

7 Construindo a escola possível: algumas considerações contingentes

A Escola é:
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima:
Coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte
como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver com pessoas e depois
descobrir que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se amarrar nela!
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se, ser feliz.
(Paulo Freire)

Durante o percurso desta pesquisa, fui abandonando a idealização de uma escola que pudesse responder a todas as necessidades das classes menos privilegiadas e que apresentasse possibilidades reais de mudanças no contexto da educação pública. Em vez disto, dei lugar à percepção de que pensar uma escola possível, de acordo com as especificidades locais, seria uma proposta mais coerente e engajada com aqueles outros mundos possíveis que coexistem no espaço escolar.

Neste sentido, o objetivo principal, que compreende gerar entendimentos sobre as dificuldades encontradas para a prática pedagógica, em especial para o

ensino de LP, pensando a escola possível e priorizando a qualidade de vida em nossas salas de aula, extrapola esta pesquisa.

Enfatizo que o processo de geração de entendimentos é contínuo, assim como são as questões que emergem em *puzzles* em nosso cotidiano pedagógico. Esta é, portanto, uma pesquisa em aberto, cuja contingência mantém a necessidade de movimento, de continuidade, de novos entendimentos.

7.1. Construindo a escola possível

Esta tese focou quatro perguntas que orientaram os rumos e, acredito, possibilitaram um olhar mais holístico acerca das questões com que nos confrontamos ao longo do decurso de pesquisa.

Retomando as perguntas:

1. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta escola? Como estas dificuldades são tratadas durante a prática docente?
2. Que reflexões teórico-metodológicas podem embasar esta pesquisa de uma forma realmente engajada com o *outro* e sua cultura e apontar caminhos para a discussão sobre as questões emergentes na sala de aula?
3. Que questões emergem durante as interações em sala de aula que possibilitem entendimentos que priorizem a qualidade de nossas relações e de nossas aulas?
4. De que forma essas questões estão relacionadas com o ensino de língua portuguesa? Como o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção das possibilidades dentro do contexto desta pesquisa?

As subseções seguintes tratarão de cada uma destas perguntas, na tentativa de desenvolver os entendimentos gerados e acrescentar outras informações pertinentes.

7.1.1. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta escola? Como estas dificuldades são tratadas durante a prática docente?

Esta pergunta foi observada com mais profundidade no capítulo 5. Este capítulo trouxe discussões relativas à parte etnográfica e autoetnográfica do estudo, considerando o contexto e os participantes da pesquisa assim como as relações que se estabelecem a partir do macrocontexto institucional, governamental e social.

Como discutido, há diversas questões que afetam, direta e indiretamente, a rotina da escola e o trabalho em sala de aula e que ultrapassam, muitas vezes, nossas possibilidades de atuação.

Na perspectiva macro, temos uma gestão política governamental que não responde às necessidades da escola pública e de seus/suas alunos/as e professores/as. O sistema torna-se um instrumento de exclusão em suas políticas, especialmente por sua visão meritocrática, pelas inúmeras burocracias e formas de criar resultados que atendem somente às demandas governamentais. Além disso, as condições de trabalho (para os/as profissionais de educação) e de estudo (para os/as alunos/as) não são dignas, salutaras ou convidativas, em grande parte das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Muitos pontos, como coloquei, encontram nossos limites de intervenção e nos resta criar possibilidades circunstanciais na tentativa de promover melhorias em nossa rotina.

Uma destas questões diz respeito à estrutura física e organizacional da escola que depende de orientações a serem cumpridas, verbas disponibilizadas e gestão controlada pelas instâncias superiores. As reformas e implementações tecnológicas que foram realizadas pela direção na Escola X contou com o apoio de toda a equipe de profissionais no sentido de cuidar, vigiar e, principalmente, orientar os/as alunos/as sobre a importância da participação deles na manutenção do prédio e do mobiliário. Para isso, os alunos e alunas representantes do CEC (Conselho Escola – Comunidade) e do grêmio da escola, com acompanhamento da coordenadora pedagógica, foram orientados a conversar com a comunidade escolar para saber o que eles elegeriam como prioridades para as mudanças estruturais e de organização escolar. Dentro do possível, a direção atendeu a essas

mudanças, e toda essa campanha conjunta gerou uma diminuição nos casos de depredação e vandalismo.

Ainda nesta questão, há a carência de funcionários de apoio, algo que a direção não pode suprir por vontade própria, pois se exige o encaminhamento destes funcionários pela SME. No entanto, a partir das reclamações dos responsáveis, a direção e coordenação procuraram envolver aqueles mais presentes nas questões da escola. Assim, surgiram responsáveis dispostos a cederem parte de seu tempo para colaborar com o controle da portaria e com o trabalho das inspetoras. Isto fez uma grande diferença em nossa rotina, pois a quantidade de alunos e alunas ociosos fora de sala reduziu consideravelmente, assim como a presença destes responsáveis (ou das “tias”, como chamam os/as alunos/as) passou a dificultar a saída de alunos/as da escola sem autorização e a entrada de pessoas estranhas ao espaço escolar.

Essas ações enfatizam a importância da participação direta da comunidade na escola. Sabemos que é papel do estado prover as necessidades estruturais, mas percebemos que a atitude dos/as alunos/as e responsáveis, ao se colocarem como agentes das mudanças necessárias, criou uma percepção de empoderamento e de pertencimento em relação ao espaço escolar, que antes os afastava.

Em relação à defasagem de aprendizagem (considerando os conteúdos formais e as habilidades voltadas aos gêneros e letramentos escolares), aos problemas cognitivos e de saúde que afetam o processo de ensino, assim como as questões meritocráticas que nos são impostas, nos encontramos muitas vezes, como já mencionei, em encruzilhadas pedagógicas. Assistimos boa parte de nossos alunos e alunas prosseguirem na vida acadêmica sem estarem preparados para usar certos conhecimentos e conteúdos, que são valorizados pela sociedade e que serão exigidos em vários momentos de suas vidas.

Todavia, qual seria a saída neste sistema? Perguntamo-nos se dentro de nossas possibilidades e olhando para a vida de nossos alunos e alunas talvez fosse muito pior retê-los e, assim, provavelmente, perdê-los. Concluímos que o diploma - o papel em si - abre portas que são urgentes e que este é um tipo de urgência que não podemos realmente compreender a partir de nosso mundo. É preciso fazer aquele exercício de alteridade que propus a meus/minhas alunos/as e pensar neste outro mundo possível em que transitamos como se fizéssemos parte dele. O que é preciso aprender, como me disse um aluno, “a vida taí pra ensinar”. A escola,

nossa escola, nos parece ainda muito distante das significações que esperamos para nossos alunos e alunas.

Sobre as questões extra-escolares, a violência como parte da vivência dos/as moradores/as daquela localidade afeta a vida e o comportamento dos/as alunos/as, refletindo, sendo reproduzida e gerada no ambiente escolar em inúmeros casos de agressões físicas e verbais. Em nossas reflexões, percebemos naturalizações de comportamentos relacionados à violência que, para nós, professores/as, são muito difíceis de lidar. Os mundos de nossos/as alunos/as estão permeados por conceitos relativos ao comportamento agressivo, associados à ideia de que agir agressivamente demonstra coragem e obriga o *outro* a respeitá-lo/la através da opressão física ou verbal.

Nestes mundos possíveis, vividos naquela comunidade, nossos/as alunos/as também parecem não reconhecer a discriminação ou o preconceito socioeconômico nas macrorrelações sociais e nos mundos além das comunidades da Vila Kennedy, pois, para eles/elas, outros mundos onde relações possam passar por tais tipos de exclusão não parecem possíveis ou, se parecem, são ignorados. As questões voltadas a esta discussão estão fora do debate interno, com ações de resistência em discuti-las. O que acontece no “mundo lá fora” não parece ter tanto peso em suas vidas e seus mundos. Eles/elas rechaçam a ideia de uma sociedade partida onde as pessoas sofrem discriminações e preconceitos, mas reproduzem valores discriminatórios e preconceituosos em suas relações interpessoais.

Em minhas aulas, busquei trabalhar estas questões em dois *puzzles* que serão discutidos adiante. Contudo, a complexidade destes assuntos está muito além das ações possíveis, mas o exercício etnográfico me convoca e pensar estas atitudes e ações como possibilidades factuais daquele mundo possível. Um mundo que pode não me agradar, mas cujas relações sociais corroboram tais posturas e reações. Como me disse uma aluna: “se você não agir assim na favela, você tá ferrada!”. Realmente, não me é possível dimensionar as consequências cotidianas do agir como eu espero que eles/elas ajam naquele mundo.

Estamos, portanto, sempre “ensinando” nossos alunos e alunas a fazerem aquilo que não fazemos, isto é, a observarem e aprenderem a viver em outros mundos, através dos conteúdos, gêneros e letramentos escolares. Creio que esteja na hora de nos colocarmos nas cadeiras, como alunos e alunas, e aprendermos mais

sobre aqueles mundos que ignoramos ou fingimos ignorar, mas que estão ali, a um passo de nós.

7.1.2. Que reflexões teórico-metodológicas podem embasar esta pesquisa de uma forma realmente engajada com o *outro* e sua cultura e apontar caminhos para a discussão sobre as questões emergentes na sala de aula?

O olhar antropológico, como sugere Viveiros de Castro (2002), possibilitou compreender que há outros mundos possíveis, mesmo que tais mundos não correspondam àquilo que pensamos ser o melhor, mais adequado, justo ou correto. Apesar de também ser moradora da Zona Oeste, sou uma estrangeira na comunidade da Vila Kennedy e em suas relações socioculturais. Minha percepção das coisas traz noções e conceitos que estão muitas vezes em conflito com aqueles dos/as alunos/as e moradores/as da comunidade. Não deixo de compreender que parte do meu papel como educadora é também mostrar que há outros mundos possíveis, mas, me parece que ao fazer isso, esqueço daqueles mundos também possíveis com os quais estou em contato imediato. Logo, o exercício de compreender o *outro* e seus mundos é fundamental não somente para este estudo, mas para a prática pedagógica e as relações interpessoais na Escola X durante a rotina escolar.

A etnografia e a autoetnografia me possibilitaram uma participação mais crítica nas práticas cotidianas da Escola X, ora observando os mundos em coexistência no espaço escolar e as práticas sociais e culturais de meus alunos e alunas, ora buscando compreender-me dentro daquele processo, em um exercício de mergulho no campo e de afastamento de mim.

O diário de campo tornou-se um espaço onde eu pretendia muitas vezes fazer um relato “mais apropriado” ao meu *status* de pesquisadora (mesmo defendendo as rupturas a que me alinho), trazendo descrições mais racionalizadas, como fui “treinada” a fazer, mas percebi a impossibilidade de deixar de ser a *Cinara* e ser apenas a *pesquisadora* enquanto escrevia minhas reações ao que vivenciava.

Percebo a dificuldade prática em se engajar em propostas que coloquem na agenda da pesquisa (e de nossas relações interpessoais e com o mundo) as

desnaturalizações de práticas positivistas no fazer científico e a necessidade do exercício cotidiano de descolonialidade em nossas construções de conhecimento. Todavia, os próprios limites acadêmicos não me permitem uma ruptura mais coerente com meu discurso pela própria impossibilidade de enquadramento (estrutural, organizacional e mesmo conceitual) do que se compreende, em nossa área, como uma tese acadêmica. Neste sentido, proponho pequenas doses nesta tentativa de mudança postural, tanto para mim, como pesquisadora, quanto para os interlocutores desta pesquisa, como avaliadores deste exercício.

Em se tratando das discussões sobre a escola pública, me é possível perceber, indo ao encontro de reflexões teóricas já apresentadas, que a Escola X é também um espaço que produz e reproduz desigualdades, preconceitos e exclusões, de várias formas, sejam elas relacionadas às macroestruturas de poder ou às relações mais situacionais.

No entanto, grande parte da teoria produzida sobre o assunto ainda não consegue responder aos desafios que encontramos naquele contexto (isto é, as questões voltadas à escola pública em áreas carentes e com os problemas que vimos discutindo neste estudo) de modo a apresentar caminhos mais concretos para mudanças significativas, especialmente no que diz respeito às políticas públicas.

Da mesma forma, a vivência na Escola X demanda uma pesquisa que questione a própria forma de se pesquisar, como já mencionei, abandonando modelos prontos e a ilusão de uma objetividade neutra por parte do pesquisador. Além disso, defendo também a necessidade de rejeitar análises que se proponham a interpretar a realidade daqueles outros mundos para o nosso, no intuito de elucidar “problemas” através de “verdades científicas”. Especialmente, para quem estuda a linguagem, a ilusão de desvelar sentidos e significados escondidos, ou de dizer “o que realmente está acontecendo”, traduzindo a linguagem do *nativo* para a linguagem da ciência é muito tentadora. Minha proposta de reação aos dados que são gerados, alinha-se à consciência das limitações que possuo, da mediação e subjetividades provocadas pelo meu olhar e da importância em respeitar cada um dos/as participantes como copesquisadores/as no exercício de interpretação analítica.

A Prática Exploratória emerge materializando as possibilidades de investigação de uma maneira mais coesa com as teorias que trago para orientar

minhas reflexões e dialogar com o cotidiano da sala de aula. A partir da adoção da PE como um *framework* pedagógico, me foi possível observar que outras questões que afetavam a prática e o espaço escolar eram mais urgentes do que aquilo que antes eu supunha precisar investigar durante o percurso desta pesquisa. Assim, os *puzzles* permitiram que todos nós, em sala de aula, falássemos daquilo que nos interessava ou incomodava, das nossas opiniões, dúvidas, preconceitos, limitações e o que mais cada um/a quisesse dizer. Sem a obrigação de se buscar resultados ou de resolver problemas, mas de trabalhar no sentido de se pensar na qualidade de vida e das nossas relações em nossa sala de aula, a PE também permitiu muito mais flexibilidade em se conduzir a pesquisa de acordo com o que emergia. Neste sentido, não houve um roteiro pré-estabelecido, a pesquisa se fez à medida que as necessidades surgiam.

É claro que conduzir uma pesquisa desta maneira foi muito mais trabalhoso e por várias vezes tive a sensação de estar seguindo o caminho errado, de estar pensando atividades desconexas ou desnecessárias e, sobretudo, de não estar fazendo uma “pesquisa de verdade”.

7.1.3. Que questões emergem durante as interações em sala de aula possibilitando entendimentos que priorizem a qualidade de nossas relações e nossas aulas?

As primeiras atividades realizadas com os alunos e alunas, antes de iniciar o processo exploratório de forma concreta, apontaram para os modelos tradicionais de ensino (copiar do quadro, escrever a “matéria” no caderno, uso de material didático institucional, conteúdo que será cobrado em prova...) como sendo os legítimos a serem utilizados nas aulas de LP. Aquilo que não se relacionava com estes moldes, não foi considerado “matéria” pelos alunos e alunas. Contudo, mesmo as atividades mais tradicionais também foram alvo de reclamações e de desinteresse. Os conteúdos trabalhados na escola pareciam, portanto, não produzir nenhuma importância para a vida dos/as alunos/as, exceto pelo fato de serem cobrados em provas que determinariam sua aprovação ou reprovação.

Por outro lado, os/as professores/as argumentaram que esta impressão relacionava-se ao fato de os/as alunos/as estarem condicionados aos modelos

tradicionais desde as séries iniciais e que esse condicionamento moldava a forma como eles/elas compreendiam o ensino, de uma forma geral.

Observei também que próprio espaço escolar promove, mesmo que não intencionalmente, a exclusão daquilo que parece não ser parte dele, especialmente por não constarem nos programas oficiais ou por serem deslegitimados como possíveis objetos ou parte do processo de aprendizagem. Assim, os gêneros e letramentos locais que procurei introduzir em nossas aulas não encontraram sustentação, nem mesmo por parte dos/as próprios/as alunos/as, que resistiram à apropriação (através das atividades que promovi em sala de aula) daquilo que lhes pertencia em outros contextos além dos limites da escola.

Após as primeiras atividades feitas com os alunos e alunas, a pesquisa iniciou uma nova etapa e a partir dos *puzzles* trabalhados em atividades com potencial exploratório, outros entendimentos foram gerados.

Sobre o primeiro *puzzle*, “qual a relação entre como meus alunos e alunas se sentem quando estão em sala de aula e seus comportamentos e atitudes?”, foi possível compreender a importância da escola como espaço de socialização, muito mencionada nas opiniões dos alunos/as. As produções textuais também trouxeram percepções sobre a dificuldade do fazer pedagógico em sua relação com problemas comportamentais. Para os/as alunos/as, o comportamento negativo está sempre associado ao *outro*. Contudo, a noção de “bagunça” associada à visão negativa do que seria uma aula é, ao mesmo tempo, aceita como parte da cultura escolar específica daquela comunidade.

A compreensão de que os/as professores/as não se sentem bem em sala de aula e que, muitas vezes, não conseguem realizar seu trabalho também foi apontada. Esta noção de impotência do/a professor/a ante aos alunos/as que participam da “bagunça” - o *outro*, parece ser dimensionada pelos/as alunos/as da 1805 em uma atitude de desautorização do meu papel em sala de aula. Os embates parecem funcionar como uma forma de resistência, legitimando o poder daqueles que querem estabelecer o que é ou não “matéria ou aula de verdade”, através do comportamento desafiador associado às “regras da favela”. A aula só acontece sem muitos problemas a partir da autorização desses alunos e alunas ou quando de sua ausência.

As tarefas para a discussão do segundo *puzzle*, “por que meus alunos e alunas se mostram tão indiferentes em relação ao outro?”, foram melhores recebidas do que as anteriores por ambas as turmas.

De uma maneira geral, as percepções sobre felicidade e tristeza permitiram aos alunos e alunas observarem-se em relação ao que pensavam similarmente e as opiniões das quais não partilhavam. A intenção em se chegar a uma discussão sobre alteridade, percebendo uns aos outros/as, apresentou opiniões que discursivamente alinhavam-se à ideia do colocar-se no lugar do *outro*, mas as discussões trouxeram uma série de preconceitos e opiniões estereotipadas sobre o *outro*, construindo, para mim, uma imagem paradoxal daquelas reações.

“Como me percebo e como percebo o *outro*”, *puzzle* número 3, funcionou como um desdobramento do segundo *puzzle* por perceber a necessidade de mais discussões que focassem a ideia de alteridade. Para mim, este figurava como o ponto mais urgente, pois se relacionava diretamente à questão comportamental e à compreensão de que há mundos além, com outras lógicas, outras práticas sociais e culturais. A percepção da presença do *outro* como “alguém igual a mim” parecia-me, portanto, uma boa maneira de trabalharmos o discernimento dos diferentes mundos em contato e construirmos relações mais fraternais.

As tarefas voltadas para o entendimento das palavras-conceito (preconceito, discriminação, racismo, machismo, homofobia e *bullying*) foram muito positivas e mostraram como nós, professores/as, desconhecemos como nossos/as alunos/as realmente entendem sobre concepções que julgamos ser do domínio de todos. Entre todas essas formas de violência, as práticas machistas pareceram ser as mais naturalizadas entre os/as alunos/as. Houve também o reconhecimento de que eles/elas também são agentes de práticas discriminatórias e preconceituosas. Esta apreensão me mostrou coragem, por assumirem-se em uma posição não-confortável perante o *outro*, e um movimento maior do exercício de alteridade.

Os trabalhos que discutiram o racismo foram os que apresentaram entendimentos com mais desnaturalizações de noções arraigadas no cotidiano daqueles meninos e meninas. Considero que o autorreconhecimento de grande parte dos/as alunos/as como negros e negras denotou a valorização da identidade racial e um exercício de descolonialidade e autovalorização feito por eles/elas.

O último *puzzle*, “como entendo o que estamos fazendo na sala de aula de língua portuguesa”, retornou às questões iniciais que expuseram crenças sobre o

ensino de LP e inúmeras resistências e embates no início do ano. Também possibilitou avaliarmos o processo exploratório.

Houve uma mudança de atitude ante ao que os alunos e alunas compreendiam como uma aula normal e como ensino de LP. Esta mudança passou pela percepção de que o uso da língua e o trabalho com linguagens estão em todas as atividades que fazemos.

As atividades com potencial exploratório foram avaliadas positivamente e apresentaram um discernimento de que aquilo que fazíamos também poderia ser considerado “matéria” e que fazia parte do processo de aprendizagem. Porém, o ponto que mais se destacou, em minha opinião, foi a observação de que aquelas atividades foram um espaço onde eles/elas puderam se colocar, falar de si e sobre o que pensavam em relação a diferentes assuntos.

Estas atividades também mostraram uma progressão em relação à autonomia dos/as alunos/as. No início havia a necessidade de aprovação de tudo o que estavam fazendo e de meu direcionamento sobre como iriam realizar as tarefas. À medida que avançamos nas discussões, essa necessidade diminuiu e a relação que passaram a estabelecer comigo foi no sentido de compartilhar o que faziam, do modo como achavam que deveria ser feito. Minha participação passou a ser de incentivadora das produções, elogiando e comentando sobre o que faziam.

Em relação às atividades, pude perceber que quanto mais etapas diferentes possuíam, havia um maior dinamismo e mais participação coletiva. Demoramos em uma única tarefa fazia com que o engajamento diminuísse. Apenas a confecção dos cartazes era aceita como uma atividade mais longa, sem causar o desinteresse generalizado.

Quanto ao comportamento, acredito que os entendimentos gerados ao longo do ano promoveram reflexões sobre suas atitudes em sala, não apenas comigo, mas também em relação aos colegas. As atividades exploratórias também colaboraram para uma aproximação maior entre todos/as, facilitando o diálogo e nossos acordos. Apesar de ainda haver problemas situados, especialmente na 1805, o comportamento das turmas melhorou significativamente, a ponto de ser possível, depois de alguns meses, sentarmos e conversarmos sobre estas questões sem os embates anteriores. Percebi, também, que os/as alunos/as estavam mais à vontade comigo para conversar e mesmo questionar atitudes minhas que não lhes agradavam.

Finalmente, os *puzzles* também possibilitaram o exercício autoetnográfico me fazendo auferir minhas próprias posturas e atitudes. A análise me permitiu visualizar alguns de meus próprios comportamentos que não se diferenciavam das críticas que fazia a meus/minhas alunos/as. Também me permitiu perceber o quanto impunha meus valores de forma autoritária, em muitos momentos, desconsiderando seus saberes e seus mundos. Além disso, foi-me possível participar dos entendimentos, colocando-me e falando sobre as coisas que me incomodavam e aquelas que me deixavam satisfeita. Creio que isso me tornou mais palpável para eles, assim como ouvi-los me mostrou a concretude de suas existências.

7.1.4. De que forma essas questões estão relacionadas com o ensino de língua portuguesa? Como o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção das possibilidades dentro do contexto desta pesquisa?

O mundo que a escola representa aparenta estar ainda muito longe daqueles mundos criados por nossos/as alunos/as e moradores/as da comunidade. A escola, por não conseguir legitimar esses outros mundos, acaba por se tornar um espaço de exclusão real e simbólica. O ensino tradicional, mesmo aquele autorizado pelos/as alunos/as, também parece não significar muito além da possibilidade de obtenção do diploma, como um papel que pode abrir portas no mundo profissional.

Neste sentido, os conteúdos acadêmicos estão muito longe de seus mundos e de seu domínio. Os programas estabelecidos pelo governo e suas políticas não estão em acordo com as habilidades e competências da maioria dos/as alunos/as, fazendo com que nós, os/as professores/as, tenhamos que adaptar as aulas de acordo com as possibilidades de ensino e aprendizagem.

No entanto, como mencionei no último *puzzle*, houve o discernimento, por parte dos/as alunos/as, de que as questões de linguagem estão acontecendo a todo instante. Eles/elas também apontaram que reconheciam estar aprendendo e praticando a “matéria de português” enquanto realizavam as atividades com potencial exploratório. Acredito que o interesse pelas atividades exploratórias e as ações de autonomia mostraram uma apropriação de conteúdos diversos e

construção de conhecimentos que colaborou para o seu empoderamento em relação aos letramentos escolares.

Formalmente, houve uma melhora considerável refletida nas notas, especialmente, na prova de leitura e interpretação enviada pela prefeitura. O dois primeiros bimestres apresentaram notas muito baixas em ambas as turmas. No terceiro bimestre houve um aumento das notas, melhor na 1804 do que na 1805, mas, mesmo assim, as notas da 1805 também apresentaram melhoras. O quarto bimestre trouxe outro padrão de notas, com alunos/as que haviam tirado médias baixíssimas nos primeiros bimestres apresentando resultados acima da média. O índice de reprovação foi baixo em ambas as turmas, e também na 1803, ao contrário das duas turmas de sétimo ano onde, por uma carga horária muito reduzida (apenas 3 tempos semanais), não pude trabalhar com as atividades como nos oitavos anos.

Também percebi melhora nas produções textuais que passaram a apresentar argumentações mais elaboradas, embora curtas. Contudo, não percebia antes em seus textos a preocupação de argumentarem ou explicarem suas respostas como aconteceram nas produções escritas que realizamos. Acredito que o ato de escrever sobre si e coisas que se relacionavam com suas vidas tornou o exercício de produção textual mais prazeroso.

Neste sentido, creio que minha postura voltada à linguagem como *práxis* e a liberdade que a reação interpretativa (atitude poética) proporciona para as práticas de letramentos são fundamentais para o ensino de língua portuguesa no contexto em que me encontro. Reconheço que optar por um caminho de construção de conhecimento que não se limite a regras e modelos fechados, que se permita a desvios em vez de tratá-los como erros e que trabalhe com os saberes que os/as alunos/as já possuem, torna o fazer pedagógico muito menos pesado. Desta forma, ensinar deixa de ser uma tarefa regulada por uma série de convenções, inflexível e linear para tornar-se um exercício de liberdades e possibilidades. E a língua, instrumento e objetivo da prática de ensino de LP, torna-se menos excludente ou discriminatória, pois passa a ser plural.

7.2. *Post scriptum* (ou o que não pode deixar de ser dito)

Como Paulo Freire nos lembra na epígrafe que abre este capítulo, escola é feita de gente. Logo, é preciso não esquecer que a Escola X é também feita de gente além de nossos alunos e alunas e professores/as de língua portuguesa. Ela é feita de muita gente comprometida, de muita gente que acredita que podemos criar uma escola cheia de possibilidades para todos e todas.

A greve de 2013 foi um momento em que nos unimos e conversamos muito sobre as questões da rede, da escola e de nossos/as alunos/as. Acredito que este tenha sido o maior bônus de nossa greve: a oportunidade de nos ouvirmos, de dedicarmos tempo para ouvir o/a colega, o que muitas vezes é difícil fazer em nossas rotinas apertadas.

O reflexo disso, em 2014, foram as inúmeras atividades feitas pelos/as professores/as em nossa escola, buscando formas de lidarmos com os desafios impostos em nosso cotidiano escolar. Houve atividades realizadas em conjunto por diferentes professores/as, temas similares trabalhados em diferentes disciplinas, trabalhos que fugiam ao tradicionalismo do ensino e diversos passeios³⁶ para vários lugares no Rio de Janeiro. Não posso deixar de mencionar que o apoio e a mediação da direção e da coordenação foram fundamentais para que as propostas pudessem se realizadas.

Como em minha pesquisa exploratória, meus/minhas colegas também pensaram e adaptaram suas rotinas para inserir aquilo que emergia como urgências em nossa vida escolar. As atividades também foram acompanhadas por medidas e projetos da direção e coordenação para lidar com os problemas de comportamento, violência e vandalismo. Assim, pude perceber que os alunos e alunas assimilaram as novidades e mudanças como algo conjunto e não ações isoladas.

Algumas questões discutidas em minhas aulas também foram pontos de discussões em aulas de outros/as professores/as. Por conseguinte, esta pesquisa e as atividades com potencial exploratório estiveram inseridas em um projeto mais

³⁶ A 1805, por seus problemas de comportamento, foi a única turma da escola a não participar dos passeios durante o ano letivo de 2014. No entanto, com a mudança comportamental e com a melhora das notas, a direção viabilizou um ônibus para que fizéssemos um passeio para o Jardim Botânico no início de dezembro. Os professores que coordenaram o passeio foram Bruno, professor de ciências, Fernando, de matemática, e eu. Posso dizer que, para os alunos e alunas, o

amplo que também colaborou para a qualidade de vida de todas as salas de aula da Escola X.

Não houve mudanças mágicas, a escola não se transformou em uma escola ideal, sequer se aproximou disto. Houve mais dias bons, como costume dizer, mais sorrisos e abraços, mais vontade de estar ali com meus alunos e alunas e com meus/minhas colegas. Creio que a maior mudança ocorreu comigo, em minhas atitudes e posturas, e em meu olhar.

Os embates entre os/as alunos/as e professores continuam e devem continuar, pois são formas de resistência e reexistência, e marcam suas presenças como atores daquele mundo social construído a partir de nossos entrelugares no espaço escolar.

Saliento que, em relação aos participantes, esta pesquisa não lhes “deu voz” através de minhas análises/interpretações, pois suas vozes já existem e estão todos os dias ecoando junto a tantas outras vozes, basta apenas nos importarmos para que possamos ouvi-las. Possibilitar a visibilidade destes mundos possíveis talvez seja a maior contribuição desta pesquisa e reconhecer as histórias locais como epistemes é o que valida este trabalho em relação às contribuições da LA.

Assim, não há escola ideal, há escolas possíveis e diversas possibilidades na escola. Para isso é necessário criarmos entendimentos contínuos e diferentes interpretações, a partir deste meu olhar, de seus olhares e de outros ainda a serem criados. O que registro aqui é tão somente o que me é possível alcançar, por isso, o objetivo principal desta pesquisa continua a ser pensarmos juntos, além deste espaço gráfico e deste também mundo possível em suas contingências criado por este trabalho.