amizade, irmãos, viajar, deus, Jesus, amor/amar, estudar, pai, praia, facebook, soltar pipa, futebol, namorar, paz, igreja, festa, whatsapp.

Em relação aos cartazes sobre Tristeza, surgiram como mais mencionados pelos/as alunos/as: ficar sem dinheiro, ficar sem internet, perder alguém da família/morte, ficar doente/no hospital/doença, ficar sem celular ou *tablet*, tirar notas baixas, brigas, ficar sem a mãe, perder amigos, ficar sem ver os amigos, não poder jogar bola, ficar de castigo, notícias ruins.

Entre as reações ante as similaridades em suas produções sobre o que os/as fazem felizes destaco a ênfase em seus argumentos sobre a importância de suas

famílias e seus amigos. A religiosidade também foi muito destacada como necessária para que sejam felizes. Sobre o item viajar, que também apareceu em vários cartazes, eles/elas apontaram como importante pela possibilidade de sair da Vila Kennedy durante as férias e conhecer outros lugares e outras pessoas.

Em relação aos assuntos trazidos pelos cartazes sobre o que os deixam tristes, ficar sem dinheiro foi quase uma unanimidade nas duas turmas. Como alguns apontaram, “sem dinheiro você não pode fazer mais nada”. A internet também possui grande importância, assim como o celular e o *tablet*, pois sem eles, “não conseguem se comunicar com o mundo e saber das coisas”. A violência também apareceu como causa de tristeza, sob os temas: perdas, mortes, doenças e brigas. Muitos/as (especialmente na 1805) disseram que ficam tristes com estas questões, mas que não podem demonstrar, só para os/as melhores amigos/as ou para mãe ou avó. A demonstração da tristeza, segundo alguns/as alunos/as, pode ser vista como fraqueza, covardia, especialmente para os homens: “chorar é coisa de viado ou mulherzinha”, como disseram H. e A. na 1805, opinião corroborada por outros alunos e alunas.

Os assuntos e palavras destacados pelos alunos e alunas foram encarados como coisas que eles/elas sentem, se solidarizam ou podem compreender. Sobre o que acharam diferente em relação à produção alheia, a 1804 apontou em um dos cartazes sobre felicidade a palavra “comer”, pois, segundo alguns alunos/as, comer só traz felicidade para “gente gorda”. Este assunto gerou um debate interessante com alguns alunos/as defendendo a posição de sentir-se feliz por comer, mesmo não sendo gordos, enquanto outros partiam para a afirmação de que somente pessoas gordas precisam de comida para ser felizes. Coloquei a seguinte questão para debate: “e se a pessoa estiver passando fome?”, pois em um dos cartazes sobre tristeza havia a frase “ver alguém passando fome”. O debate avançou até que todos/as concordaram que estas “verdades” dependem muito do ponto de vista de cada um. Enfatizei o “colocar-se no lugar do outro”, como um exercício para eles/elas pensarem sobre suas opiniões.

Na 1805, toda a discussão focou a palavra “mãe” como a mais citada entre todos os cartazes sobre felicidade, pois eles/elas iniciaram uma conversa sobre como a mãe é importante mesmo para aqueles/as que já a perderam ou não tem muito contato com ela. Pedi então para que refletissem como se sentiam quando, em suas brigas, eles/elas xingam as mães dos/as colegas. Surgiram reações como

“mãe é sagrado”, “com mãe não tem zuação”, “minha mãe é minha rainha”. Perguntei, então, por que desrespeitam as mães dos/as colegas quando discutem e pedi para que refletissem em como se sentem quando alguém desrespeita ou humilha suas mães e que se colocassem no lugar do/a colega que tem que passar por essa situação. Enfatizei que ponderassem sobre o assunto, mas que não precisavam me dizer nada.

Retornando às palavras/assuntos mais citados pelos alunos/as, saliento minha percepção de que a felicidade, para eles/elas, foca coisas imateriais: família, amizade, religião, viagens; enquanto a tristeza parece suscitar perdas materiais junto a perdas imateriais: ficar sem dinheiro, sem internet, sem celular ou *tablet*, perder alguém da família, perder a saúde etc.

Outro aspecto interessante para mim é que a maioria dos alunos/as expressou a felicidade em palavras isoladas, ao passo que para expressar a tristeza, a maioria optou por trazer frases ou orações. Ao perguntar por que eles optaram por frases nos mini-cartazes Tristeza, alguns alunos/as da 1804 disseram que a tristeza “dá mais trabalho para explicar” e na 1805, chegaram ao entendimento de que as frases facilitariam ao leitor compreender melhor o que os deixa tristes, pois a alegria é mais fácil pra se entender com apenas uma palavra.

Refletindo sobre os argumentos que mais me chamaram a atenção é possível salientar opiniões embasadas por noções que envolvem algum tipo de preconceito (“*chorar é coisa de viado ou mulherzinha*”, “*gostar de comer é coisa de ‘gente gorda’*”). Estas construções, especialmente as formadas por noções estereotipadas para julgar o que consideravam como feio, ruim ou errado, permaneciam bastante comuns e naturalizadas em suas conversas.

Tarefa 3: Exercício oral

Para a terceira etapa da atividade, solicitei que, em seus grupos, resumissem em uma frase o que seria este movimento de alteridade, a partir do que já havíamos discutido. Escrevi a seguinte oração no quadro para que completassem oralmente: “colocar-se no lugar do outro é _____”. As declarações que surgiram foram (e que pude anotar):

Excerto 28: Notas de campo

Colocar-se no lugar do outro é entender a pessoa (1804).

Colocar-se no lugar do outro é respeitar o outro (1804 e 1805)

Colocar-se no lugar do outro é difícil porque a gente tem que pensar como a outra pessoa se sentiria (1804)

Colocar-se no lugar do outro é pensar igual (1805)

Colocar-se no lugar do outro é ser educado, responsável, amigo e ajudar o outro (1804)

Colocar-se no lugar do outro é fazer coisas certas (1805)

Colocar-se no lugar do outro é praticar boas ações (1804)

Colocar-se no lugar do outro é ser maneiro e parceiro (1805)

Colocar-se no lugar do outro é se importar com alguém que você nem conhece (1804)

Colocar-se no lugar do outro é ser um babaca porque não posso mudar a vida da outra pessoa (1805)

(Notas de campo, 08/09/14)

A ideia de realizar esta parte da atividade oralmente tinha o objetivo de trabalhar a expressão oral, já que percebia em meus/minhas alunos/as dificuldades de expressarem verbalmente suas opiniões de modo mais coerente. Algumas frases foram terminadas com minha orientação, outros preferiram fazer sem me consultar. Procurei incentivá-los/as a expressar o que desejassem, deixando-os/as à vontade e procurando reagir com naturalidade ao que colocavam e argumentavam. Não proibi o uso informal de linguagem, mas aproveitei para falar sobre o contexto de usos da linguagem enquanto trabalhávamos, especialmente na 1805.

Reagindo às reflexões que expuseram, é possível inferir, a partir dos enunciados produzidos, que os alunos e alunas depreenderam o conceito de alteridade, mesmo para o grupo que aponta o movimento de alteridade como “ser um babaca”. A maior parte dos grupos trouxe noções mais focadas no *outro* e apenas dois grupos trouxeram percepções mais abrangentes (“*fazer coisas certas*”, “*praticar boas ações*”). Para o grupo que considerou a alteridade de forma negativa (“*colocar-se no lugar do outro é ser um babaca porque não posso mudar a vida da outra pessoa*”), seu argumento levou em consideração não ser possível ajudar “de verdade” outra pessoa apenas se colocando no lugar dela, ou pensando como ela, já que isso não resolve problemas concretos.

A discussão foi positiva em ambas as turmas e percebi que os embates estavam começando a dar lugar a uma relação mais dialógica, onde os alunos e alunas estavam mais abertos e mais dispostos a me explicar sobre seus pontos de vista. Contudo, as discussões ainda deixavam as turmas muito agitadas, pois

muitas vezes todos/as falavam ao mesmo tempo ou gritavam, levantavam e se empurravam para serem ouvidos. Porém, já começávamos a criar uma rotina de conversas mais proveitosas, creio eu, para todos/as nós.

6.5. “Eu não sou preto, sou moreno-claro”: preconceitos, racismo e outras questões

Embora a atividade sobre alteridade tenha sido bastante positiva, ainda era possível observar nas interações entre meus alunos e alunas (e mesmo comigo) posturas preconceituosas, machistas, homofóbicas e racistas. Via-me sempre comentando ou chamando a atenção deles/as para o tratamento interpessoal em sala de aula e ponderei que muitas atitudes as quais eu julgava inadequadas eram tão naturalizadas em seu cotidiano que eles/elas sequer percebiam algum problema. Em meu diário trago uma anotação que descreve o que estou colocando:

Excerto 29: Diário de campo

Hoje, na 1805, o aluno H. estava chamando outro aluno, F., que não o ouvia ou o ignorava propositalmente. Ambos são negros, mas a cor de pele de F. é bem mais escura que a de H. Então, H. se pôs a gritar com muitos palavrões: “Escuridão, viado, olha pra cá! Escuridão!”. Eu estava escrevendo no quadro e falei para H. parar de chamar o outro menino. Mas ele continuou: “Escuridão, seu viado, olha!”. Eu virei e gritei: “H., eu já falei mil vezes que não admito preconceito e racismo na minha sala de aula!”. Então H. olhou pra mim e falou: “Po, Cinara, num to de racismo não, nem chamei ele de macaco!”. Parei a aula e conversei sobre os apelidos e falei que “escuridão” e “viado” são formas preconceituosas de se dirigir a alguém, mas eles argumentaram que sempre se chamavam assim e que não era pra ofender. Falei do se colocar no lugar do outro, do contexto e tal. F. disse que não se importava em ser chamado de escuridão, mas que de viado, às vezes, ele ficava puto, mas só às vezes. E agora?

(09/08/14)

Exercitando agora o olhar antropológico, esta narrativa traz, como outras narrativas que escrevi sobre o cotidiano da Escola X, uma situação em que os mundos de meus alunos/as e meu mundo entram em contato, focando concepções acerca do que é socialmente aceito em cada um desses mundos. Posso considerar que o olhar sobre as questões que levo aos alunos/as sempre reflete o discurso macro, voltando-se para as questões que a sociedade em que eu transito considera como valores. No discurso, marco minhas opiniões pela primeira pessoa - sou *eu*

que não admite, a sala de aula é *minha*, sou *eu* que digo a eles o que é o correto, o aceitável, o possível:

[...] **eu** já **falei** mil vezes que não **admito** preconceito e racismo na **minha** sala de aula!

[...] **conversei** sobre os apelidos e **falei** que “escuridão” e “viado” são formas preconceituosas de se dirigir a alguém

Falei do se colocar no lugar do outro, do contexto e tal.

Buscando um foco autoetnográfico, enxergo o quanto meu discurso soa egoísta e etnocêntrico e, por conseguinte, deve também assim parecer minha prática pedagógica. A imposição de meus valores assemelha-se ao que critico sobre as práticas dominantes no contexto escolar, pois os construo de forma vertical e me aproprio da sala de aula como meu mundo somente, excluindo, assim, os outros atores daquele microcosmo social. “Colocar-se no lugar do outro” torna-se um exercício que sugiro somente a meus alunos/as, e este *outro* que aponto é o *outro* que eu crio, ignorando os *outros* realmente existentes naquele contexto.

Outro ponto de constatação na autoanálise de minhas práticas pedagógicas é que eu grito: “Eu virei e **gritei**”. Como pretendo construir uma relação baseada no dialogismo se eu mesma reproduzo comportamentos que critico em meus alunos e alunas?

Meus/minhas alunos/as trazem suas próprias concepções sobre as questões que levanto e argumentam o que naquele mundo, em suas relações, é considerado aceitável:

Po, Cinara, num to de racismo não, nem chamei ele de macaco.

[...] eles argumentaram que sempre se chamavam assim e que não era pra ofender.

F. disse que não se importava em ser chamado de escuridão, mas que de viado, às vezes, ele ficava puto, mas só às vezes.

“Escuridão” é admissível, “macaco”, não, ao menos naquela situação de interação. “Viado” é uma forma usada no fim de vários enunciados, como usamos a palavra “cara” para nos referirmos ao nosso/a interlocutor/a. Compreendo que há um limite muito sutil daquilo que pode ser um insulto ou não e que são eles/elas que estabelecem os limites e possibilidades em suas interações.

No entanto, havia situações em que outros/as alunos/as disseram sentirem-se ofendidos. Também estes limites não eram muito claros para eles/elas quando as interações compreendiam professores/as e outros/as profissionais da escola. Além disso, as construções estereotipadas causavam muitas situações de *bullying*. Porém, uma situação com a 1805 me levou a perceber algo que considero mais difícil de discutir e (des)construir.

Estávamos assistindo um filme americano e um dos alunos fez um comentário racista sobre um dos atores negros no filme. Comentei que me surpreendia que ele fizesse um comentário daqueles já que ele também era negro e ele me respondeu: “Eu não sou preto, sou moreno-claro”. Completou que sua mãe lhe ensinara saber qual sua “verdadeira” cor pelo pulso, no local onde o antebraço encontra a palma da mão. Esse aluno ainda acrescentou que não gostava de “pretas”, pois, segundo ele, as mulheres negras cheiram mal. Este comentário quase gerou uma briga entre ele e algumas alunas negras da turma, mas conseguimos contornar focando a atenção ao filme que passava. Na aula seguinte, esse aluno não estava presente, mas voltei à questão perguntando a todos/as quais alunos e alunas consideravam-se negros e negras, e poucos levantaram a mão. Posso afirmar que a maioria absoluta dos alunos e alunas da Escola X são negros, ou, ao menos, os reconheceríamos como tal. Fiz a mesma pergunta em todas as minhas outras turmas, inclusive na escola em Realengo, e a reação foi a mesma. Poucos alunos e alunas se reconhecem como negros/as. Diziam-me que eram “morenos”, “pardos”, “chocolate”, “marrom-bombom”, “mulatos”. Na 1804, um aluno que se reconheceu negro acrescentou que não namora mulheres negras, pois prefere as loiras.

Conversando com os colegas de trabalho e com amigos e amigas ligados a movimentos negros compreendemos a necessidade de trabalhar o tema de forma mais integrada na escola dada a complexidade e importância da discussão. Combinamos de focarmos o racismo e outras formas de preconceito em nossa rotina pedagógica, com um projeto estruturado para todos/as em 2015. No entanto, pensei em iniciar a discussão ainda nos meses que restavam para o final do ano letivo, em 2014.

Como falar em alteridade se não conseguimos nos reconhecer como parte daquilo que criticamos? E este questionamento também me incluía.

6.5.1. **Puzzle 3: “Como me percebo e como percebo o outro?”**

A questão da alteridade em relação aos preconceitos e discriminações me parecia um caminho para se continuar as discussões, pois, de acordo com o que eu observava, poderia ser um dos pontos principais que afetava as relações interpessoais e, conseqüentemente, o comportamento dos alunos e alunas em sala de aula. Desta maneira, este terceiro *puzzle* emerge como um desdobramento do segundo.

Perguntei a meus alunos e alunas se havia interesse em continuarmos a falar sobre “essas coisas de preconceito” e foram receptivos nas duas turmas. Saliento que, a recepção positiva trazia o lembrete, enfatizado por eles, de que nestas aulas haveria espaço para conversas e atividades em grupos, além de valer pontos, como já mencionei.

Para trabalharmos alguns conceitos que envolviam situações emergentes em nossas interações cotidianas, pensei em uma sequência pedagógica que explorasse a escrita e a leitura conscientemente como um ato de reação ao texto. Neste sentido, buscava também articular os atos de leitura e escrita com o conhecimento de mundo que eles/elas possuíam, já que, na escola, escrever era sempre algo “muito chato” e ler, “cansativo”, como costumavam repetir. A atividade foi organizada da seguinte forma: i) trabalho escrito sobre a definição de algumas palavras relacionadas ao tema preconceito; ii) consulta ao dicionário e/ou *internet* sobre as definições formais; iii) entrevista escrita (para casa, opcional); iv) leitura e interpretação do texto “Lugar onde o sonho do negro é não ser negro”; v) confecção de mini-cartazes (a pedido dos alunos/as).

Tarefa 1: Definições de palavras

Para esta atividade, os/as alunos/as se organizaram em grupos (alguns grupos se mantinham com os/as mesmos/as participantes desde as primeiras atividades, outros traziam formações diversas para cada tarefa) e expliquei que eles/elas iriam escrever as definições de algumas palavras que costumávamos usar em nossas interações. Orientei-os/as a escrever de forma que uma pessoa que não tivesse a mínima noção do que significavam aquelas palavras pudesse entendê-las.

Nas duas turmas houve a preocupação de “acertarem” os significados de acordo com a definição do dicionário, e de escreverem corretamente e sem desvios gramaticais. Novamente, enfatizei que o que interessava era que trabalhassem em grupo, refletissem juntos sobre aqueles conceitos e que os/as ajudaria nas questões textuais.

As palavras sobre as quais eles deveriam refletir e escrever definições foram: preconceito, discriminação, racismo, machismo, homofobia e *bullying*.

Os grupos, em geral, trouxeram significados muito aproximados das definições formais, entre os quais destaco:

Excerto 30: Produção textual

Preconceito:

É quando uma **pessoa** é diferente das outras e elas não querem andar com ela. Ex: Síndrome de Dow, nerd, enfim, deficientes (*sic*) (1805)

É quando **a gente** não gosta de **alguém** ou algo pela cor, tamanho etc. Ex: eu não falo com ela porque ela é gorda, ou ele é baixo (1805)

Discriminação:

É discriminar **alguém** pela aparência, corpo (1805)

É quando não aceitamos a **pessoa** por ser pobre etc... (1804)

Racismo:

É quando uma **pessoa** não gosta de **pessoas** que tem cor diferente (1805)

É quando uma **pessoa** é negra e as outras **pessoas** chamam de macaco, de preto etc. (1805)

Machismo:

É quando um **homem** que não aceita que as **mulheres** tem capacidade de fazer tudo aquilo que eles fazem (*sic*) (1804)

Quando um **homem** fala pra uma **mulher** que ela não pode fazer aquilo, porque é coisa de homem e não de mulher (*sic*) (1804)

Homofobia

É o preconceito com **homossexuais**, **travesti**, **lésbica** etc... (*sic*) (1804)

É quando não aceitamos uma **pessoa** que mudou para o sexo oposto (1804)

Bullying:

É quando uma **pessoa** insulta a outra **pessoa** que não consegue se defender, e também que bate na outra **pessoa** que não consegue se defender (1804)

É uma **pessoa** que se sente oprimida por ser chingada, zoada por outra pessoa (*sic*) (1804)

Quando a **pessoa** tem defeito e a outra fica zuando tipo, feia, fedorenta, sapatona, cabelo duro, ou quando a pessoa é gay (*sic*) (1805)

Observando as produções, percebo que os alunos/as optaram por exemplificar as definições e explicitar a presença do *outro* nas declarações (*alguém*, *pessoa*, *homem*, *mulher*, *homossexual*, *travesti*, *lésbica*). Esta marcação

textual do *outro* nos conceitos produzidos pelos alunos e alunas parece-me uma constatação do exercício de alteridade. Há a presença do *outro* tanto como agente e quanto paciente das ações protagonizadas.

Outras produções afastaram-se das definições formais:

Excerto 31: Produção textual

Machismo

É quando a pessoa é magra e a outra é forte fica de marra pensando que é o mais macho de todos (*sic*) (1805)

Não gostar da presença de gay, lésbica, bissexual (*sic*) (1804)

É quando uma pessoa se acha macho só porque é fortão aí vai chama o outro de viado (*sic*) (1805)

Foi interessante notar que as definições que mais se afastaram do significado encontrado nos dicionários e sites foram aquelas relacionadas ao machismo. Duas produções associaram o machismo à noção de “macho”, como uma pessoa fisicamente mais forte que a outra e que se utiliza desta vantagem para agir com covardia; a outra voltou-se para não “gostar” de pessoas que se reconhecem identitariamente nas categorias LGBT.

Outra categoria que apresentou definições um tanto afastadas de seu significado formal foi homofobia:

Excerto 32: Produção textual

Homofobia

É quando uma pessoa muda de sexo homem pra gay e mulher muda pra sapatão (*sic*) (1804)

É quando um homem ou uma mulher decide se relacionar com outra pessoa do mesmo sexo (1805)

É o racismo feito pelos homens que namoram com outros homens (1805)

Medo de gay, lésbica, marfrodita (*sic*) (1805)

Medo de algo, tipo, lugares fechados, fobia de animais, a ônibus, barata e etc. (*sic*) (1804)

Nestas definições há uma maior proximidade da discussão formal, mas o conceito é associado a como se define uma pessoa que se relaciona com outra do mesmo gênero (ser gay, lésbica etc.) e à própria noção da palavra fobia (= medo).

No entanto, uma definição subverteu completamente o significado formal:

Excerto 33: Produção textual

Homofobia

É quando alguém tá falando de você e você não consegue se defender (*sic*) (1804)

Ao perguntar aos alunos/as que escreveram esta definição por que eles/elas achavam que a palavra possuía este significado, me responderam que nunca haviam pensado o que seria homofobia, mas que sabiam que não era “uma coisa legal”.

A tarefa transcorreu com tranquilidade nas duas turmas e deixei a segunda parte para a próxima aula, para que eles/elas pudessem ter tempo de discutirem sobre as definições.

Tarefa 2: Consulta sobre as definições formais das palavras

Para a segunda tarefa, na aula seguinte, os grupos formados pelos/as alunos/as puderam escolher entre usar dicionários que levei para a sala de aula e/ou a internet nos computadores da sala de informática ou em seus celulares (eles utilizaram a rede *wi-fi* da escola para essas atividades). Desta forma, a ideia era também trabalhar formas de pesquisar online e com o uso do dicionário tradicional. Eles/elas deveriam comparar o que escreveram com as definições encontradas em suas pesquisas e tomar nota das diferenças entre os textos produzidos. Nesta atividade, os alunos/as ficaram livres para trabalhar na sala de aula ou se dirigirem à sala de informática (a coordenadora estava na sala e pode orientar os/as alunos/as na tarefa).

Tanto na 1804 quanto na 1805, a maioria dos/as alunos/as optou por ficar em sala e usar os dicionários ou celulares. Como de costume, a atividade na 1804 foi bem mais tranquila do que na 1805. Como havia uma sensação maior de liberdade nesta tarefa, alguns alunos e alunas da 1805 perambularam pela sala e outras partes da escola. Contudo, minha apreensão da atividade foi a de um “caos organizado”, pois os/as alunos/as estavam se engajando muito mais nas tarefas do que antes, apesar de sempre haver alunos/as que traziam alguma desarmonia durante as atividades.

Para os/as alunos/as, a tarefa funcionou como um exercício de autocorreção onde puderam constatar o quanto se aproximaram ou se afastaram das definições formais. Na 1805, a verificação funcionou, também, como uma disputa entre os grupos, o que foi bom, no sentido de conseguir uma participação mais ativa dos/as aluno/as.

Além da discussão em torno do tema principal, o exercício também propiciou momentos de ampliação de vocabulário, percepção da instabilidade dos significados (significados como um processo de construção/criação e não de algo fixo, contido na palavra), e de discussão sobre sua produção de escrita, entre outras coisas.

O efeito desta tarefa foi também bastante positivo, pois embora tenham reconhecido que algumas de suas definições estivessem incompletas ou mesmo muito afastadas daquelas formais, a maioria dos alunos e alunas ficou satisfeita com o resultado, declarando, como disseram na 1805, que “se fosse uma prova, teriam passado”.

Julgo a apreensão positiva da tarefa por parte dos/as alunos/as importantíssima para o processo de ensino e aprendizagem, pois eles/elas sempre consideravam os trabalhos difíceis ou declaravam que não sabiam nada, excluindo-se do próprio processo e, conseqüentemente, isto causava muita resistência para a realização de tarefas em sala de aula. Neste sentido, avalio que, além da discussão em torno do tema em foco, houve decursos (que emergiram como reação à atividade) que também trouxeram benefícios para a prática pedagógica.

Tarefa 3: Entrevista escrita

Para a terceira etapa da atividade pensei em pedir uma produção textual, organizada em forma de entrevista escrita, para que os/as alunos/as fizessem como trabalho de casa. O objetivo era incentivar a reflexão fora do espaço escolar e incentivar a realização de atividades para serem feitas em casa, pois o “trabalho de casa” era algo praticamente inexistente na prática. Avisei que era uma tarefa opcional, mas que nos ajudaria a pensar mais sobre as questões que estávamos discutindo. Ao todo, 32 alunos e alunas, da 1804 e 1805, entregaram a entrevista respondida.

As perguntas feitas foram:

- 1) Existe preconceito ou discriminação de algum tipo em sua escola? Cite exemplos.
- 2) Você trata seus amigos/as de forma racista? Explique.

- 3) Você vê pessoas agindo de forma racista em sua escola? Como isto acontece?
- 4) Você se considera homofóbico/a? Por que (não)?
- 5) Você conhece alguém que age de forma machista? Como esta pessoa age? Você concorda com isto? Por que (não)?
- 6) Como você acha que poderia ajudar a combater os diferentes tipos de preconceito em sua escola?

Em relação à primeira pergunta, todos os/as alunos/as disseram reconhecer a existência de preconceito e discriminação na escola. Muitos citaram exemplos de atitudes racistas, outros apontaram a aparência e a religião como motivos de discriminação, outros mencionaram acusações em casos de furtos:

Excerto 34: Produção textual

Existe. Como tipo na minha sala tem uma pretinha os garotos fica zoano ela fica muito triste (*sic*). (Th., 1804)

Sim, porque tem muitas pessoas negras, branca, feia, cabelos duros, cabelos curtos, cabelos longos. E são tudo discriminados(a) (*sic*). (A., 1804)

Sim. Acusar o amigo de ladrão dizendo que roubou seu material. E no preconceito, chamar os outros de preto. (V., 1805)

Em minha reação analítica, percebo o racismo como um dos tipos de preconceitos mais reconhecido pelos/as alunos/as. Porém, o/a negro/a que sofre o racismo está sempre marcado como o *outro* em seus textos. Não observei nenhum reconhecimento de alguém que sofra o racismo, relatando-o em primeira pessoa:

tem **uma pretinha** os garotos fica zoano ela fica muito triste
tem muitas **pessoas negras**, branca, [...]. E são tudo discriminados(a)
chamar os **outros** de **preto**

Para a segunda pergunta, a maioria das respostas traz a negação da ação de prática do racismo, como nos exemplos abaixo:

Excerto35: Produção textual

Não. Porque são meus amigos e eu trato eles bem para eles me trata bem (*sic*). (J., 1804)

Não. Jamais. Porque eu não gosto de ser tratada assim. (K., 1804)

Entretanto, ainda para esta mesma pergunta, 4 alunos/as da 1805 assumiram agir de forma racista em algumas de suas interações:

Excerto 36: Produção textual

Não. Mas quando eles me zoam eu uso o racismo pra me defender, mas não sou racista. (P., 1805)

Sim. Quando a gente está brincando ou se zuando mas é só na brincadeira (*sic*). (S., 1805)

Sim, às vezes eu zou (*sic*) meu colega F. (H., 1805)

Sim, eu também apelido meus colegas negros, apesar de eu também sou negro (*sic*). (W., 1805)

O racismo é usado como uma forma de brincadeira, “zoação”, como nas respostas de S. e H., ao passo de que para P. é uma maneira de se defender das brincadeiras dos outros, e W. admite usar apelidos racistas mesmo se reconhecendo como parte do grupo que sofre esta discriminação (“*eu também sou negro*”).

Embora o racismo apareça como a forma de preconceito mais citada na primeira pergunta, 4 alunos/as responderam nunca ter visto alguém tratar outra pessoa de forma racista na Escola X. Para os/as outros/as aluno/as, o racismo é algo presente nas interações na escola e, como apontaram, acontece principalmente através da linguagem oral e na forma de apelidos:

Excerto 37: Produção textual

Várias vezes. Pessoas **chamando** os outros de **macaco**, **gorila**, **azulão** etc. (Y., 1805)

Sim, acontece na forma de **piadinha** racista, **apelidos** que são ofensivos entre e outros (*sic*). (W., 1805)

A pergunta sobre homofobia apresentou 3 respostas ainda associadas a noção de medo (generalizado), como no exemplo abaixo:

Excerto 38: Produção textual

Sim, porque eu tenho **medo** de rato, cobra. (Y., 1804)

Todavia, a maioria dos/as alunos/as não se considera homofóbica, de acordo com suas respostas:

Excerto 39: Produção textual

Não, porque cada um tem o direito de escolher sua opção sexual e ser respeitado por todos. (W., 1805)

Não, porque eu tenho amizade com pessoas que gostam do mesmo sexo e trato todos da mesma forma. (V., 1805)

Não. Porque na minha família a maioria gosta do mesmo sexo até eu, e mesmo assim (*sic*), pra mim são todos iguais, isso não faz diferença. (L., 1805)

Não, por que na minha família tem homossexuais, e todo mundo pode ser o que quer. (J., 1804)

Eu não. Eu sou gente, pessoas que nem as outras sou apenas normal(*sic*). (A., 1805).

Eu não sou totalmente a favor mas eu não fico criticando (*sic*). (Ti., 1804)

Não, porque eu não gosto, mas também não critico. (M., 1804)

Vários alunos e alunas mencionaram o respeito e a igualdade de direitos e nas relações interpessoais para justificarem suas respostas:

Não, porque cada um tem **o direito** de escolher sua opção sexual e **ser respeitado** por todos.

Não, porque eu tenho amizade com pessoas que gostam do mesmo sexo e **trato todos da mesma forma**.

Alguns alunos e alunas justificaram suas posições trazendo breves relatos sobre si mesmos, suas relações familiares e com amigos, em que o protagonismo das ações está marcado pelo uso da primeira pessoa (*eu, minha*):

Não, porque **eu tenho amizade** com pessoas que gostam do mesmo sexo e trato todos da mesma forma.

Não. Porque **na minha família** a maioria gosta do mesmo sexo **até eu**, e mesmo assim (*sic*), pra mim são todos iguais, isso não faz diferença.

Não, por que **na minha família** tem homossexuais, e todo mundo pode ser o que quer.

Eu não. **Eu sou** gente, pessoas que nem as outras **sou** apenas normal (*sic*).

Mesmo aqueles/as alunos/as que se colocam em uma posição de menor aceitação, eles/elas também se posicionam como não-homofóbicos, expressando essa postura em construções negativas no início de suas respostas, como nos fragmentos abaixo. Nestas construções, há o posicionamento crítico em relação à identidade de gênero junto ao “*não*” como ênfase de uma postura não-preconceituosa:

Eu **não** sou totalmente a favor mas eu **não** fico criticando (*sic*).

Não, porque eu **não** gosto, mas também **não** critico.

A quinta pergunta, que trata do machismo, apresentou 17 respostas em que os/as alunos/as afirmavam que não conhecem pessoas que agem de forma machista. Apenas 9 alunos/as reconheceram práticas machistas em suas relações, trazendo o machismo associado à violência e desigualdade de direitos:

Excerto 40: Produção textual

Sim. Na minha rua os homens de lá **chingam** a mulher, **bate** nela, **dá bico**, um **pisão e banda**. Eu não concordo não, pois isso não certo porque eles tenque se respeita (*sic*). (L., 1805)

Sim. **Não deixa as mulheres trabalhar sai de casa** (*sic*). Não concordo. Porque a mulher tem que se divertir e trabalha (*sic*). (Ra., 1805)

Sim. Tem alguns meninos na escola que acham que as **meninas não podem joga bola** (*sic*) **ou fazer coisas que os meninos fazem**. Eu não concordo com isso porque as mulheres pode mostra que não é (*sic*) dependente dos homens. (V., 1804)

Em relação à desigualdade sexista, dois alunos corroboram a prática machista distinguindo os gêneros em relação à expectativa de papéis (papel do homem e papel da mulher):

Deus fez um homem e uma mulher. Concordo. (Y., 1805)

Conheço uma garota que acha que pode fazer as mesmas coisas dos garotos, e eu não concordo com isso. **Mulher é mulher e homem é homem**. (Jo., 1804)

As outras respostas restantes trouxeram construções afastadas da definição formal de machismo, trazendo sua noção associada à masculinidade, à força, como o fragmento abaixo:

Sim. Acha que é melhor que os outro (*sic*) e também pensa que é **mais forte** que os outros e não concordo.

Para a última resposta, muitos/as alunos/as sugeriram a realização de palestras, mais conversas na escola ou trabalhos sobre o tema:

Excerto 41: Produção textual

Com muita **conversa e palestras** sobre racismo, discriminação homofobia (*sic*). (S., 1805)

Outros/as protagonizaram as sugestões para combater os diferentes tipos de preconceito na escola, sublinhando a discurso com ações em primeira pessoa:

Excerto 42: Produção textual

Sim, **eu parar** de zoar as pessoas que são fítima (*sic*) do meu preconceito. (K., 1804)

Eu ajudo assim peso (*sic*) pra parar com isso porque pode deixar as pessoas tristi (*sic*). (Th., 1804)

Sob meu olhar analítico, percebo, nesta tarefa, um maior movimento de alteridade de meus/minhas alunos e alunas. Este movimento foi discursivamente marcado pelo protagonismo e agência em relação a situações que exigiram posturas como atos de coragem, ao se exporem, discutindo sobre questões muito sensíveis e difíceis de serem tratadas.

Tarefa 4: Leitura e interpretação

Como continuidade de nossas discussões, resolvi trazer um texto do *blog* Brasil Post, escrito por uma estudante e adolescente negra, moradora de uma comunidade carente. O texto “Lugar onde o sonho do negro é não ser negro” (em anexo) traz uma discussão a partir de uma situação vivida pela autora, Yasmin Thayná, que julguei muito parecida com algumas situações que costumam ocorrer na Escola X ou que ouço em comentários de alunos/as.

A princípio havia imaginado a tarefa como uma discussão oral somente, mas, iniciando a atividade com a 1805, eles/elas pediram para fazer a tarefa por escrito em seus cadernos e que eu corrigisse um por um (mesmo a atividade sendo realizada em grupos). Não lembro exatamente se a rotina de correção individual dos exercícios de interpretação foi reforçada por mim ou foi um desdobramento natural do que os/as alunos/as já haviam se habituado a fazer (o visto no caderno para este tipo de atividade tornou-se uma quase-obrigação).

Já que eles/elas haviam solicitado, coloquei as perguntas que serviriam para reflexão no quadro para que copiassem em seus cadernos:

- 1) O que o título do texto te faz pensar sobre o que você vai ler?;
- 2) Quais palavras você usaria para descrever a situação que a menina passou?;
- 3) Como você se sentiria no lugar dela?;
- 4) Como você agiria?;
- 5) Vocês veem este tipo de coisa acontecer?;
- 6) Como vocês reagem a isto?;
- 7) Por que vocês acham que ela diz que “o sonho do negro é não ser negro”? Vocês concordam?

Distribuí cópias do texto para os alunos e alunas e cada turma usou um tempo inteiro de aula para escrever as respostas. Como não fiz a atividade em uma segunda feira (dia que tenho 2 tempos de aula seguidos com cada turma), apenas consegui ler as respostas de alguns/as alunos/as de cada turma para dar o visto. A

correção individual é um processo demorado pela quantidade de alunos/as por turma, por isso, não tomei nota do que escreveram, optando em deixar para fazer as anotações de campo durante as discussões na próxima aula.

Na aula seguinte, a discussão começou na 1804 e, para minha surpresa, houve mais embates de pontos de vista nesta turma do que na 1805. Não segui as perguntas como um roteiro para a discussão. Em ambas as turmas, apenas iniciei o debate perguntando o que acharam do texto.

Algumas alunas da 1804, logo ao início da discussão, disseram não namorarem rapazes negros porque não os consideravam bonitos. Isto gerou uma reação dos alunos negros da turma que responderam ao comentário sarcasticamente, dizendo que se “tem pegada” tanto faz ser negro ou branco e que, como “preto tem mais pegada, pega mais mulheres”. Outras alunas da turma lembraram nomes de atores, jogadores de futebol e cantores negros que são considerados bonitos pela mídia. A discussão avançou para a indagação de por que o negro não quer ser negro, e trouxeram uma série de relatos de situações racistas que presenciaram ou souberam. Foi interessante perceber que para alguns/as alunos/as o racismo existe devido ao fato de a maioria dos crimes ser cometido por pessoas negras, por isso as outras pessoas pré-julgam um/a negro/a. Como comentou a aluna A., se há algo de errado acontecendo em qualquer lugar é “só ir olhar que vai ter um preto lá”. Perguntei como chegaram a esta conclusão e responderam que bastava apenas checar os meios midiáticos para eu ter certeza do que falavam.

A 1805 começou a discussão comentando sobre um palavrão usado no texto pela autora (a autora utiliza uma palavra considerada de baixo calão para designar sua vagina), pois, segundo os/as alunos/as, um texto trabalhado na escola não poderia conter palavrões. Lembrei-os/as que o texto era de um *blog* e por isso havia o uso de linguagem informal, e perguntei se o palavrão os incomodava, já que eles/elas costumam usá-lo em suas interações na escola. Também perguntei aos alunos/as se eles conseguiriam pensar em outra palavra que substituísse aquele palavrão, mas que mantivesse o mesmo efeito de sentido que podíamos depreender do texto. Como resposta, citaram uma série de outros palavrões que poderiam substituir a palavra, alguns sequer se aproximavam do significado da palavra utilizada no texto, e, depois de algumas piadas e brincadeiras, a polêmica findou-se. A discussão, então, tomou outro rumo. Os alunos e alunas focaram a

reação da autora do texto e começaram uma exposição de possibilidades de reação, que terminavam sempre em algum exemplo de violência física ou verbal. Questionei se a atitude da autora de encarar em silêncio os meninos que a estavam humilhando seria uma possibilidade para eles, a maioria disse que não, pois “na favela você não pode dar mole”.

O que posso perceber sobre o que meus alunos e alunas evidenciaram em seus discursos salienta dois aspectos. Na 1804, percebo construções embasadas naquilo que é divulgado pela mídia. Os/as alunos/as desta turma evocaram nomes de pessoas famosas para reforçar suas opiniões sobre padrões de beleza, e, declaradamente, trouxeram como argumento final os meios de informação midiáticos como fonte factual de que a maioria dos crimes é cometida por negros/as. A 1805 enfatizou a reação agressiva como possibilidade para responder a situações como a descrita no texto, corroborando essa atitude como uma forma de agir naquela cultura (na cultura da favela).

Os posicionamentos de ambas as turmas me deixaram incomodada, porém, procurei colocar-me de forma menos invasiva e autoritária em relação ao que eles diziam, pensando o exercício de alteridade e lembrando sobre os mundos possíveis. Desta forma, busquei expor minhas reflexões explicando que o que eu colocava não era nenhuma verdade absoluta ou imposição e que a proposta era ouvirmos uns aos outros para buscarmos entendimentos juntos.

Procurei criar o que Moita Lopes sugere como um momento *queer*³² (Moita Lopes, 2013, p. 246), exercitando desconstruções ao pensar nas múltiplas possibilidades além dos estereótipos e do que se repete no senso comum em seus mundos e suas culturas específicas. Assim, sugeri que eles pensassem em outras reações possíveis, outros fatos prováveis de acontecer que se afastassem daqueles que eles haviam trazido até então. Mas, para explorar estas reflexões, partimos para a quinta tarefa.

Tarefa 5: Mini-cartazes

³² Compreendo que a sugestão de trabalhar naturalizações e pré-conceitos como um momento *queer*, na forma como sugere Moita Lopes, não está restrito a discussões de gênero, podendo funcionar como um exercício de desconstruções daquilo que precisa ser reavaliado e construções de novos olhares e novas lógicas.

Originalmente, a leitura e discussão interpretativa do texto (tarefa 4) deveria ter sido a última parte desta atividade exploratória, mas alguns alunos e alunas da 1805 me perguntaram se não faríamos cartazes para “falar dos preconceitos”. Perguntei-lhes sobre que tipo de preconceito eles gostariam de explorar e sugeriram o racismo. Como queria aproveitar o ânimo da turma, mas não havia preparado material, usamos o que havia disponível na escola e partimos para a realização de mini-cartazes com o título: “ser negro/a”. Comentei, na 1804, o que os/as alunos/as da 1805 haviam sugerido e perguntei-lhes se também gostariam de fazer o mesmo, e a resposta foi positiva.

Ficava evidente, para mim, que a cada atividade com potencial exploratório que realizávamos havia um engajamento maior por parte dos/as alunos/as e a interação com as turmas ocorria de forma muito mais dialógica durante essas atividades.

Para iniciamos esta tarefa, lembrei de pontos discutidos sobre o texto que havíamos lido para a tarefa anterior e no exercício de desconstrução que sugeri que fizessem (“momento *queer*”). Como resultado das produções, surgiram tempestades de ideias que apresentaram mais percepções positivas do que negativas.

Entre as palavras positivas que figuraram nos mini-cartazes destaque: orgulho, respeito, igualdade, inteligente, trabalhador, presidente, padre, advogado, rico, cultura, beleza, talento, felicidade, educação, raça, alegria, legal, cor, feliz, humilde. Ainda sobre as palavras positivas, ressalto a menção às profissões de: presidente, padre e advogado, que, segundo o aluno que as escreveu, são profissões que eram incomuns para pessoas negras há alguns anos atrás.

Além de palavras, os alunos e alunas produziram frases e textos para os mini-cartazes, dentre os quais:

Excerto 43: Produção textual

Cor bonita pra usar black. (V., 1805)

Ter pegada. (Th., 1804)

Não se resume a cabelo crespo. / Ser negro é assumir suas raízes. / Só porque você é negro não desista de seus sonhos. (Ra., 1805)

Não se resume a aparência. / Não se vê pelo cabelo (I., 1804)

Luta pra ser igual nas suas diferenças. / Ser negro/a é ser humano. / Ser negro/a é ter atitude. / Ser negro/a é ter caráter. (Mi., 1805)

Eu me cinto (*sic*) negra. / Eu me cinto (*sic*) bem perto de pessoa negra. (B., 1804)

Pessoas boas. / Quando canta a voz é linda. (Ma., 1804)

Pessoas que apesar das diferenças ajuda o próximo mesmo se aquela pessoa ainda fez alguma coisa contra ela. / Pessoa que por causa de sua cor que tem que mostra sua dignidade e caráter a todo momento. (S., 1805)

Eu me acho negra. / Somos todos iguais independente da cor. (G., 1804)

Muitas das pessoas (*sic*) não gostam dessa cor da pele. Em uma rede social eu assisti um vídeo que um menino de 16 anos se matou por ter nascido “negro” (*sic*). Já eu tenho orgulho da minha cor porque muitas pessoas queriam nascer e não podia (*sic*), mais (*sic*) eu tenho orgulho da minha cor. Estou com saúde e sou feliz! :) (Y., 1805)

Observo, reagindo às produções dos alunos e alunas, a valorização da identidade negra de diferente formas, como nas seguintes desconstruções de estereótipos associados a visões negativas relacionadas à aparência (marcadas textualmente principalmente pelos vocábulos *cabelo* e *cor*):

Cor bonita pra usar **black** / Não se resume a **cabelo crespo** / Não se vê pelo **cabelo**
Não se resume a **aparência**
eu tenho orgulho da minha **cor**

Há valorizações a partir de exaltação de qualidades: construídas textualmente pelo atributo que alguém possui (*ter* algum atributo) ou por ações praticadas (fazer algo):

Ter pegada. (Th., 1804)

Ser negro/a é **ter atitude**. / Ser negro/a é **ter caráter**.

Pessoas **boas**. / Quando canta a **voz é linda**. (Ma., 1804)

Pessoas que apesar das diferenças **ajuda o próximo** mesmo se aquela pessoa ainda fez alguma coisa contra ela. / Pessoa que por causa de sua cor que tem que mostra (*sic*) **sua dignidade e caráter** a todo momento. (S., 1805)

Outras frases evocam a igualdade como forma de valorização, utilizando a construção *ser* + *igual* ou unicategorizando o negro (categoria *ser humano*, pois todos pertencemos a ela):

Luta pra **ser igual** nas suas diferenças. / Ser negro/a é **ser humano**.
Somos todos iguais independente da cor.

Também há produções que incentivam ou afirmam o reconhecer-se como negro/a. O incentivo vem marcado pela presença do *outro* (*ser negro, você é negro*), a afirmação constrói-se pela primeira pessoa (*eu, minha*):

Ser negro é assumir suas raízes. / Só porque **você é negro** não desista de seus sonhos

Eu me cinto (sic) negra. / **Eu me cinto (sic) bem perto de pessoa negra.**

Eu me acho negra.

Muitas das pessoas (sic) não gostam dessa cor da pele. Em uma rede social eu assisti um vídeo que um menino de 16 anos se matou por ter nascido “negro” (sic).

Já eu tenho orgulho da minha cor porque muitas pessoas queriam nascer e não podia (sic), mais (sic) **eu tenho orgulho da minha cor**. Estou com saúde e sou feliz!

Entre as palavras que apresentaram percepções negativas, aponto: preconceito, racismo, discriminação, *bullying*, machismo, burro, raiva, triste, azulão, preto, crioulo, ditador.

Depreendo a escolha pelas palavras-conceito que trabalhamos em outra tarefa (preconceito, racismo, discriminação, *bullying*, machismo) como uma retomada das discussões que abriram este bloco de atividades e, de acordo com os/as alunos/as, essas palavras trazem “as coisas ruins” pelas quais os negros têm que passar. Os apelidos pejorativos também emergiram como “coisas ruins” (azulão, preto, crioulo, entre outros citados). “Ditador”, conforme explicou-me o aluno, é devido ao fato de que em alguns países africanos, os líderes são ditadores negros que maltratam o próprio povo. “Burro”, “raiva” e “triste”, formam uma sequência lógica para um dos alunos, pois quando alguém acha que uma pessoa negra é mais burra do que uma branca, isto a deixa com raiva e tristeza.

Para frases com considerações negativas, encontrei:

Excerto 44: Produção textual

Ser expulso da loja por ser negro. / Ser zoado por ser negro. (Vi., 1804)

Ser acusado de roubo. / Ser vítima de *bullying*. (Ta., 1804)

Ser tratado com diferença. / Ser discriminado. (Ti., 1805)

Ser julgado. / Ter cabelo rebeudis (sic). (Th., 1804)

Sofre apelidos que não são legais. / É excluído em algumas classes sociais. (L. 1804)

Ser acusado de muitas coisas que não foram eles que fizeram. (W., 1804)

O que mais sobressai nestas opiniões, em minha reação interpretativa, é reconhecer o/a negro/a como paciente das ações. Há, nessas frases, uma percepção de que o/a negro/a não é o agente dos processos discriminatórios que sofre, nem que tais processos possam originar-se como resultado de sua identidade racial.

Para mim, esta foi a tarefa que mais me surpreendeu, pois a desconstrução de certas crenças associadas a preconceitos e racismo (velados ou declarados)

emergiu a partir da necessidade dos alunos e alunas se expressarem sobre o assunto.

Algumas aulas após a confecção desses mini-cartazes, perguntei novamente se os alunos e alunas se reconheciam como negros e negras, e a resposta foi diferente da primeira vez que perguntei. Desta vez, nas duas turmas, maioria dos/as alunos/as levantou as mãos, reconhecendo-se como negros e negras.

6.6. “Minha escola”: entendimentos sobre o processo exploratório ao longo do ano

Com as provas finais e as férias se aproximando, mas ainda com muitas questões a serem discutidas, pensei em retomar as discussões que surgiram no início para focar em como estávamos apreendendo o processo exploratório em nossa prática cotidiana. Isto também me daria oportunidade para rever as crenças sobre as aulas de língua portuguesa que eles trouxeram nas primeiras atividades e que impulsionaram a fase exploratória da pesquisa.

6.6.1. *Puzzle* 4: “Como entendo o que estamos fazendo na sala de aula de língua portuguesa?”

Para discutir este *puzzle*, organizei a sequência pedagógica da seguinte maneira: i) confecção dos cartazes (pôsteres) sob o tema “minha escola”; ii) categorização e discussão sobre as palavras/frases produzidas; iii) discussão e produção textual: o que estamos fazendo em nossas aulas?

Tarefa 1: Confecção dos cartazes “Minha escola”

Como muitos/as alunos/as já haviam manifestado o interesse em fazer mais um “cartaz dos grandes”, providenciamos o material necessário e sugeri como tema “minha escola”. A ideia era que com um tema mais amplo, eles/elas se sentiriam mais livres para expressarem-se acerca das questões que mais os/as interessavam ou incomodavam, ou também posicionamentos anteriores ou mesmo trazer novas questões.

A esta altura, as atividades já faziam parte da rotina e eu não mais precisava coordenar ou orientar o que deveriam fazer, pois em ambas as turmas, eles/elas se organizavam sozinhos/as sem o tumulto inicial, inclusive para pegar os materiais que iríamos usar (a melhora da 1805 era considerável, mas, mesmo assim ainda havia atritos e problemas comportamentais durante as atividades). Percebi também que já haviam compreendido que nossos trabalhos não tinham um modelo ou fórmula a qual deveriam seguir para serem bem sucedidos. Eles/elas sequer me consultavam para saber se poderiam ou não fazer da forma como pensavam e não mais precisavam da minha aprovação para escrever o que desejavam. Minha participação agora consistia em apenas acompanhar e conversar à medida que iam produzindo seus cartazes.

De uma maneira geral, os resultados dos cartazes foram mais elaborados, com mais cores e um maior cuidado estético em ambas as turmas. A 1804, no entanto, apresentou maior produção de palavras e frases do que a 1805.

Com a organização dos grupos, obtivemos 5 cartazes-pôsteres em cada turma, que resultaram nas seguintes produções:

Turma 1804:

Cartaz 1 – Anormal; Sem graça; Chata; Boa; Estranha; Normal; Legal; Só maluco; Maneira; Amizades boas; Demoníacos.

Cartaz 2 – Boa; Tem educação; Maneira; Bons professores; Tem regra; É organizada.

Cartaz 3 – Na minha escola me sinto bem! Feliz... Me sinto bem com meus amigos; Boa para aprender para ter um bom futuro e ser um bom homem no futuro; Na minha escola eu me sinto bem. Eu fico feliz por ver meus amigos! Me sinto alegre. Me sinto em casa; Boa para aprender a ler e escrever para ter um bom futuro para ser um bom homem; A escola é boa; Muitos professores legais e educados!!

Cartaz 4 – Boa; Tem que ser mais limpa; Tem educação; Me sinto bem na escola; Tenque (*sic*) melhorar muito; Tem alegria; Tem regras; Tem respeito; Tem amigos.

Cartaz 5 – Precisa de uma reforma; Importante; É legal; Tem uma boa diretora; Precisa reforçar o ensino...; Tem que conservar a escola; Eu acho que é boa!; Precisa de mais educação; Precisa de mais professores; Eu acho que tem que ter controle com os alunos da escola!!!

Turma 1805:

Cartaz 6 – Boa; Legal; Normal; Alegre; Chata; Bagunça; Feliz; Ruim.

Cartaz 7 – Feia; Falsidade reina; Chata; Alegre; Favelado; Muita pessoa feia; Só tem esquisito; Só tem fofoqueiro; Só tem nevueiro; Só tem maconheiro; Só tem ebola.

Cartaz 8 – Espetores (*sic*) bons; Boa; Mal conservada pelos alunos; Animada porque tem festinha; Importante para todos nós; Minha escola é uma das melhores; Os melhores professores; mídia! Famosa!, Pichada; Especial; Normal; Espetacular; Tem as melhores diretoras; Pessoas chatas; Tem os melhores alunos.

Cartaz 9 – Bagunça; Diferente; Bem; Legal; Maneira; Chata!

Cartaz 10 – Bem; Animada; Especial!!!; Maneira; Mais ou menos; Boa; Chata; Normal; Alegre.

Tarefa 2: Categorização das palavras e frases

Após a fixação dos cartazes, na aula seguinte, sugeri aos alunos/as que observassem as produções e as categorizassem de forma que opiniões sobre o mesmo assunto fizessem parte de uma mesma categoria. Dei como exemplo a categoria de palavras/frases que expressassem opiniões sobre amigos/amizades. Como sentiram dificuldade em nomear categorias, ajudei-os/as durante o processo. Neste sentido, resultaram as seguintes categorias:

Turma 1804:

Categoria 1: Opiniões sobre amigos/amizade

Só maluco; Amizades boas; Demoníacos; Me sinto bem com meus amigos; Eu fico feliz por ver meus amigos!; Tem amigos;

Categoria 2: Opiniões sobre estudar

Tem educação; Boa para aprender para ter um bom futuro e ser um bom homem no futuro; Boa para aprender a ler e escrever para ter um bom futuro para ser um bom homem; Precisa reforçar o ensino...;

Categoria 3: Opiniões sobre a estrutura e organização da escola

2 – Tem educação; Tem regra; É organizada; A escola é boa; Tem que ser mais limpa; Tenque (*sic*) melhorar muito; Tem respeito; Precisa de uma reforma; Precisa reforçar o ensino...; Tem que conservar a escola; Precisa de mais educação; Precisa de mais professores; Eu acho que tem que ter controle com os alunos da escola!!!

Categoria 4: Opiniões sobre quem trabalha na escola

Bons professores; Muitos professores legais e educados!!; Tem uma boa diretora;

Categoria 5: Opiniões gerais

Anormal; Sem graça; Chata; Boa; Estranha; Normal; Legal; Maneira; Na minha escola me sinto bem!; Me sinto alegre. Me sinto em casa; A escola é boa; Tem alegria; Tem respeito; Importante; É legal; Eu acho que é boa!

Turma 1805:

Categoria 1: Opiniões sobre amigos/amizade

Falsidade reina; Favelado; Muita pessoa feia; Só tem esquisito; Só tem fofoqueiro; Só tem nevueiro; Só tem maconheiro; Só tem ebola; Pessoas chatas; Tem os melhores alunos;

Categoria 2: Opiniões sobre a estrutura e organização da escola

Mal conservada pelos alunos; Animada porque tem festinha; Minha escola é uma das melhores; Mídia! Famosa!, Pichada;

Categoria 3: Opiniões sobre quem trabalha na escola

Os melhores professores; Tem as melhores diretoras; Pessoas chatas;

Categoria 4: Opiniões gerais

Boa; Legal; Normal; Alegre; Chata; Bagunça; Feliz; Ruim; Importante para todos nós; Mídia! Famosa!; Normal; Espetacular; Diferente; Bem; Legal; Maneira; Animada; Especial!!!; Maneira; Mais ou menos.

O objetivo de trabalhar com as categorias foi para que os/as alunos/as pudessem observar o que foi mais apontado pelos colegas e verificar as afinidades e diferenças de opiniões.

A atividade de categorização das palavras e frases contou com alguns alunos/as lendo as produções dos cartazes para que o restante da turma me dissesse em que categoria adicioná-las, enquanto eu anotava as informações no quadro. Este processo também estimulou a discussão.

Os títulos de cada categoria foram sugestões minhas a partir das percepções dos/as alunos/as em relação às palavras e frases. Por exemplo, eles/elas apontaram que havia opiniões voltadas para o que pensam sobre os/as colegas, o que pensam sobre os/as professores/as, as coisas que precisam ser feitas na escola etc. A categoria “Opiniões gerais” foi sugerida para contemplar as produções diversas e que apresentavam opiniões mais abrangentes.

Em relação às categorias, a 1805 não percebeu nenhuma palavra ou frase associada a modo como percebem o ensino/aprendizagem, portanto, não incluímos a categoria “opiniões sobre estudar” na tarefa.

Na 1804, os alunos e alunas trouxeram mais avaliações críticas sobre a estrutura e organização escolares do que a 1805, assim como também avaliaram o

processo de ensino e aprendizagem. As opiniões sobre o que falta ser feito para trazer melhorias à escola concorreu com opiniões sobre aspectos positivos. Foi interessante notar que as opiniões negativas eram corroboradas pela maioria dos/as alunos/as, mas ao indagar se eles/elas perceberam alguma mudança positiva, apontaram, principalmente, o trabalho da direção em relação aos problemas comportamentais (maior controle de entrada e saída dos/as alunos/as das salas de aula e da escola, por exemplo) e as melhoras estruturais (a climatização das salas, a instalação dos bebedouros com água resfriada, consertos e limpeza das salas de aula). Em uma de minhas notas de campo, encontrei o seguinte comentário feito por um aluno da 1804:

Excerto 45: Notas de campo

A escola mudou tanto que até a senhora agora consegue dar aula (L., 1804).

(Notas de campo, 06/11/14)

Reagindo ao comentário nesta análise, não posso deixar de lembrar as inúmeras vezes em que reclamei com meus/minhas alunos/as de que não conseguia falar ou dar minha aula. Neste sentido, compreendo o recurso discursivo “até” como sinalizador da reação desse aluno em relação ao que eu costumava comentar. Em minha apreensão, o aluno traz um alinhamento solidário a meus comentários em sala sobre as dificuldades que eu observava para minha prática em nosso cotidiano.

Muitos/as alunos/as também comentaram a exposição de seus trabalhos nos murais e paredes das salas e no corredor principal da escola³³ como um aspecto positivo das mudanças que ocorreram ao longo do ano. Segundo eles/elas, esta exposição mostra que estão fazendo “certo”, que os trabalhos estão “bonitos” e que “estão aprendendo a matéria”.

Outro ponto destacado foi a organização. Para os alunos e alunas, a escola tornou-se mais organizada por ter “mais regras”, como comentaram. Além disso, também acrescentaram aos aspectos positivos as festas e passeios³⁴ realizados ao

³³ Houve uma maior valorização das produções dos alunos e alunas por parte de todos da escola, com exposições contínuas de seus trabalhos. Acredito que isto tenha também incentivado a diminuição de ações de vandalismo, comuns anteriormente. Os trabalhos duraram muito mais tempos expostos do que antes, e quase não observamos destruições dos trabalhos expostos no corredor principal da escola.

³⁴ A direção e coordenação incentivaram (e viabilizaram) a realização de vários passeios para todas as turmas da escola, assim como restabeleceram o recreio (que por motivos de brigas e confusões

longo do ano, os quais, em sua opinião, funcionaram como prêmios pela melhora comportamental geral.

De uma maneira geral, as opiniões positivas prevaleceram, em sua maioria apontando para o ambiente escolar como espaço de socialização. As relações de amizade, não apenas entre os/as alunos/as, mas também com os/as professores/as e os/as outros/as profissionais da escola foram muito citadas como o que faz da Escola X uma escola “boa”, “legal”, “maneira”, “especial”, “alegre”, “espetacular”, “mídia e famosa”.

Entre as opiniões negativas, destaco o cartaz 7, da 1805:

Cartaz 7 – Feia; Falsidade reina; Chata; Alegre; Favelado; Muita pessoa feia; Só tem esquisito; Só tem fofoqueiro; Só tem nevueiro; Só tem maconheiro; Só tem ebola.

O cartaz trouxe apenas um comentário positivo sobre a escola (*alegre*), todas as outras opiniões relacionam-se aos colegas (inclusive *feia* e *chata*). Segundo os/as alunos/as do grupo, seu posicionamento diz respeito a alunos e alunas de outras turmas da escola que fazem com que a mesma se torne “feia” e “chata”. Para estes alunos/as, muitos/as colegas são mal educados (*favelado*), se apresentam com desleixo ou “fora de moda” (*muita pessoa feia, só tem esquisito, só tem ebola*), usam drogas (*só em nevueiro, só tem maconheiro*) e não são confiáveis (*falsidade reina, só tem fofoqueiro*). Mesmo me sentindo incomodada com o cartaz, procurei tratar a discussão sobre a produção deste grupo da mesma forma que tratei os outros, considerando a sala de aula como o espaço onde o embate e as atitudes de resistência sempre existirão. A turma reagiu considerando que o que o grupo 7 queria “aparecer” ou “implicar” com os outros grupos. No fim, os alunos e alunas deste grupo disseram que o cartaz não passava de uma “zoação” comigo e com os/as colegas.

Tarefa 3: O que estamos fazendo em nossas aulas?

não ocorria, desta forma, a alimentação dos/as alunos/as acontecia na saída do primeiro turno e entrada do segundo) e organizaram duas grandes festas para toda a comunidade escolar ao longo de 2014.

Na aula após a tarefa de categorização e discussão sobre as palavras e frases dos cartazes, escrevi no quadro, para as duas turmas, as seguintes perguntas:

- 1) O que você mais gostou de fazer nas aulas de português? Por quê?
- 2) O que você não gostou de fazer? Por que não?

Meu objetivo nesta tarefa consistiu em voltar àquela discussão do início do ano, gerando uma nova discussão para pensarmos sobre o que seria uma “aula de verdade” e como eles/elas percebiam o que vínhamos fazendo após o percurso exploratório que seguimos ao longo dos meses. Também imaginei ser uma forma de mantermos um fluxo contínuo de nossas discussões, reavaliando o que fizemos, criando novos entendimentos a partir de outros que geramos e produzirmos mais aprofundamento de nossas questões.

Pedi que os/as alunos/as discutissem as perguntas em duplas ou em trios e anotassem suas respostas em uma folha para me entregar (as respostas poderiam ser individuais ou um consenso da discussão com os/as colegas).

Alguns alunos e alunas (de ambas as turmas) lembraram as primeiras discussões (da atividade de placas de rua) e me perguntaram se havia alguma conexão desta tarefa com a outra. Expliquei que era sempre bom repensarmos coisas sobre as quais conversamos porque nem sempre nossas opiniões permanecem as mesmas.

Para a primeira pergunta, a maioria dos alunos e alunas apontou como atividades que mais gostaram de fazer durante as aulas de língua portuguesa os cartazes, as pesquisas e as atividades em grupo:

Excerto 46: Produção textual

Eu gosto de fazer trabalho de cartazes. Porque: Eu (*sic*) me divirto com meus amigos (Ta., 1805).

Trabalho em grupo. Porque eu gosto de centar (*sic*) junto a outras pessoas e todos pensarem juntos (M., 1804).

As pesquisas, por que (*sic*) é em dupla a gente (*sic*) fica conversando sobre o que a gente ia fazer (W., 1805)

Fazer os trabalhos em grupo como os cartazes e as pesquisas. Porque assim une a turma (V., 1804)

Cartazes. Porque é bom pra pensar (Vi., 1805)

A interação que estes tipos de trabalho promovem parece estar identificada em quase todas as respostas, sublinhando a importância do *outro* nas atividades, expressos nos textos pelas palavras *amigos*, *pessoas*, *a gente* e *turma*:

Eu (*sic*) me divirto **com meus amigos**
 Porque eu gosto de cantar (*sic*) **junto a outras pessoas e todos pensarem juntos a gente** (*sic*) **fica conversando**
 Porque assim **une a turma**

Há também a percepção por parte dos/as alunos/as de que estas tarefas promovem reflexões, com a opção pelos verbos *pensar* e *conversar* (*sobre*):

Trabalho em grupo. Porque eu gosto de cantar (*sic*) junto a outras pessoas e todos **pensarem** juntos.
 As pesquisas, por que (*sic*) é em dupla a gente (*sic*) fica **conversando sobre o que a gente ia fazer**
 Cartazes. Porque é bom pra **pensar**

Além da interação e reflexão, os alunos/as apontaram o fato destas atividades serem prazerosas, onde o verbo *divertir* permite esta apreensão:

Eu gosto de fazer trabalho de cartazes. Porque: Eu (*sic*) **me divirto com meus amigos**

Outras respostas focaram o fato de gostar de estudar e aprender; outros falaram da importância do estudo para seus futuros; algumas pessoas mencionaram que estas atividades valiam pontos extras; alguns alunos foram mais específicos e comentaram sobre conteúdos trabalhados:

Excerto 47: Produção textual
 Estudar e aprender mais o português. Porque eu gosto. (A., 1804)
 Conotação e denotação. Achei interessante. (R., 1804)
 Alguns trabalhos porque vai me ajudar no futuro. (N., 1804)
 Trabalho valendo ponto. Porque vale ponto. (W., 1805)

Outro ponto que tocaram foi a possibilidade de poderem se expressar, de falar sobre o que pensam, como no fragmento da aluna da 1804:

Excerto 48: Produção textual

Eu gostei de fazer o trabalho sobre ser negro(a). Porque eu acho que hoje em dia tem muito preconceito e nesse trabalho **a gente podia expressar a nossa opinião**. (G., 1804)

A 1805 também apontou as aulas às sextas-feiras³⁵ como uma das coisas que mais gostaram, pois foram aulas que eu reservei apenas para conversarmos livremente.

A segunda pergunta trouxe respostas muito similares entre os/as aluno/as. Eles apontaram como as coisas que menos gostaram de fazer nas aulas atividades como: escrever muito, copiar muitas coisas do quadro, interpretação de textos longos:

Excerto 49: Produção textual

Copiar textos. Porque cansa. (VF., 1805)

Escrever muito. Porque minha mão dói muito. (Th., 1804)

Texto quando a professora passa. Porque é muito chato. (Ta., 1805)

Poucos/as alunos/as indicaram outras coisas de que não gostaram como testes e provas, alguns conteúdos específicos, bagunça durante as aulas, trabalhos de casa e uma aluna mencionou ser chato quando eu falo demais.

Após eles me entregarem as respostas escritas, escrevi no quadro (seguí a mesma rotina nas duas turmas):

3) Você acha que as atividades de cartazes, debates e bate papo são “aulas de verdade”? Por que (não)?

³⁵ Nestas aulas os/as alunos/as poderiam fazer o que quisessem em sala: sentar em grupos para bater papo, usar os celulares e *tablets* para jogar ou navegar na internet, levar jogos, descansar, ler. Só não poderiam se ausentar da sala de aula. A ideia desta sexta-feira livre me ocorreu pelo fato de termos uma aula a mais que a 1804, o horário da aula ser no último tempo do último dia da semana, e termos a oportunidade de nos conhecermos melhor. As primeiras aulas foram bastante tumultuadas, mas com o passar do tempo, os/as alunos/as começaram a gostar de estar em sala apenas aproveitando a companhia uns dos outros. Geralmente, formavam grupos para conversar ou jogar, alguns ficavam na minha mesa ou desenhando no quadro. Aproveitava para interagir com os diferentes grupos. Esses dias propiciaram oportunidades para falarmos sobre assuntos que os interessava, mas não havia tempo para serem falados durante os outros dias. Nessas sextas-feiras, a barreira professora-alunos/as parecia praticamente não existir. Contudo, nos outros dias da semana, os embates permaneciam. Havia, claramente, uma diferenciação, para eles e creio também que para mim, das aulas “normais” para a “aula de sexta-feira”. Não incluí esta discussão em nossas questões porque não houve oportunidade de fazer o mesmo com a 1804.

Disse-lhes que teriam 3 minutos para discussão e me apresentarem suas considerações.

Como resultado, a maioria dos alunos e alunas de ambas as turmas disseram que consideravam as atividades com potencial exploratório como “aulas de verdades”. Entre os motivos que apontaram e tomei nota, destaco:

Excerto 50: Notas de campo

A gente aprende português também porque tá lendo e escrevendo. (1804)

Fazemos trabalhos que fazem a gente pensar sobre muitas coisas importantes, como: preconceito, racismo, bagunça, respeitar o próximo. (1804)

Ajuda a gente a se expressar melhor porque é em grupo ou em dupla. (1805)

A gente tem que escrever, mesmo quando é cartaz a gente escreve. (1805)

A gente aprende a matéria de português sem ser chato. (1804)

A professora tem mais paciência pra ensinar. (1805)

Podemos falar do que a gente quer e ganhar pontos. (1805)

Tiramos dúvida sem ficar com vergonha. (1804)

Dá pra aprender com os nossos amigos porque eles ajudam a gente também. (1805)

Português tá em tudo que a gente ta fazendo. (1804)

Ajuda a melhorar a escrever na prova. (1804)

É mais divertido, mas é uma aula porque a gente ta sempre aprendendo alguma coisa. (1805)

(Notas de campo, 18/11/14)

Em uma conversa com a coordenadora de nossa escola, ela havia mencionado o fato de poder falar sobre si como um ponto importante dessas atividades exploratórias. Analisando as opiniões dos/as alunos/as, percebo que esta questão é relevante para eles/elas perceberem-se inseridos no processo de ensino e aprendizagem:

Podemos **falar do que a gente quer** e ganhar pontos.

Eu gostei de fazer o trabalho sobre ser negro(a). Porque eu acho que hoje em dia tem muito preconceito e nesse trabalho **a gente podia expressar a nossa opinião**.

Trabalhar com o *outro* e ser uma atividade prazerosa também me parece outros fatores relevante neste processo:

Ajuda a gente a se expressar melhor porque é **em grupo ou em dupla**.

Dá pra aprender **com os nossos amigos** porque eles ajudam a gente também.

A gente aprende a matéria de português **sem ser chato**.

É mais divertido, mas é uma aula porque a gente ta sempre aprendendo alguma coisa.

A professora tem **mais paciência** pra ensinar.

O exercício de reflexão, expresso pela locução “fazer pensar”, e a aprendizagem, sublinhados pelo verbo aprender, foram também mencionados como uma confirmação daquelas aulas serem “aulas de verdade”:

A gente **aprende** português também porque tá lendo e escrevendo.
Fazemos trabalhos que **fazem a gente pensar** sobre muitas coisas importantes, como: preconceito, racismo, bagunça, respeitar o próximo.
A gente **aprende** a matéria de português sem ser chato.
Dá pra **aprender** com os nossos amigos porque eles ajudam a gente também.
É mais divertido, mas é uma aula porque a gente tá sempre **aprendendo** alguma coisa.

No entanto, o que mais distingo como uma validação de minhas aulas como “aulas verdadeiras de português” e, portanto, como uma autorização e legitimação de minha prática, aparece nas declarações que resgatam a própria disciplina (*português*) e assuntos relativos a conteúdos formais ou aulas mais tradicionais (*ler, escrever, se expressar, ganhar pontos*):

A gente **aprende português** também porque tá **lendo e escrevendo**.
Fazemos trabalhos que fazem a gente pensar sobre muitas coisas importantes, como: preconceito, racismo, bagunça, respeitar o próximo.
Ajuda a gente a **se expressar melhor** porque é em grupo ou em dupla.
A gente tem que **escrever**, mesmo quando é cartaz a gente escreve.
Podemos falar do que a gente quer e **ganhar pontos**.
Português tá em tudo que a gente tá fazendo.
Ajuda a melhorar a **escrever** na prova.

Ao lembrar da avaliação que fizeram das primeiras atividades sugeridas (antes de iniciarmos a fase com as atividades de cunho exploratório desta pesquisa), a 1804 avaliou que aquelas aulas traziam coisas de fora e agora estávamos falando de coisas que faziam parte da vida deles, e trabalhando as “matérias” de português de uma forma mais “legal”. A 1805 disse que eu consegui convencê-los que matéria de português não era só “escrever no quadro e no caderno”, mas que eles já sabiam disso e só queriam implicar comigo.

Esta tarefa foi a última atividade com potencial exploratório que pude realizar nas turmas 1804 e 1805.

Como mencionei, também utilizei algumas atividades ou parte delas em outras turmas na Escola X e também na escola em Realengo. Consequentemente, há um material muito mais extenso em dados gerados, mas que pelas limitações

desta pesquisa (e minhas, também) não puderam figurar nas discussões que trago aqui. Da mesma forma, o material que produzimos para as atividades que apresento nesta tese também foi de grande volume e, em muitos momentos, tive que selecionar aquilo que considere mais relevante para ser discutido. Neste sentido, enfatizo a contingência dos entendimentos gerados e das análises que proponho aqui, salientando que toda interpretação é uma reação criativa e não apenas um exercício de recepção passiva, de tradução ou um pretenso caminhar de volta ao que o autor (ou autores) “queriam realmente significar”.