



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA BOHN

ESCOLA E(M) CONFLITO:

SABERES CONSTRUÍDOS E SILENCIADOS POR

PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Orientador: Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

2008

CRISTINA BOHN

**ESCOLA E(M) CONFLITO:
SABERES CONSTRUÍDOS E SILENCIADOS POR
PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo/RS

2008

CRISTINA BOHN

**ESCOLA E(M) CONFLITO:
SABERES CONSTRUÍDOS E SILENCIADOS POR
PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2008.

Prof^ª. Dr^ª. Mari Margarete dos Santos Forster – Orientadora (UNISINOS)

Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes (UNISINOS)

Prof. Dr. Maurivan Guntzel Ramos (PUCRS)

B677e BOHN, Cristina

Escola e(m) conflito: saberes construídos e silenciados por professores de português. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2008.

Dissertação para obter o Título de Mestre em Educação junto à Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

1. Educação 2. Formação de professores 3. Língua Portuguesa

I. Título

CDU 37

Bibliotecária responsável - Patrícia Abreu de Souza CRB10 1717

Aula de português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

*A Fausto,
amigo, apoio e grande amor.*

Agradecimentos

*Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as graças que sempre me alcançou;
a Fausto, pelo ombro amigo e apoio constante;
à maravilhosa família que Ele me deu desde que nasci
- em especial a meus amados pais, Olavo e Teresinha, e irmãos, Andréia e Thiago -
e à que tomei por empréstimo – Cleusa, Ana Paula e nossa paixão, Isabella.*

*Digo muito obrigada também
à minha orientadora e fonte de luz, professora Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster;
à professora Dr^a. Maria Augusta Salin Gonçalves que acompanhou e iluminou
grande parte desse trajeto;
aos queridos educadores Dr. Maurivan Guntzel Ramos e
Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes, membros da banca examinadora;
a todos os professores do PPGEDU UNISINOS
que lutam diariamente por uma educação digna para o povo brasileiro
e inspiram com suas palavras e ações;
à mais que amiga, Cristina Dahmer
aos amigos do Colégio São José;
aos colegas do Mestrado, especialmente à Eluza e à Gisele;
a Capes que tornou possível a concretização de um sonho;
à equipe da escola Torre de Babel que tão afetivamente me recebeu.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVO DA PESQUISA.....	13
1.1 OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA	19
2 CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES	21
3 SABERES DOCENTES	29
4 UM CONTEXTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	37
4.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL	37
4.2 FOCALIZANDO O ENSINO NA ATUALIDADE: NOVOS ATRAVESSAMENTOS ...	39
4.3 CONTEMPLANDO O CAMPO CIENTIFICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
5 TEORIZANDO O DISCURSO: UM NOVO PERCURSO	43
6 UMA ESCOLA E MUITOS DISCURSOS	50
6.1 “UMA ESCOLA ESTADUAL COM CHEIRINHO DE PARTICULAR”	51
6.2 CONTEXTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESANO ENSINO MÉDIO	54
6.3 OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS	55
7 EU FALO. TU FALAS. ELE FALA. NÓS FALAMOS E NEM SEMPRE NOS ENTENDEMOS.....	58
7.1 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE.....	58
7.2 “E ELES ME AJUDARAM (...)”	60
7.3 “NÃO TEM MUITA FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR, DENTRO DA UNIVERSIDADE”	62
7.4 “MAS A PRÁTICA DA SALA DE AULA, ESSA É TUDO, EU ACHO”	64

7.5 “(...) EU TENHO AMOR COM DETERMINAÇÃO”	66
7.6 “O PROFESSOR TAMBÉM APRENDE”	69
7.7 “EU ACHO QUE HÁ UMA NECESSIDADE CONSTANTE DE O PROFESSOR SE ATUALIZAR [...]”	71
7.8 “É MUITO DIFÍCIL, É MUITO DIFÍCIL [...]”	74
7.9 “TIVERAM SITUAÇÕES, ASSIM, DE EU ACELERAR MAIS A ADRENALINA EU DIZER: E AGORA?”	76
7.10 “ELES NÃO ENTENDEM”	82
7.11 “QUAL É, DIGAMOS, A FERRAMENTA QUE EU TENHO PARA BATER NELE? É A NOTA”	86
7.12 “E OS RECURSOS QUE A GENTE TEM, QUE PODERIAM TORNAR NOSSAS AULAS MAIS INTERESSANTES, ESTÃO AÍ PARADOS”	90
7.13 “A GENTE TENTA TRABALHAR MAIS ESSE TIPO DE CONFLITO AQUI MAIS NA AULA DE RELIGIÃO”	93
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	104
ANEXO	109

RESUMO

O presente estudo objetivou reconhecer os saberes sobre conflitos de interação social construídos por professores de Língua Portuguesa, que atuam em escola pública estadual. Os sujeitos da pesquisa foram quatro docentes, sendo uma do Ensino Fundamental e três do nível Médio. Foca-se a análise nos saberes construídos ou silenciados pelos educadores através da vivência de conflitos na escola. A imersão no campo iniciou-se em 2006, com observações sobre o recreio, rotina da escola e reunião pedagógica. O material de pesquisa consta de entrevistas abertas, realizadas durante o ano de 2007, sendo os dados interpretados à luz de princípios da teoria da Análise de Discurso de linha francesa. O dispositivo de análise foi construído contemplando provocações acerca das vivências de interação social na escola, das contribuições da formação inicial e continuada para a intermediação de conflitos, das concepções acerca do campo da Língua Portuguesa, bem como as do próprio conflito. Dimensões como saberes docentes, conflito e o campo científico da Língua Portuguesa circunscrevem o objeto, ampliando as discussões sobre suas implicações nas práticas e na formação dos professores. Os achados trazem dados acerca dos saberes construídos nas situações de interação social, entre eles, aqueles relacionados ao diálogo, à escuta, à interdisciplinaridade e à avaliação. Os educadores valorizam os saberes experienciais e fazem algumas críticas à formação inicial no que tange ao conflito. Algumas características do campo da Língua Portuguesa se fazem presentes nas práticas dos professores, apresentando, inclusive, diferentes posições quanto ao ensino da língua e ao relacionamento com os alunos. Conceitos como os de autoridade/ autoritarismo e de liberdade/ licenciabilidade perpassam a discussão das entrevistas. Autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Marcos Bagno, Paulo Coimbra Guedes, Eni Orlandi e Michel Pêcheux amparam as ponderações realizadas.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Conflito. Língua Portuguesa. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The present study had the objective to recognize the knowledge about social interaction conflicts built by Portuguese Language professors that work in state public school. The subjects of this research were four docents of Fundamental and High School. The analysis focus in the knowledge built or silenced by educators by living he conflicts at school. The immersion in the field begun in 2006 with the observation of the recreation time, the school's routine and the pedagogic meetings. The research material is formed by open interviews, realized through the year of 2007, being the data interpreted by the light of French's Speech Analysis Theory principles. The analysis device was built contemplating provocations about the experience of social interaction at school, the contributions of the Portuguese Language, also the conflict itself. Dimensions like docent knowledge, conflict and the scientific field of Portuguese Language to circumscribe the object, in order to enlarge discussions about their implications to the practices and to the professor's formation. The findings bring data about the built knowledge in situations of social interaction and, among these, the ones related to dialog, listening and evaluation. The educators value the experience knowledge and make some critics to the fundamental formation, in matter of conflict. Some characteristics of the Portuguese Language field are presents in the professor's practices, also presenting different positions about the language teaching and the relationship with the student. Concepts like authority, authoritarianism and freedom / licentiousness transpass the discussion of the interviews. Authors like Paulo Freire, Maurice Tardif, Marcos Bagno, Paulo Coimbra Guedes, Eni Orlandi and Michel Pêcheux embrace the realized reflections.

Keywords: Docent Knowledge. Conflict. Portuguese Language. Speech Analysis.

INTRODUÇÃO

A temática dos conflitos nas escolas tem ocupado grande espaço na mídia e nas discussões entre professores e a comunidade. Trata-se de um fenômeno que já foi explorado em algumas pesquisas, com especial destaque aos eventos de violência nos espaços escolares. Sposito (2001), Santos (2001), Silva (2004), Vinyamata (2005), Gonçalves et al. (2005), e Gonçalves (2006) figuram entre os autores que discutem a questão. Essas pesquisas apresentam diferentes enfoques e ampliam a reflexão para busca de alternativas para o trabalho com os alunos, especialmente os adolescentes. A partir delas, obtém-se uma visão do quadro dos conflitos e da violência em escolas brasileiras, diferentes posicionamentos acerca de suas prováveis causas, de encaminhamentos possíveis e de alternativas de trabalho junto aos docentes.

A discussão, entretanto, não está esgotada, visto que oferece vários desdobramentos, entre eles o que se pretende aqui explorar. A pesquisa procura deter-se na construção ou no silenciamento de saberes de professores de Ensino Médio de Língua Portuguesa de uma escola pública de São Leopoldo em relação aos conflitos nos ambientes escolares. Buscou-se compreender como esses docentes estão vivenciando os conflitos de interação social nas salas de aula e demais espaços das instituições, conhecendo práticas que desenvolvem e suas visões acerca da temática. O andamento da pesquisa acabou por envolver outros temas que se mostraram presentes no discurso dos sujeitos, fomentando um melhor entendimento da relação dos professores com os conflitos. Dentre eles, constam a caracterização do campo científico da Língua Portuguesa e das possíveis implicações de sua configuração na atuação dos educadores; as concepções sobre a formação inicial e continuada; a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa; a realidade do ensino na atualidade.

A pesquisa envolveu quatro sujeitos atuantes no primeiro ano do Ensino Médio, com a disciplina de Língua Portuguesa, que gozam de muitos anos de experiência na docência, bem como de destaque na instituição em que atuam. A coleta de dados deu-se a partir de entrevistas abertas, guiadas por tópicos que provocaram a expressão acerca da vivência ou não de conflitos; das práticas empregadas na relação com os alunos; dos objetivos dessas escolhas; das percepções dos educadores sobre seus alunos e o componente curricular, entre

outros. Os textos, resultantes da gravação na íntegra dos diálogos, foram analisados à luz de princípios da teoria da Análise de Discurso de linha francesa.

O diálogo com autores como Eni Orlandi, Michel Pêcheux, Paulo Freire, Ira Shor, Maurice Tardif, Marcos Bagno, Paulo Coimbra Guedes, Rosa Virgínia Mattos e Silva, Terezinha Azerêdo Rios, Selma Garrido Pimenta, David Léo Levisky, Marília Sposito e José Tavares dos Santos constitui a fundamentação teórica e conduz o olhar para a análise.

O relato está organizado de modo a contemplar categorias presentes no discurso dos professores e adjacentes aos objetivos da pesquisa. A partir das origens, da justificativa e do objetivo da investigação, desenrola-se um panorama de estudos relacionados à temática dos conflitos. Segue-se uma breve fundamentação teórica sobre os saberes docentes, sucedida de capítulos dedicados ao campo da Língua Portuguesa e à teoria da Análise de Discurso. O sexto capítulo apresenta o contexto do estudo a partir de uma perspectiva da escola, da disciplina de Língua Portuguesa e dos sujeitos. A sétima parte é composta pelas análises dos discursos dos professores.

Acredito que esta pesquisa possa vir a colaborar com tantas que já foram realizadas, fomentando a discussão sobre a construção de saberes dos professores, especialmente por considerar a prática na disciplina de Língua Portuguesa. Ouvi-los em relação aos conflitos que vivenciam, à sua interação com os adolescentes, seus dilemas, seus problemas e suas alegrias, pode vir a contribuir para a valorização dos conhecimentos construídos pelos educadores e para a qualificação dos cursos de formação.

1 ORIGEM, JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E OBJETIVO DA PESQUISA

“Eis que descubro um retrato meu, aos 10 anos.
 Escondo, súbito, o retrato.
 Sei lá o que estará pensando de mim aquele guri.”
 Mario Quintana¹

A lembrança mais remota que tenho de um conflito no ambiente escolar data de 1984. Eu estava na primeira série do Ensino Fundamental, numa das aulas que trabalhavam com a motricidade das crianças através de exercícios de ligar pontinhos. Como eu já havia unido uma série deles, resolvi fazer algo mais interessante e perguntar a meu colega Fabrício se ele sabia contar até o número trinta. Essa era uma aptidão que eu considerava impossível para qualquer um, já que estávamos apenas aprendendo a letra B - copiando frases como *a baleia baba* – e o número quatro. A *tia*², que não gostava de conversas paralelas, por várias vezes, pediu que fizéssemos silêncio, advertindo-nos sobre o castigo destinado aos desobedientes. Eis que, entre cochichos, meu amigo inicia a contagem e vence o desafio! Minha incrédula reação foi um grito, seguido dos brados da professora que nos mandou ao corredor escuro da capela para que pensássemos como *é feio* ser mal-educado. Como isso era assombroso, levei um soco de Fabrício – *viu só o que você fez!* – e desferi outro nele. A confusão estava armada e ninguém mais ligou para seus pontinhos. Assinadas as advertências disciplinares, cumprimos nossa pena. O lugar onde deveríamos refletir era assustador para a maioria dos colegas e essa era a intenção: punir e amedrontar exemplarmente aqueles que causavam desordens. Contraditoriamente, eu e Fabrício gostamos de lá e durante aquela hora, aprendi a contar até trinta, para a inveja da turminha.

Esse “retrato” eu não quero esconder, pois ilustra um momento único de minha vida e resgata um pouco da origem desse estudo, que vem sendo construído pouco a pouco, entremeado por minhas vivências. Não tenho intenção alguma de estabelecer julgamentos, mas, talvez, o referido conflito pudesse ter sido intermediado de outro modo pela professora e

¹ QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, p.40.

² Mantenho o termo *tia*, pois, no referido período, essa era a forma de tratamento dada à professora. É sempre interessante lembrar Paulo Freire e sua obra *Professora sim, tia não*.

gerado uma interessante aula sobre os números. Muitos de meus professores conduziram situações desse tipo ampliando as divergências, expondo suas fragilidades na relação com seus alunos. Mas ao lado desses, havia outros tantos que não só administravam bem o momento, como o aproveitavam para ampliar o aprendizado de todos. A essas imagens de minha experiência como aluna, acresço ainda as relacionadas ao fato de ter sido representante de turma da terceira série do Fundamental ao último ano do Ensino Médio. Muitas foram as vezes em que tive que ir ao encontro dos docentes e dos serviços para discutir os anseios dos colegas e, principalmente, conversar sobre os conflitos presentes.

Mesmo sendo retratos de *outra época*, essas diferenças já suscitavam em mim questionamentos sobre como um professor aprende a trabalhar com o conflito. Muitas vezes, em minha prática docente, recorro a essas memórias para reavaliar meus posicionamentos e buscar referências de como agir ou não. Identifico-me com as palavras de Paulo Freire (2006, p.90), que apontam esse rememorar como elemento importante na formação do educador:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Durante o curso de Magistério, há doze anos, algumas colegas desistiram dos estágios por não conseguirem administrar situações de conflito de interação social em sala de aula, fato que se repetiu durante a Licenciatura. Frente a isso, sempre me questioneei sobre a formação do professor, que é a mesma para todos os alunos das mesmas turmas e não traz os mesmos resultados. Por que alguns obtêm sucesso em suas intervenções e outros não? Que estratégias desenvolvem aqueles para vencer as dificuldades?

Minha trajetória como professora também envolveu muitas situações de conflito e, na maioria delas, consegui intermediá-los tranqüilamente. A cada ano tive, pelo menos, uma *turma problema* – assim denominada por professores e disciplinadores antes mesmo do início das aulas - que, geralmente, revelava-se a mais produtiva, organizada e questionadora. Trabalhei como alfabetizadora de crianças e adultos, professora de segunda e terceira série do Ensino Fundamental e docente da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Médio e Técnico. A maioria dos estudantes provinham das classes média e alta, da zona central de São Leopoldo, visto que as duas instituições em que lecionava localizavam-se nessa região.

Uma das escolas atendia também a crianças carentes e, de 1998 a 2002, tive o privilégio de aprender muita coisa com alunos da periferia leopoldense, selecionados como internos de um centro de ensino beneficente. Eles passavam lá o dia todo, participando de atividades diversas pela manhã e da aula regular à tarde, convivendo com os externos – pagantes de classes mais altas - nos mesmos espaços. Os conflitos das turmas de externos e internos eram muitos semelhantes entre si. Suas reações frente às diferenças de opinião, provocações de colegas, discussões e os trabalhos em grupo eram parecidos. O que diferenciava os dois grupos era apenas o nível financeiro da família que, naquela situação, não determinava diferenças nos comportamentos: dificuldade para dialogar, raiva e intolerância apresentavam-se em proporções aproximadas.

Nesses doze anos em escolas da rede privada de São Leopoldo, acompanhei severas e graduais mudanças. Dos antigos rituais de despedida no final do ano - como trotes *ingênuos* e guerra de bexiguinhas - e das corriqueiras discussões entre alunos e professores, o quadro dos conflitos das escolas tem tomado outras proporções, alarmantes. Muitos desses conflitos envolvem o uso da violência contra os colegas e os professores, especialmente no Ensino Médio. Relatam-se depredações do patrimônio das escolas, disputas entre alunos de torcidas organizadas de futebol e ataques à figura do professor.

Provocar colegas de todas as maneiras e humilhá-los em pichações e escritos nos bancos e paredes; ameaçar por telefone os “rivais” e suas famílias; usar extintores de incêndio como arma; depredar móveis e quadros negros; insultar professores realizando “brincadeiras”, como estender fios transparentes junto à porta da sala de aula para causar sua queda, trancá-los na sala, roubar-lhes a bolsa, tratá-los com palavras do mais baixo calão; amontoar todas as classes no fundo da sala; arremessar lixeiras e cadeiras pela janela, estando no terceiro andar e sendo, abaixo, local de passagem freqüente de transeuntes, inclusive de crianças da pré-escola; filmar, sem autorização, situações de conflito em sala de aula e a reação dos professores com o objetivo de divulgar a toda a escola no fim do ano; organizar um discurso de formatura, assistido por todos os convidados da comunidade, pontuado pelo desrespeito aos professores, reservando a cada um o apelido escolhido pela turma e a descrição de seus “defeitos”; desperdiçar oitocentos ovos numa “guerrinha” para comemorar a conclusão de um curso, que atinge crianças que saíam das aulas, pais que as buscavam, carros e calçadas no lugar de alimentar a família carente que a tudo observava na rua. Todas essas situações ocorreram nos dois últimos anos, com turmas de Ensino Médio, da rede privada, de São Leopoldo. Muitas outras poderiam ilustrar a realidade de nossas escolas.

Margarida Azevedo Dupas (2002, p.265) colabora para a reflexão sobre a juventude ao afirmar que “a sociedade contemporânea está acuada com seu atual nível de violência”. Essa situação brutal, de certa forma, poderia influenciar os jovens que, vivendo numa coletividade que lhes exige um grau de desempenho muito alto, empregam qualquer meio para obtenção de sucesso, satisfação pessoal e aceitação de seu grupo. Daí o surgimento de muitos dos conflitos, também nos ambiente escolares, uma vez que muitos dos adolescentes e jovens apresentam baixa tolerância à frustração e à diferença, reagindo a elas de forma abrupta e, muitas vezes, agressiva. Essas atitudes da juventude são expressas de diferentes formas, através de vários meios.

O site de relacionamento *Orkut* reúne milhares de pessoas e tem se constituído como um meio democrático de expressão, especialmente de adolescentes e jovens pertencentes às classes média e alta, que têm acesso freqüente à internet.³ Os participantes agrupam-se de acordo com as temáticas propostas nas diversas comunidades. Muitas delas estão ligadas às escolas e congregam alunos que discutem sobre as dificuldades de convivência, os melhores métodos para atacar, ofender e discutir com os professores. Títulos como “Odeio professora mal-comida” (com 55.231 membros), “Quería socar meu professor” (3.890), “Adoro uma briga com o professor” (781) e “Eu odeio a professora de português” (3.483) são uma amostra do conteúdo dos debates. Tomo por exemplo o depoimento de uma aluna de dezessete anos, pertencente ao grupo “Quería socar meu professor”:

mtto loko

eu adoro brigar com os idiotas dos meus professoroess
 tem sim akeles q são legais..
 mais tem uns...
 prof de portugues msm
 aff ngm merece ele é um.....
 prefiro nem fala
 uiauahuahauha
 é mto bom briga com os profss
 eu tb nunk saio perdendo não
 hehe sei me virar com eles..
 é mto massa!! ORKUT, 2006a, p.1, Depoimento registrado em 09/04/2006, às 09:10).

³Todos os acessos no site *Orkut* citados nesse estudo foram realizados entre 21 e 22 de maio de 2006. A escrita mantém-se fiel à original, respeitando a linguagem dos autores.

Entre os usuários do *Orkut*, encontrei um grande número de estudantes das escolas em que trabalhei. A maioria acessa o site diariamente, em computadores próprios, ligados à internet por meio de ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line).

Também observei a presença de comunidades de professores que, sem temer críticas e represálias debatem, por exemplo, qual seria o método ideal para castigar e torturar um aluno “inconveniente”. Reúnem-se em torno de temas como “Eu odeio aluno participativo” (com 9.366 membros), “Odeio dar aula???” (21), e “Eu odeio aluno chato” (360), entre outros. Tópicos como “Dinâmicas para eles respeitarem você” e “O que fazer para domar as feras enquanto falam” estão entre os mais discutidos. Destaco um debate entre professores que respondem à pergunta: “O que você faria com aquele aluno que você tanto odeia?”:

Difícil resposta viu reprovar não pode a escola não deixa... nao sei acho que botaria num saco bem grande e atearia fogo!! e depois sopraria as cinzas com um ventilador gigante só por garantia. (ORKUT, 2006b, p.1. Depoimento registrado em 13/04/2006, às 05:11).

Na boa.

Tiraria o couro das costas com uma faca quente de uma das duas mostrinhas que eu tenho na sala, há como eu queria na boa... ORKUT, 2006b, p.1, Depoimento registrado em 23/04/2006, às 11:04).

Trabalhando na rede privada, tomei conhecimento de inúmeros casos de conflitos, muitos deles envolvendo violência. Fez-se necessária, inclusive, a inclusão de uma cláusula na Convenção Coletiva de Trabalho⁴ (SINPRORS, 2006), resguardando os profissionais. Segundo informações do Sindicato dos Professores da Escola Privada do Rio Grande do Sul (SINPRORS), disponíveis em sua página na internet, “esta demanda verificada pelo Sindicato mereceu destaque na assembléia que definiu a pauta de reivindicações, frente aos crescentes atos de violência praticados contra professores no ambiente escolar e fora dele”. O mesmo sindicato dedicou a sétima edição de sua revista *Textual* ao assunto “A violência vai à escola” (SINPRORS, 2005).

No ano de 2007, uma modalidade de intermediação de conflitos, inspirada num modelo da Justiça, foi bastante divulgada por uma escola privada da capital gaúcha que

⁴10.5 *Ambiente escolar* – A Cláusula do ambiente escolar obriga as escolas a desenvolver políticas de prevenção e repressão às condutas por parte de alunos, pais e demais tomadores de serviços educacionais que possam ser configuradas como violência (física, psicológica e moral) contra professores, ressalvadas as responsabilidades impostas pela lei (SINPRORS, 2006).

adotou o convênio com o programa *Justiça para o Século 21*. Denominados de *Círculos Restaurativos*, constam de uma série de procedimentos cujo objetivo, em tese, seria o de que todas as partes envolvidas num ato danoso a outrem dialogassem e decidissem coletivamente a melhor solução para o conflito. Os professores e funcionários seriam capacitados para organizar os círculos “a fim de compreender os conceitos e as técnicas de mediação de conflito em ambiente escolar”(SINEPERS, 2007, p.27). Vê-se aí mais um indicativo de que o conflito mobiliza a busca de soluções e que iniciativas nessa área são esperadas e bem recebidas, mesmo quando não totalmente inspiradas em experiências na escola.

A realidade dos conflitos da escola privada de São Leopoldo é muito próxima a mim, em função desse convívio de tantos anos. Senti a necessidade de conhecer também um pouco da escola pública, já que minhas experiências como docente nessa rede constam apenas do estágio de um ano no Magistério e oficinas de literatura infantil direcionadas ao curso Normal de uma escola estadual leopoldense. Esse interesse é intensificado pela frequência com que a temática dos conflitos nas escolas transparece na mídia. Os jornais da região trazem como manchetes de crônicas e notícias “Impunidade e Violência” (ZIEGER, 2006, p.13), “Violência na sala de aula. Os professores vão à justiça” (MELO, 2006, p.32) e “Estado revela casos de violência em 17,7% das escolas da região” (ESTADO... 2006, p.5) ampliando a discussão para além dos muros das instituições.

No mês de abril de 2006 participei de uma oficina que discutiu o assunto dos conflitos e da violência nas escolas. A sala estava lotada e a grande maioria dos participantes pertencia à rede pública de educação. O tom das colocações advertia para um avanço muito rápido do número de conflitos, para a insegurança dos professores frente aos alunos, pais e comunidade escolar e para as dúvidas de como proceder nessas situações. Depoimentos como “Eu não sei lidar com uma situação de conflito⁵”, “O professor fica de mãos atadas numa situação de violência”, “Até onde posso ir antes da ‘coisa estourar’?” e “Já perdi a cabeça e só consegui sair correndo”.

⁵ II Reunião Regional da SBPC/RS. PUCRS. Oficina *Violência nos espaços escolares*. Palestrante: Lidiston Pereira da Silva. Porto Alegre, 06/04/2006. Relatos espontâneos das professoras participantes.

1.1 OBJETIVO E QUESTÕES DA PESQUISA

Por ser esse universo da escola pública novo para mim, propus o estudo com foco na construção de saberes dos professores de Língua Portuguesa referentes aos conflitos nesse ambiente escolar e suas possíveis resoluções. Para analisar essa questão com maior clareza, considere as definições de Alejandro Muñoz Belmar:

Não se deve confundir conflito com violência. Ambos estão relacionados entre si, mas não são sinônimos. O que caracteriza o primeiro é a interação de duas partes que têm propósitos incompatíveis, enquanto que a violência é o uso da força por uma das partes (ou por ambas) na resolução do conflito (BELMAR, 2005, p.102).

Almejei estabelecer um diálogo com professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Médio (um deles também no Fundamental). Justifico a escolha do referido componente curricular por tratar-se de minha área de atuação e pela sua importância como possibilidade de espaço da expressão oral e escrita dos alunos, especialmente das suas vivências de relacionamento na escola e, por consequência, dos conflitos de interação social em que se envolvem ou que testemunham.

A questão dos conflitos de interação social nas escolas é muito ampla e propicia uma série de desdobramentos da temática. Como já pôde ser observado, o tema é rico e com isso, atrai diferentes olhares. Pretendi fazer um recorte, direcionando a pesquisa aos que são vivenciados por professores de Língua Portuguesa, visando ao estudo que possa contribuir com a discussão do assunto nas escolas. Como apontam Gonçalves et al. (2005, p.636), “existe grande perplexidade da parte do professor que, muitas vezes, fica sem saber como agir para resolver e prevenir conflitos que surgem no cotidiano escolar”. Em função disso, a reflexão pode vir a auxiliar a compreender melhor o fenômeno, reconhecendo alternativas possíveis e soluções viáveis, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Partindo de minha trajetória, tive como objetivo investigar a seguinte questão de pesquisa: Como os professores de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio da escola *Torre Babel*⁶ estão vivenciando conflitos de interação social na escola e construindo saberes a partir de suas práticas?

⁶ O nome escolhido para representar a escola relaciona-se à passagem bíblica que apresenta a divisão do mundo em várias línguas e raças. O castigo divino pela audácia humana conferia a cada ser um idioma diferente, fazendo com que o diálogo se tornasse impossível, já que ninguém compreendia a fala alheia. O contexto da

Na busca de respostas a essa questão, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar e compreender os conflitos que os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Ensino Médio de São Leopoldo vivenciam na sala de aula;
- compreender que práticas pedagógicas esses professores desenvolvem nas tentativas de resolução de conflitos;
- entender o processo de construção de saberes relativos à resolução de conflitos que tais professores estão construindo;
- observar as características da disciplina de língua portuguesa enquanto campo científico e as implicações desses elementos na ocorrência ou não de conflitos;
- reconhecer as possibilidades que os professores vêem no componente curricular de Língua Portuguesa para contribuir para a resolução de conflitos.

Penso ser esse um momento importante: ouvir aqueles cuja escolha profissional conduz à permanente abertura à expressão alheia: os professores de Língua Portuguesa. É necessário debruçar-se sobre o discurso dos que sempre se ocupam em acolher o discurso⁷ do outro.

Convidei, para tomar parte da construção desta pesquisa, outras vozes amigas: Paulo Freire, Eduard Vinyamata, David Léo Levisky, Terezinha Rios, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, José Vicente Tavares, Eni Orlandi, Michel Pêcheux e todos aqueles que ainda se entrecruzaram. Como afirma Marisa Lajolo (1998, p.65), “os textos enredam-se mutuamente porque constituem uma rede, porque um remete a outro, que remete a outro, que remete a outro, exatamente como todas as malhas de uma rede se avizinham e se integram”. A intenção foi entrelaçar muitos fios e formar uma rede aberta e sempre pronta para ser reconstruída.

escola delinea uma Babel diferente: a língua é a mesma, mas as concepções acerca dela, não. Por vezes, parecem incompatíveis uma às outras, *uma nova língua*. Discuto a idéia com maior profundidade no capítulo 5.

⁷ Considero a afirmação de Orlandi (2000, p.15): “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem.”

2 CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES

“Em última análise, o conflito é a parteira da consciência”.

Paulo Freire⁸

A sociedade como um todo evolui, gera e sofre transformações que refletem na escola, elemento integrante das comunidades e, portanto, partícipe de suas mudanças. Dessa maneira, a escola constitui-se como reflexo das vivências das sociedades e das inúmeras mudanças do comportamento humano em sua individualidade e na coletividade. Dentre essas alterações, observa-se a crescente divulgação de ocorrências de conflitos de diferentes ordens na sociedade e, por consequência, nas escolas.

É sabido, portanto, que “o centro de ensino é um organismo vivo, dotado de movimento, atividades, relações e desenvolvimento humano. Em si mesmo, isso envolve conflitos” (FÉRNANDEZ, 2005, p.21). O que difere uma situação de conflito de outra, muitas vezes, é o encaminhamento dado a sua resolução. É nessa direção que esta dissertação caminha, buscando conhecer e compreender as estratégias dos professores de Língua Portuguesa na intermediação de conflitos. Para tanto, parto de um breve panorama de estudos sobre os conflitos e a violência em ambientes escolares, buscando aprimorar a compreensão desse fenômeno na atualidade. Posteriormente, pretendi buscar junto aos professores quais são os conflitos vivenciados em maior intensidade e frequência nas escolas, de que forma lidam com eles e, por consequência, que saberes são construídos nessas vivências. Considero, primeiramente, a afirmação de Fernández :

O conflito é uma situação de confrontação de dois ou mais protagonistas, entre os quais existe o antagonismo motivado por uma diferença de interesses. Alguns conflitos fluem com agressividade quando, de alguma forma, falharam os instrumentos mediadores que permitiriam uma confrontação pacífica (FÉRNANDEZ, 2005, p.24).

⁸ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 208.

Sendo o conflito parte da rotina escolar através dos tempos, observam-se alguns registros que marcam mudanças de comportamento dos alunos. Um estudo de Doscik (1997) citado por Fernández (2005) traz impressões de professores americanos sobre as décadas de 50 e de 90. O primeiro período caracteriza como problemas de conduta nas escolas, que levam a situações conflituosas, falar sem autorização, mascar chicletes, fazer barulho, correr pelos corredores e atravessar as filas. Nos anos de 90, as ações consistem em uso de drogas, álcool, armas de fogo e facas, perturbações indesejadas, suicídio e violência em geral. Essas mudanças traduzem uma sociedade em transformação e indicam a constante presença dos conflitos nas escolas. Santos (2001, p.109) argumenta que “estamos, em grande medida, em face de um conflito de códigos de conduta”.

Nesse sentido, é interessante resgatar o registro de uma professora alemã que lecionava no Brasil em 1882. A carta a uma colega europeia já apontava dificuldades no relacionamento com os alunos:

Oh, Grete, ando com este colégio por cima da cabeça! Acho sinceramente que sou péssima professora! Não aprendem nada comigo e, se houver inspetores escolares aqui, vou ficar desmoralizadíssima! [...] Imagine isto: outro dia, ao entrar na classe, achei-a muito inquieta e barulhenta e, na minha confusão, recorri ao Bormann. Quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: ‘Levantar, sentar’, cinco vezes seguidas, o que no nosso país nunca deixa de ser considerado vergonhoso para uma classe. Mas, aqui, - oh! Santa Simplicitas! - quando cheguei a fazer-lhes entender o que delas espera, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representasse um castigo que julgaram tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo para cima e para baixo, feito autômatos divertindo-se regiamente (LEITE, 2006, p.48).

Daí também a importância do estudo sobre os conflitos e também a violência nas escolas brasileiras, uma vez que as pesquisas são um tanto recentes – datam especialmente da década de 80 em diante - e como afirma Sposito (2001, p.101), “a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, deve ser investigada e submetida à crítica”.

A temática dos conflitos nos ambientes escolares tem se caracterizado como pauta freqüente na mídia e nas discussões entre professores. Muitos dos eventos comentados envolvem o uso da violência, especialmente entre adolescentes e jovens, sendo notificados casos de depredação do patrimônio público e privado, perseguição a colegas e professores, agressões verbais e físicas, entre outros. Esse panorama não se restringe às instituições de

periferia, mas estende-se a todas as camadas sociais e localidades. Pesquisas como a realizada pela UNESCO⁹ apontam para dados alarmantes, como a grande presença de gangues, do tráfico de drogas nas escolas e o porte de arma por alunos. Destaca que 86% dos professores afirmam que há violência no seu local de trabalho. Fernández (2005, p.25) alerta que um episódio violento pode abranger seu entorno de forma significativa, afetando outros além dos nele envolvidos diretamente:

O fenômeno da violência transcende a mera conduta individual e se converte em um processo interpessoal, por afetar pelo menos dois protagonistas: aquele que a exerce e aquele que a sofre. Uma análise mais complexa permite-nos distinguir um terceiro afetado: quem a contempla sem poder ou querer evitá-la.

As causas para a violência nas escolas são várias e diferentes análises assinalam inúmeras origens possíveis. Sposito (2001) destaca os estudos realizados sobre a temática e demarca a democratização na sociedade como um motivador para a maior abordagem do assunto. A partir do momento em que as populações marginalizadas encontraram espaços para divulgar suas demandas, a falta de segurança vivenciada foi fortemente focalizada. Nesse contexto, a violência nas escolas tornou-se visível através das denúncias da mídia, especialmente a partir da década de 80. “Naquele momento, não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidade entre alunos, mas eram criticadas as práticas internas dos estabelecimentos produtoras de violência” (SPOSITO, 2001, p.91).

Na década de 90, a violência passa a ser observada nas interações dos alunos, “caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, tornando mais complexa a própria análise do fenômeno” (SPOSITO, 2001, p.91). As discussões ampliam-se e a violência nas escolas é tratada como questão de segurança pública, o que restringiu as ações de caráter educativo. Ao final desse período, surgem muitas iniciativas com vistas à redução da violência nas escolas, muitas delas, em parceria com organizações não governamentais. Como afirma Marília Sposito, as propostas mais recentes tendem a incentivar a democratização da cultura na escola, além de desenvolver novas concepções acerca da segurança.

⁹ Intitulada *Pesquisa da Vitimização*, a pesquisa entrevistou, em 2003, 2.400 profissionais de seis capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, Belém e Distrito Federal). Comentários disponíveis em: <<http://>>. Acesso em 15 abr. 2006.

A publicação *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, de autoria de Debarbieux e Blaya (2002) editada pela UNESCO (JORNAL DA CIÊNCIA, 2006, p. 1), também traz dados instigantes: “[...] enquanto nas escolas de elite, ou de classe média, os comportamentos de risco (como o abuso de drogas) são mais freqüentes, o comportamento agressivo, a violência física e os ataques a adultos são mais comuns nas escolas das classes trabalhadoras”.

Essa questão pode estar ligada à exclusão social, também apontada por pesquisadores como um dos motivadores de conflitos que envolvem o uso da violência. Em muitas comunidades, os professores não estariam preparados para atuar mediante a diversidade que se encontra nas escolas, especialmente nas periféricas. Vale recordar que o conflito não surge pela diferença, mas por desigualdade. “Ele surge não tanto pela existência de diversidade, mas porque uma das diversidades quer impor algo à outra. Quando da diferença se faz desigualdade, há conflito” (BURGUET, 2005, p.47). Bernard Charlot (2006, p. 29 apud BENCINI; MARANGON, 2007, p. 1) alerta para a reprodução de práticas excludentes: “é comum as escolas reproduzirem os estigmas e as discriminações sofridos pelos alunos fora delas. Pior ainda, ao falhar na função de ensinar, elas afastam as crianças e cometem uma das mais nocivas formas de violência”. Essa atitude promove o desinteresse dos alunos e a conseqüente desvalorização da escola, que passa a ser considerada de “ninguém” e, portanto, objeto de depredações e violência. O uso de câmeras e de forças policial para reduzir as ocorrências só aumentaria o problema, já que “os jovens tendem a desrespeitar ainda mais o espaço”, como afirma Miriam Abramovay, na mesma reportagem.

Nélson Pedro Silva (2004) apresenta como razões mais amplas para a violência na escola a morte ou a relativização de valores morais, a divulgação distorcida do saber psicológico, o modelo de sociedade contemporânea, centrada na figura da criança, a situação política e econômica do país, a influência dos meios de comunicação de massa e o aumento exorbitante da violência real e virtual. Todos esses elementos e outros tantos, a serem acrescentados pelos professores de acordo com suas vivências, poderiam colaborar para o confronto de diferentes posicionamentos nas escolas.

É interessante observarmos essa multiplicidade de olhares sobre os conflitos nas escolas, envolvendo violência ou não. Em relação à vivência na sala de aula, cabe também refletir acerca da afirmação de Bernard Charlot (2006, p.15 apud BENCINI; MARANGON, 2007, p. 1), para quem “o conflito nasce quando o professor não ensina”, ou seja, quando o professor explica e o aluno não entende. Em entrevista à Bencini e Marangon (2007), publicada na Revista Nova Escola, Charlot aponta as dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, que têm visões diferentes sobre a escola, o aprender e o outro: o

professor pensa que o aluno é incapaz e este, por sua vez, pensa que aquele não sabe ensinar. “O clima fica tenso e uma coisa sem importância vira um estopim para uma agressão física ou verbal”, afirma o pesquisador.

Concordo com Fernández (2005, p.29) quando afirma que

[...] todos nós somos passíveis de cometer uma agressão, mas o fenômeno de violência no âmbito da convivência entre escolares transcende o fato isolado e esporádico, convertendo-se em um problema escolar de grande relevância, porque afeta as estruturas sociais pelas quais deve ser realizada a atividade educativa.

Penso ser a violência na escola motivo de preocupação constante, não apenas por seu combate, mas também pela sua prevenção, considerando a escola o espaço educativo por excelência. Refiro-me especialmente ao trabalho com adolescentes, uma vez que grande parte dos eventos conflituosos registrados envolve essa faixa etária. Como descreve Vinyamata:

A adolescência se define por um certo desconcerto ao descobrir a vida adulta, uma certa insegurança, uma necessidade de auto-afirmação e de liberdade que necessitará de energia e determinação, que pode se chocar contra as normas estabelecidas pelos pais e pela sociedade (VINYAMATA, 2005, p.22).

É natural, até determinado ponto, que os adolescentes se envolvam em situações de conflito. É preciso que os professores estejam atentos, a fim de conduzir a convivência de forma mais harmoniosa possível, prevenindo situações que possam ser prejudiciais ao grupo e aos indivíduos, uma vez que : “O jovem provoca, apronta, transgride, se rebela o tempo todo. Vive ilusões e desilusões a toda hora. Compete aos pais, educadores e psicólogos verificar se toda aquela revolução tem sentido construtivo ou destrutivo” (PESSANHA, 2002, p.112).

Nesse sentido, Charlot (2006 apud BENCINI; MARANGON, 2007) comenta que ouve, com freqüência, jovens apontarem como bons os professores aqueles que os tratam como seres humanos. O pesquisador afirma que os alunos querem ser valorizados enquanto pessoa, até mesmo em situações simples, como serem cumprimentados por seus mestres nas ruas. Bernard Charlot destaca, com isso, o que considera capacidade fundante para um educador: a capacidade de se relacionar. Tardif (2002, p.130) reforça o aspecto da afetividade em sala de aula reforçando que boa parte do trabalho do professor é de cunho afetivo,

emocional: “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar dos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Freire (2006, p.141) também valoriza essa disposição, definindo como um saber necessário aos professores “querer bem aos educandos”:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.

Tardif também traz a importância das interações na sala de aula. Não somente o conteúdo deve ser valorizado, mas também a socialização:

O campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2002, p.118).

Essa socialização certamente desencadeará momentos de conflitos. Na mesma entrevista já citada à revista Nova Escola, Bernard Charlot (apud BENCINI; MARANGON, 2007) acrescenta que sempre haverá uma tensão no ato pedagógico, entre quem ensina e aprende. O professor não pode realizar sozinho a sua tarefa: depende da atividade intelectual do aluno. Seu trabalho é despertar e promover essa atividade. Se o aluno fracassa, a responsabilidade é do professor. Essa tensão se encaminha para um conflito se o aluno sentir-se sob pressão ou enganado. Mas destaca que nem todo o conflito é negativo. A posição de Maya aproxima-se dessa última afirmação. A autora destaca que é impossível erradicar o conflito

[...] pois ele é um fenômeno universal inerente ao ser humano e não deve ser visto como algo negativo. Graças aos conflitos, as sociedades progredem e são alcançadas melhoras para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência com a qual são enfrentados os conflitos (MAYA, 2002, p.76).

Assim sendo, o professor precisa fazer escolhas em seu campo de trabalho constantemente. Numa situação de conflito, freqüentemente inesperada, é necessário disponibilizar estratégias para sua intermediação e provável resolução. Como comenta Tardif (2002, p.50):

A atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente caráter de urgência.

Uma das alternativas mais valiosas na intermediação de conflitos, que gera crescimento a partir dessa situação, é o diálogo. Freire (2006, p.136) aponta “a capacidade de abertura do docente, a disponibilidade para o diálogo como chaves para uma educação crítica e libertadora. Para isso, outro saber é fundamental: *saber escutar*”.

O autor marca a necessidade de o educador *escutar* e com isso, “transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, numa fala *com* ele” (FREIRE, 2006, p.112). A construção de sujeitos autônomos, especialmente para a resolução de seus conflitos, passa, portanto, pelo diálogo. O professor, ao ouvir, estimula a participação e valoriza o posicionamento crítico do aluno, que por, sua vez, também é estimulado a escutar o outro. Uma vez que “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 2006, p.120), a solução de conflitos pode se concretizar com mais facilidade, já que uma situação conflituosa pode se concretizar como um exercício de diálogo, de abertura ao outro e suas razões, em suma, um aprendizado.

Como registra Santos (2001, p.110), o diálogo é o caminho para a superação da violência: “paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades de encontro”. O mesmo autor evoca também o elemento da linguagem escrita como possibilidade de superação da violência. Considero fundamental o seu pensamento para a reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas à resolução de conflitos, especialmente as de professores de Língua Portuguesa, constantemente ligados à palavra: “desenvolver a possibilidade de falar mediante a instauração de lugares para as palavras, resgatando o sentido

da linguagem e a palavra tomando lugar dos atos violentos” (SANTOS, 2001, p.110). Para tanto, o autor evoca a expansão da leitura e da escrita da escola, bem como os espaços de publicação, confirmando a linguagem como um poder.

Sendo a linguagem fundamental para a condução e resolução de conflitos de interação social, essa pesquisa ouviu professores que trabalham diretamente com a expressão oral e escrita, na tentativa de compreender como vivenciam os conflitos nas escolas.

3 SABERES DOCENTES

“Se procurar bem, você acaba encontrando não a
explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia
(inexplicável) da vida.”

Carlos Drummond de Andrade¹⁰

Para a palavra *poesia* há muitas significações, que tentam determinar o que muitas vezes não se pode conceituar. Aristóteles (1992, p.103-107) a define como “imitação”, um meio para o homem olhar seu entorno, descobrir e representar mais sobre si e sobre os outros. Em outras palavras, conhecer a realidade “que se efetiva na constante relação entre homem e mundo” (GOLDSTEIN, 1988, p.15-16). A esse sentido, pode-se acrescentar o do senso comum, que atribui ao termo a evocação do belo, do que cativa pela emoção. Inspirada pelo excerto do querido Carlos Drummond de Andrade, que “embeleza” a página, esta pesquisa não busca explicar a vida, mas sim, procurar na trajetória de professores do Ensino Médio um espectro da *poesia*¹¹ no trabalho com adolescentes e jovens, um meio para olhar a escola, os sujeitos e seus saberes. E “ao mencionarmos uma “arte” do docente, revelada em sua competência, apontamos aí a presença de uma dimensão poética, que requer a imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade (*aisthesis*) associada à razão”.

Partindo das idéias de que “uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER, 1998, p.20) e que, dentre as tarefas do professor, está o estabelecimento de relações com “seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo” (TARDIF, 2002, p.128), esta pesquisa propõe-se a discutir sobre os conflitos presentes nessas interações

¹⁰ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: 10.ed, Record, 1987. Disponível em: <http://www.paubrasil.com.br/livraria/pesquisa_banner.web?p006>. Acesso em: 10 set. 2006.

¹¹ Identifico-me com RIOS (2005, p.95-96) que, ao explicar a dimensão técnica da competência na docência, associa à idéia de *techne* às de *poiésis* e de *práxis*. Usa uma citação de VASQUEZ (1968, p.4-5) para clarificar os conceitos: “práxis em grego antigo, significava ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ou agente ou a sua atividade”. [...] “Ao tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos, se chama em grego *poiésis*, que significa literalmente produção ou fabricação”. Complementa sua análise colocando que “guardando o sentido original dos termos, poderíamos afirmar que há um caráter poético na técnica, na prática profissional”.

humanas nas escolas. Busca-se, mais especificamente, conhecer os saberes que os professores de Língua Portuguesa estão adquirindo, em relação a conflitos, em suas práticas. Várias questões norteiam esta investigação: como ocorre a construção desses saberes? Que estratégias utilizam para resolver impasses entre e com os alunos? Que perspectivas vêm no componente curricular de Língua Portuguesa de desenvolver práticas pedagógicas que auxiliam a resolução de conflitos de interação social?

A esses aspectos, muitos outros ainda devem associar-se, ampliando as discussões, visto que,

nas comunidades escolares é comum que seus integrantes se deparem com conflitos de diferentes tipos, intensidade e frequência. As preocupações de professores, pais, alunos em relação aos conflitos se centram em como diminuir suas conseqüências quando esses problemas se traduzem em atos de violência¹² que afetam gravemente o clima escolar e a convivência entre os diferentes atores do processo educativo. (BELMAR, 2005, p.100).

Que saberes podem estar implicados nas decisões tomadas pelos professores na intermediação desses conflitos e, por conseqüência, de situações que possam envolver a violência? Penso que qualquer ponderação acerca dessa questão não pode separar a ação docente do meio e das circunstâncias em que ela se dá. Tomo as palavras de Tardif (2002, p.11) como apoio dessa idéia: “não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”. A reflexão sobre os saberes docentes assume, portanto, grande relevância no campo da educação já que leva a conhecer mais sobre o contexto em que ela acontece e a valorizar o professor como um agente produtor de saberes.

Mesmo já sendo numerosos os estudos sobre o tema, ainda há muito a pesquisar. Clermont Gauthier (1998, p.20-25) propala algumas idéias preconcebidas que teriam mantido o ensino no que ele denomina “cegueira conceitual”, dificultando a reflexão sobre si mesmo e os saberes envolvidos em seu fazer. Entre elas, os juízos de que ao professor basta conhecer o conteúdo, seguir sua intuição, ter talento, bom senso, experiência e cultura. Ora, se ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimento, apenas conhecê-lo não é garantia de boas

¹² É útil considerar a etimologia da palavra “violência”. O étimo latino *vis* (que significa “força”) também dá origem aos vocábulos “vigor”, “vida” (de *vis*, *vita*) e “vitalidade”, assim como também origina o termo violência. A transição de um estado mental de *vigor* para o de uma *violência* é a mesma que se processa entre o de uma agressividade sadia para o de uma agressão destrutiva. Para que a diferenciação conceitual entre agressividade e agressão fique mais clara, é útil lembrar que a agressividade sadia designa um sadio movimento para a frente, tal como comprova a etimologia do verbo “agredir”, o qual resulta dos étimos *ad* (que quer dizer “para frente”) e *gradior* (“movimento”). (ZIMERMAN, 2002, p.217).

aulas. Tampouco basta confiar totalmente na intuição, que pode colocar o professor nas armadilhas do seu inconsciente, eliminando o senso crítico. O talento, sem dúvida, é importante, mas limita-se sem a reflexão e o trabalho que devem acompanhá-lo. Não havendo apenas um senso, o bom, mas uma pluralidade deles, apoiar-se numa noção de bom senso seria basear-se apenas no uso do discernimento, ignorando os conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da docência e também à construção desse discernimento. A experiência é de extrema importância, mas deve ser alimentada pelo saber formal que apóie as tomadas de decisões. A cultura é fundamental para o professor, mas não é suficiente para capacitá-lo a ensinar bem.

Esses aspectos convergem para uma reflexão provocada por Tardif sobre a relação dos professores e seus saberes, que seria estabelecida de fora para dentro: “de fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão” (TARDIF, 2002, p.40). Em outras palavras, saberes produzidos por outros grupos são incorporados pelos professores, sem que tenham sido produzidos por eles, tampouco legitimados em sua prática. Assim sendo, eles ainda são desvalorizados socialmente nesse campo e, como destaca o autor, a submissão da prática a saberes que ela não produz nem controla podem contribuir para a alienação desses docentes. Tardif ainda aponta a relação de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” que os professores assumem frente a esses saberes, mas não de produtores de saberes que corroborariam sua prática¹³.

A compreensão dos saberes docentes como “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (TARDIF, 2002, p.9), favorece uma visão mais ampla da prática educativa e suas implicações, bem como a observação sobre como se dá a construção desses saberes. Serão eles frutos da formação acadêmica, da experiência ou de ambos?

Gauthier (1998) elabora uma concepção do ensino na qual o professor disponibiliza e mobiliza um “reservatório de saberes” onde busca solução para situações específicas de sua prática. Nesse arcabouço, encontra-se o saber disciplinar, o curricular, o das ciências da educação, o da tradição pedagógica, o experiencial e o da ação pedagógica.

¹³ Daí a importância do que diz Paulo Freire (2006, p.39) ao valorizar a reflexão crítica. Nas palavras do autor: é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximar-se” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Maurice Tardif (2002, p.36) afirma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Cabe, portanto discutir sobre tais definições desse autor (TARDIF, 2002), buscando compreender o sentido das suas afirmações.

Os *saberes da formação profissional* advêm das instituições de formação de professores, responsáveis pela produção de conhecimento sobre a educação e de sua incorporação às práticas dos professores, por meio da formação inicial e continuada. As reflexões sobre a prática docente mobilizam a construção de saberes pedagógicos que se apresentam sob a forma de doutrinas e concepções que, incorporadas à formação do professor, tendem a orientar suas ações nas escolas.

Nesse sentido, é válido destacar a importância da formação inicial dos professores, abrindo espaço ao dizer de Selma Garrido Pimenta:

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (2005, p.18).

Outros saberes incorporam-se à prática dos professores, através das disciplinas oferecidas pelas universidades, faculdades e cursos distintos. Irrompidos da tradição cultural e dos grupos que produzem conhecimentos, eles são definidos como *saberes disciplinares*. Os denominados *curriculares* correspondem basicamente aos programas escolares e são apropriados pelos professores ao longo da sua trajetória profissional. Configuram-se como objetivos, conteúdos, métodos cuja aplicação os educadores precisam aprender.

Os *saberes experienciais* têm seu lugar de produção a vivência dos professores, de seus conhecimentos sobre o meio em que atuam, “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2002, p.39). Como destaca Freire (2006, p.23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Dessa forma, o professor constrói muitos conhecimentos em sua prática, na sua relação com os alunos. Ensinando, pode aprender como trabalhar melhor determinados conteúdos e também como lidar com situações singulares e urgentes em sala de aula. Ao deparar-se com um grupo formado por indivíduos diferentes e únicos, confronta-se com “situações muitas vezes complexas, marcadas pela

instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva” (TARDIF, 2002, p.129).

Essa pluralidade de saberes fundamenta e qualifica a prática docente:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

Coloco em relevo, inicialmente, os saberes experienciais, por estarem ligados a um fato mais amplo: “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2002, p.49). Eis aí um ponto que perpassa a reflexão de Tardif e também minha pesquisa. Sendo *seres humanos* o objeto da ação docente, organizados num grupo formados por indivíduos únicos, a prática se dá “num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, caráter de urgência” (TARDIF, 2002, p.50). Não é possível, portanto, que o professor encontre num “manual as soluções” para relacionar-se bem com seus alunos, nem para as ocorrências inesperadas, tão comuns em sala de aula. São os saberes experienciais que conferem “certezas relativas” que apóiam a prática. Eles correspondem:

Ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (...) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p.50).

Seguindo a análise da temática, Tardif (2002) afirma que os saberes experienciais apresentam interfaces com vários objetos, como as interações com outros atores da escola, obrigações e normas impostas pelo trabalho e as funções diversificadas da instituição, cujo conhecimento sucede na prática. A aprendizagem desses objetos deve ser rápida e, geralmente, distancia-se dos saberes adquiridos na formação, respeitando critérios de

valorização hierárquica de acordo com as dificuldades que são enfrentadas na prática¹⁴. Os pares assumem papel fundamental nessa aprendizagem, alimentada pelas trocas por meio do discurso da experiência que informa os outros, tanto sobre suas vivências, quanto sobre os próprios alunos. Assim, o docente também é um formador.

É relevante destacar que apenas a experiência não garante uma boa prática. O professor, ao aprender fazendo, soma aos conhecimentos de suas vivências, os saberes adquiridos em sua formação inicial. “Não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto” (TARDIF, 2002, p.117). Mas “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (RIOS, 2005, p.96). Um professor que trabalha no Ensino Médio, por exemplo, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, precisa de uma vasta caminhada pelos meandros da linguagem, das suas regras e pressupostos, das escolas literárias, de suas características, obras e autores, para trabalhar com competência¹⁵. Necessita também adquirir a experiência da interação com adolescentes e jovens no sentido de encontrar a melhor forma para trabalhar o que conhece com os alunos e alcançar aprendizagem e crescimento mútuos e significativos. “Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2002, p.132). E, como antes de tudo, o professor também é um ser humano, com seus valores, preconceitos e pressupostos, as escolhas a serem feitas carecem de uma orientação ética, especialmente porque:

os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios (TARDIF, 2002, p.145).

Tardif (2002) trabalha algumas das manifestações da dimensão ética da docência a partir de três eixos, de grande importância. O primeiro, trata da equidade de tratamento que o

¹⁴ TARDIF (2002, p.51) exemplifica da seguinte forma: “saber reger uma sala é mais importante do que conhecer os mecanismos das secretarias de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que estabelecer uma relação com os especialistas”.

¹⁵ RIOS (2005, p.93) aponta a competência como “*uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos coletivos de uma sociedade”. Entre essas dimensões estariam a técnica, a política, a ética e a estética.

professor deve dar a todos os alunos – que são diferentes – reunidos num grupo. Como interagir com o grupo, atingindo os indivíduos e alcançando objetivos comuns? Trata-se de uma tensão entre “padrões gerais e casos individuais”. O segundo, num componente simbólico do ensino, do acesso que o professor precisa dar aos alunos de seu próprio conhecimento, que depende da abertura e da interação com o outro/coletivo. O último versa sobre as escolhas feitas pelos docentes em sua prática e da avaliação dessas escolhas, cujos resultados, dispostos ao alcance de todos, poderiam fundamentar uma deontologia da docência.

Todas as facetas da dimensão ética estão postas nas escolas, nas salas de aula e seus desdobramentos dependem das decisões do professor. “A própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho” (TARDIF, 2002, p.142). Nesse caminho, cabe destacar “as verdadeiras tecnologias do ensino”, como Tardif define as “tecnologias da interação”. Os docentes recorrem a elas para atingir seus objetivos, pois, “na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza” (TARDIF, 2002, p.137).

Trata-se basicamente da coerção, da autoridade e da persuasão.

Na intermediação de conflitos, as tecnologias da interação tendem a cumprir um papel fundamental e definir o tipo de encaminhamento dado a cada situação. A coerção constitui-se nos “comportamentos punitivos e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos” (TARDIF, 2002, p.138). Meios como a coerção física, atualmente, não podem mais ser empregados, mas faziam parte da rotina escolar até pouco tempo e, como lembra Tardif, seu desaparecimento não significa a ausência de coerção nas relações da escola. Medidas dos professores - olhares ameaçadores, insultos, deboches, negligência, desprezo e outras ações – e das instituições - transferências, isolamento, exclusão... - configuram exemplos coercitivos. A autoridade seria apoiada pelo poder legítimo e poderia ser desmembrada em três tipos: tradicional, carismática e racional-legal¹⁶. Em relação ao docente, a autoridade reside na noção de respeito por ele obtido de seus alunos, sem coerção e estaria ligada ao seu papel e suas obrigações conferidas pela instituição, bem como a sua personalidade e seu carisma. A persuasão funda-se na capacidade de convencer o outro, através dos recursos da retórica – promessas, convicção... Como a língua é um meio de

¹⁶ Segundo Tardif (2002, p.139), a autoridade tradicional está ligada, ao mesmo tempo, à condição de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens e à sua condição de “mestre” proferida pela escola. O carisma se refere às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos, isto é, à sua “personalidade” profissional como meio usado na ação. A autoridade racional-legal corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula.

comunicação entre professores e alunos, pode modificar o outro ou algo nele. Como a ordem na sala é antes de tudo simbólica, a persuasão está ligada à elaboração de referências comuns para os atores nela envolvidos, que são assumidos como uma significação partilhada acerca da ordem física e simbólica da escola.

Ao fim e ao cabo, as tecnologias da interação visam à organização do ambiente escolar, especificamente da sala de aula, de modo que as atividades propostas pelos professores possam ser realizadas com maior tranquilidade e qualidade. Um elemento essencial para o alcance dessas metas é o respeito, que não se pode exigir pelo professor de seus alunos, mas também partir dele. Este deve estar comprometido com os alunos, aberto a uma interação de onde decorram trocas verdadeiras e a aceitação das diferenças, ou como depõe Freire (2006, p.136), “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Assim, “o reconhecimento do outro e o respeito a ele devem coexistir com o auto-conhecimento e a exigência de respeito da parte dele. [...] Estamos falando, portanto, da exigência essencial de um *respeito mútuo* na relação entre os indivíduos” (RIOS, 2005, p.124).

Freire (2006) também elenca uma série de saberes necessários à prática educativa, que exige pesquisa, rigorosidade metódica, criticidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, alegria, esperança, diálogo, escuta, afetividade, entre outros. A prática efetiva da docência se dá na medida em que o professor ensina, mas também aprende com seus alunos; reconhece o valor do outro como sujeito histórico, digno de respeito e participação; tem autoridade, mas valoriza a liberdade do aluno; dialoga e escuta; é crítico perante a realidade e a sua prática; usa de rigor metodológico e da pesquisa constante; aceita o novo e abomina a discriminação; tem alegria e esperança que levam à mudança. O próprio autor não encerra a discussão dos saberes em sua obra, esperando que o leitor crítico acrescente outros que lhe tenham “escapado”.

Aproximo-me com grande atenção das palavras de Freire (2006, p.13, *grifos nossos*), quando valoriza em sua obra “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista”. Antes de apresentar os saberes que considera fundamentais à docência, recupera a reflexão adjacente à prática, necessária para a real compreensão dos saberes dos professores. Penso ser esse um elemento fundamental a essa pesquisa: refletir sobre a ação docente e suas práticas, destacando as origens, as razões, os porquês de determinadas estratégias, competências, habilidades e conhecimentos que venham a ser configurados como saberes docentes na resolução de conflitos de interação social na escola.

4 UM CONTEXTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! [...] A Gramática precisa apanhar todos os dias pra saber quem é que manda.

Luis Fernando Verissimo¹⁷

É sabido que a disciplina de Língua Portuguesa conta com um número superior de períodos em relação a outros componentes curriculares na maioria das escolas. Juntamente com a Matemática, o estudo da língua mãe parece gozar de grande prestígio em nossa sociedade. Esse panorama favorece a constituição de um campo científico que reconhece sua importância e demarca seus limites de forma consistente nos espaços em que se faz presente. Analisar um pouco da história e dos movimentos desse campo parece ser relevante para uma melhor análise nesta pesquisa, uma vez que é desse contexto do qual falamos os sujeitos da pesquisa.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Os estudos de Magda Soares (2004) são importante fio condutor para uma reflexão sobre a disciplina de Língua Portuguesa (também LP, doravante). A autora apresenta um histórico no qual aponta as diferentes etapas pelas quais o campo passou em sua trajetória, destacando que a constituição de uma disciplina de LP nas escolas do nosso país deu-se tardiamente, nas últimas décadas do século XIX. A formação de professores da área trilhou seus primeiros passos a partir dos anos 30 do século XX. É preciso considerar o fato que, no século XVIII, o ensino dedicava-se à alfabetização, sendo que apenas aqueles poucos alunos

¹⁷ Excerto do texto *O gigolô das palavras*, no qual o autor aponta, entre outros fatos, o paradoxo de ter sido um aluno com dificuldades em Português e hoje viver da escrita. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Hollywood/Set/6498/gigolo.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

que conseguiam continuar sua escolarização seguiam a aprendizagem do latim – especialmente da gramática -, da retórica e da poética. Somente depois da reforma que tornou obrigatório o estudo da língua passou-se a trabalhar com a gramática do português, além dos domínios citados anteriormente. Assim, a primeira denominação dada à disciplina foi Retórica e Poética, sendo que, em meados do século XIX, ela passa a receber o nome de Português, sem mudar, porém seus objetivos que se centravam na gramática, na retórica e na poética.

Soares (2004) destaca que tal perspectiva de ensino estava estritamente ligada ao tipo de público a que a escola servia: alunos que já chegavam a ela com certo nível de conhecimento lingüístico, em razão das práticas de leitura e escrita a que tinham acesso. Ou seja, alunos que já gozavam de um domínio “do dialeto de prestígio”, nas palavras de Soares, e que buscavam no reconhecimento das normas gramaticais para ampliá-lo. Por essa via, os estudos gramaticais viriam a tomar cada vez mais força dentro da disciplina, ao mesmo tempo em que a retórica e a poética assumiram-se como estudos estilísticos, “afastando-se dos preceitos sobre o falar bem”.

Considerando-se que nessa época ainda não havia cursos de formação de professores de LP, as aulas eram conduzidas por profissionais de outras áreas, que gozassem de uma boa formação humanística e de desempenho lingüístico, como advogados e engenheiros, autodidatas da língua. Os materiais utilizados por eles davam conta de uma exposição das normas gramaticais e antologias de autores.

A partir dos anos 50 ocorrem mudanças no ensino de LP, especialmente em função da ampliação do acesso à escola. Com a democratização do ensino, os alunos mudam: a maioria não tem uma carga de domínio das normas da língua, tampouco experiências concretas de leitura e escrita anteriores. Com mais alunos, foi preciso um número maior de professores. Com isso, a formação não se deu apenas entre eruditos. Muitos alunos da licenciatura logravam das mesmas dificuldades dos alunos da escola básica. A aura da disciplina, porém, manteve-se: a gramática e suas normatizações continuavam sendo o miolo do que deveria ser aprendido.

Soares (2004) traz dados muito interessantes, que parecem muito próximos a nós até hoje: com a mudança no perfil dos professores, os materiais didáticos também sofreram transformações: textos e gramática passaram a figurar sob o mesmo invólucro, sendo que o educador não teria mais, necessariamente, a tarefa de desenvolver e criar atividades. Guedes (2006) usa uma figura de expressão forte para caracterizar essa situação: *capataz do livro didático*. Rebaixamento salarial, condições de trabalho depreciadas, perda de prestígio da

profissão são outros elementos que colaboraram com um novo contorno do profissional das Letras.

Com todas essas transformações, o distanciamento entre o que era trabalhado como conteúdo e quem estava dentro da sala de aula – alunos e professores - aumentava significativamente. Essa poderia ser, como afirma Soares, uma das causas para os índices de baixo rendimento nas escolas, na disciplina LP.

Os estudos da Lingüística, a partir dos anos 60 trouxeram um novo sopro à formação de professores da área e somados à História da Leitura e da Escrita, a Sociologia da Leitura e da Escrita, a Antropologia da Leitura e Escrita pretendem investigar as práticas de leitura e escrita da atualidade, em relação às do passado, com vistas a um ensino mais próximo daqueles que o demandam.

4.2 FOCALIZANDO O ENSINO NA ATUALIDADE: NOVOS ATRAVESSAMENTOS

A partir desse contexto da disciplina de LP emerge a evidência do quanto o acesso a uma *língua padrão* significa na história de um país em desenvolvimento como o Brasil. A partir desse expediente, pretendo discutir sobre o ensino de Português na atualidade, uma vez que esta pesquisa pretende debater sobre a questão dos conflitos nesse ambiente específico.

Ao perguntarmos a algum aluno ou mesmo professor o porquê de estudar o Português temos uma grande chance de obter como resposta algo do tipo: *para ter mais sucesso na vida*. A idéia do domínio da norma como oportunidade de favorecimento da ascensão social faz, praticamente, parte do imaginário coletivo. Esse elemento torna-se chave em minha discussão, pois os professores da *Torre de Babel* compartilham dessa idéia em grande medida.

Em contrapartida, devemos ampliar o olhar para a realidade de nossas escolas e de nossa sociedade. Em que medida o domínio da língua padrão pode realmente alavancar a posição social que almejamos? Estudos como os de Bagno (2006) e de Guedes (2006) trazem valiosas questões a se considerar. O primeiro conclama a referida premissa de *mito*. Chega a afirmar que, caso ele fosse verídico, “os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país” (BAGNO, 2006, p.69) uma vez que, em tese, são eles os maiores conhecedores da língua. Guedes (2006) trata a questão de um modo amplo, trazendo como destaque o fato de que camadas da sociedade que têm recebido grande força e atenção na atualidade não teriam necessariamente o conhecimento do *dialeto de*

prestígio. Os discursos dos sem-terra, dos sindicalistas, entre outros, ecoam fortemente e têm alcançado esferas de poder antes reservadas apenas aos eruditos. Como aponta o autor, tais grupos sociais “resolveram não mais esperar por uma escola que os civilizasse para, só então, passarem a proclamar suas necessidades e seus interesses naquela língua legitimada por quem se atribuía o direito de legitimar a língua dos outros” (GUEDES, 2006, p.11). Cairia por terra, assim, a teoria de que é imprescindível conhecer os meandros da gramática para desempenhar um papel social de destaque. Tal fato traz conseqüências que chegam às salas de aulas, da mesma forma que outras influências externas a ela.

Dentre tantas, podemos destacar a linguagem empregada na internet, a rapidez e os encantos da televisão e de tantos meios eletrônicos à disposição, que parecem tornar arcaico qualquer recurso a ser utilizado em sala de aula, especialmente os livros. O conceito de interessante para os alunos é, com freqüência, diferente do que o seu professor propõe em aula ao contemplar os conteúdos programáticos de cada série.

Guedes colabora com a discussão com questões agudas. Traçando um quadro da formação de professores, elabora a idéia de que muitos dos que concluem a licenciatura vão questionar sua formação no momento em que se defrontam com suas próprias dificuldades de escrita. Segundo ele, muitos “tinham passado iludidos pela escola e pelo curso de Letras: ou nunca tinham escrito na vida ou nunca tinham problematizado sua escrita e nunca tinham se perguntado se sabiam ler e escrever suficientemente bem para quererem-se professores de português” (GUEDES, 2006, p.28). Aumentando a problemática, toca na questão da ausência de uma formação continuada que auxiliasse na superação de dificuldades, destacando que “o escândalo só não é maior porque a maioria dos professores de português não participa de encontros, palestras e oficinas” (idem). Nessas circunstâncias, os professores tendem a apegarem-se cada vez mais aos materiais didáticos já organizados, construídos pelo conhecimento de outros, uma vez que não se compreendem como produtores de saber nem têm segurança para extrapolar os limites que esse material impõe. Frente a isso, Bagno (2006, p.105) comunica o que considera uma crise no ensino de LP:

Uma coisa não podemos deixar de reconhecer: existe atualmente uma crise no ensino de língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos lingüísticos. Por outro lado, sentem falta de outros instrumentos didáticos que possam, senão substituir, ao menos complementar criticamente os compêndios gramaticais tradicionais.

Dando a palavra mais uma vez a Guedes, volta-se o olhar aos cursos de formação de professores. Segundo ele, a carga teórica trabalhada num curso cuja maioria dos alunos não tem experiências maiores de escrita e leitura que possibilitem uma reflexão aguda e pessoal sobre a língua, transforma o ensino em mera metalinguagem da gramática: “o aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar os nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de fatos muito particulares que examinam, o que reforça a prática escolar de reproduzir o discurso do professor” (GUEDES, 2006, p.29). Debatendo sobre o tema do ensino de Português na atualidade poderíamos trazer ainda muitas outras questões, analisando em que medida colaboram ou não com a ocorrência de conflitos nas escolas, mas deixemos que nossos colegas professores nos apontem em seus discursos.

4.3 CONTEMPLANDO O CAMPO CIENTIFICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Tantas mudanças na disciplina de Língua Portuguesa no decorrer do tempo atestam a grande produção de conhecimento adjacente à área. Certamente, todas as evoluções ocorridas dependeram de um grande esforço de pesquisadores e mesmo dos professores, que, em suas práticas diárias constroem uma infinidade de saberes. Outro elemento a constar dá conta do destaque obtido pelas ciências da linguagem, garantindo a conquista de espaços para aqueles que a desenvolvem, dado o poder que a palavra pode oferecer.

Esse painel estende-se também às escolas onde, com frequência, os professores de LP gozam de certo destaque, como é o caso da *Torre de Babel*. Podem vir a ser causas a maior carga horária em cada turma; a comum solicitação de “correções” de produções de colegas que extrapolam os muros da escola (documentos, materiais para exposições, textos diversos...); o *status* de ser um especialista na língua que todos falam e precisam usar - sendo que muitos dos “falantes/ colegas” sentem-se inseguros em relação a sua linguagem -, entre outras. Pode-se acabar criando a imagem de um profissional experimentado a detectar erros nas produções dos demais.

Em que medida a constituição da LP enquanto campo científico pode exercer influência sobre a escola? Esse campo pode fomentar conflitos? Para entender melhor essa idéia, podemos recorrer à explanação de Bourdieu (1994) acerca do *campo científico*, dado com um espaço de luta concorrencial em torno da *autoridade científica*, que pode ser relacionada à “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e

com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1994, p.123).

Tratando-se do campo da LP, percebem-se alguns conflitos por essa autoridade em diferentes esferas. Na acadêmica, entre os defensores do ensino que chamarei aqui de tradicional – no sentido da tradição – e os favoráveis a uma didática mais afastada dos ditames das normas, sem desconsiderá-las, é claro. Esse embate teórico pode ser percebido através das publicações do campo, dos manuais, gramáticas e livros publicados e acaba sendo percebido também no espaço escolar. Bagno (2006, p.147) ilustra a questão da seguinte maneira:

O ensino de língua na escola é a única disciplina em que existe uma disputa entre duas perspectivas distintas, dois modos diferentes de encarar o fenômeno da linguagem: a doutrina gramatical tradicional, surgida no mundo helenístico no século III a.C., e a lingüística moderna, que se firmou como ciência autônoma no final do século XIX e início do XX.

Muitos conflitos, certamente, ecoam de diferentes concepções e cada grupo parece revestir-se da melhor maneira possível com argumentos que convençam o restante do que defendem.

Por outro fio condutor, podemos seguir o raciocínio de Bagno (2006) sobre a resistência da gramática tradicional frente à grande revolução científica que provocou mudanças profundas no pensamento ocidental no século XVI. O autor compara o campo da LP a outras ciências, afirmando que estas comumente questionam saberes do passado, evidenciando o progresso da área e da sociedade. Já nas aulas da língua, ainda segundo Bagno (2006, p.148-149), “os termos e conceitos da gramática tradicional – estabelecidos há mais de 2.300 anos! – continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época remota não tivesse acontecido nada na ciência da linguagem”.

Daí poderíamos discorrer sobre a grande força do campo da LP que, apesar das constantes mudanças, mantém suas estruturas básicas há muito tempo. Poderíamos recorrer a Bernstein (1998) e apontar como campo da LP apresenta uma *classificação forte* que, em relação a outros, mantém-se rigidamente configurado.

Partindo desse “estalar” de idéias e posicionamentos, podemos focar o discurso de sujeitos que vivenciam os sabores e dissabores do campo da LP.

5 TEORIZANDO O DISCURSO: UM NOVO PERCURSO

*“O silêncio, mesmo ao meio-dia,
mesmo no momento de maior lassidão do estio,
o silêncio zumba sobre as margens imóveis dos rios”.*
Horácio¹⁸

Os professores de Língua Portuguesa da escola *Torre de Babel* estão habituados com a palavra: lidam com ela diariamente em suas práticas, fazendo dela a matéria-prima de sua obra. São suas as palavras que conduzem esta pesquisa, que demarcam os caminhos. São deles os discursos e silêncios que tanto significam e carregam de sentidos minhas considerações.

Para tentar dar conta da melhor forma da riqueza desse universo, optei, por indicação da banca de qualificação de meu trabalho, pelo princípios do aporte teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, baseando-me, especialmente, nos estudos de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi. A obra de Pêcheux é muito representativa dentro do contexto da Análise do Discurso. De acordo com Teixeira (2005, p.16), “dedica-se a pensar os efeitos de sentido no discurso. Sua preocupação nunca foi a questão “O que isso significa?”, mas *como* se instituem efeitos de sentido no discurso, no encontro entre língua o efeito-sujeito e a história”. Já Orlandi configura-se como uma das maiores representantes dos estudos de Análise de Discurso no Brasil, sendo responsável pela tradução de vários livros de Pêcheux. Busquei esses recursos por acreditar que o discurso é uma fecunda fonte de conhecimento sobre o sujeito, de suas memórias, seu contexto, seus posicionamentos e, por consequência, das suas visões dos conflitos.

Como afirma Orlandi (2005, p.10), “os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar”. Dedico-me, portanto, ao exercício da interpretação, da tentativa de compreensão do que se coloca nas falas desses professores. Considerando o discurso como “efeito de

¹⁸HORÁCIO apud ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **A margem imóvel do rio**. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2004, p.7.

sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p.21, *grifos nossos*), adoto a idéia de que os sentidos podem ser múltiplos e de que os entremeios armazenam muitos deles.

Para clarificar o processo que vivenciei, penso ser relevante considerar alguns aspectos que conduziram minhas ponderações destacando, primeiramente, o quanto a realização das análises foi interessante. Faço tal afirmação no sentido de que a Análise de Discurso privilegia o discurso em si, em detrimento dos aspectos gramaticais do texto: “a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo” (ORLANDI, 2005, p.16). Para uma professora de Português trabalhar por essa via é um grande aprendizado, pois estamos freqüentemente condicionadas a fazer o contrário: ater-nos nos aspectos formais da escritura. Como bem define Orlandi (2005, p.15), “procura-se compreender a língua fazendo sentido”, ou seja, a concretização da capacidade humana de significar e significar-se.

A própria concepção de linguagem adotada alerta para esse objetivo, uma vez que é considerada “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p.15). Para tanto, a AD¹⁹ “pretende ser uma disciplina que estabelece relações entre a lingüística, a história e a ideologia do discurso” (TRIVIÑOS, 2001, p.120). Conforme Orlandi (2005, p.18-20), ela agrega a afirmação da não-transparência da linguagem da Lingüística e a da existência de um real na história, de forma que o homem constrói história, mas esta não lhe é transparente²⁰. Assim, a AD entrecruza não só a Lingüística e o Materialismo Histórico, mas também a Psicanálise. Extrapola-se o conceito do discurso como estrutura, vendo-o também como acontecimento:

Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (ORLANDI, 2005, p.19).

Teixeira (2005, p.180) esclarece essa aproximação entre AD e a Psicanálise através do conceito de *acontecimento* pontuando que “nas duas abordagens não se trata de remeter a

¹⁹ A sigla AD será utilizada neste trabalho correspondendo ao termo Análise de Discurso. A abreviatura também é utilizada por autores como Triviños (2001).

²⁰ “Daí conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da Lingüística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2005, p.19).

palavra a um “passado”, que daria conta dela, mas de buscar um efeito de sentido no entrelaçamento do passado e do presente”.

Essa conjunção de diferentes áreas corrobora a idéia da AD de que a linguagem não é transparente, mas opaca. Nesta opacidade estariam os sentidos que nem sempre se colocam de modo translúcido, claro. Por isso, como explica Orlandi, não se questiona o que o texto quer dizer, mas sim, como ele quer dizer. Como os sentidos já foram pré-construídos, o sujeito filia-se a eles, da forma que lhe parecer mais significativa, sendo afetado pelo real da língua e o real da história. Como o sujeito não dispõe do controle de como é atingido por esses elementos, Orlandi (2005, p.20) afirma que “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Cabe destacar que, para a AD os dizeres não são apenas mensagens que devem ser descritas ou decifradas. Ao analista, cabe a construção de um dispositivo que dê conta de uma interpretação que leve em consideração as situações que determinam a elaboração do discurso e a relação daquela fala com o que é dito em outros lugares. A seguir aponto brevemente algumas das noções relevantes para a AD. Não tenho como objetivo aprofundar-me em cada uma delas - sem negar-lhes a devida importância - mas apenas situar elementos que considere nas leituras, consciente da densidade da teoria e da impossibilidade de contemplá-la em sua plenitude neste capítulo. Apresento também as formas com as quais utilizei princípios da teoria estudada na construção dos dispositivos de análise que empreguei.

A idéia de *sujeito* perpassa toda a teoria da AD, assumindo um caráter polifônico, composto de várias denominações. A definição desse sujeito que assim se constitui através da linguagem é fundamental para a compreensão das relações que ele estabelece com seu contexto, seus interlocutores e a ideologia. Charaudeau e Maingueneau (2006, p.457-458) assim apresentam o conceito formulado por Pêcheux:

[...] o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (1975:228). Trata-se do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso [...] pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (ibid.), porque o sujeito é sobredeterminado por pré-construídos ideológicos [...] (*sic*).

Nessa perspectiva, as *condições de produção* do discurso são fundantes. Segundo Orlandi (2005, p.30) “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em

sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Temos então o envolvimento de um contexto imediato, de um contexto amplo e da história numa situação discursiva.

Básica para a AD, a noção de *formação discursiva* (FD) compreende o leque de possibilidades do que pode ou não ser dito numa *formação ideológica*²¹ (FI) dada. “Permite designar todo conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p.241). Simplificando, as palavras mudam de sentido de acordo com a FD em que são empregadas: aquilo que é dito se enquadra numa FD e não em outra, para ter um sentido, não o outro. “Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos nas formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2005, p.43).

A memória, em relação ao discurso, também é considerada, configurando-se como *interdiscurso*, ou seja, o universo de sentidos já produzidos anteriormente. O *interdiscurso* possibilita a sustentação do uso da palavra, pois oferece dizeres que interferem na significação construída pelo sujeito. Como afirma Orlandi (2005, p.32), a idéia de que haja um *já-dito* é essencial para o discurso, pois possibilita remeter os dizeres a uma série de eventos anteriores, a uma memória, a uma filiação de sentidos, identificando posicionamentos e compromissos políticos e ideológicos.

A partir da idéia de *interdiscurso* pode-se estabelecer uma relação entre esse universo de dizeres anteriores e entre o que se diz agora. Daí irrompe a noção de *intradiscurso*, em outras palavras, o que se diz em situação *x*, em local *x*. O *intradiscurso* encontra-se na esfera da formulação e o *interdiscurso*, na da constituição. “Todo o dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2005, p.33). Nosso discurso, portanto, é atravessado pelo *interdiscurso*. Essa representação pode ser entendida através do que afirma Orlandi (2005, p.33): “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Frente a isso, é fundamental compreender o que Pêcheux distingue como *esquecimentos*. Eles seriam de dois tipos e possibilitariam o discurso: o *primeiro* daria conta da supressão que o sujeito faz de qualquer elemento exterior a sua formação discursiva, resultando da maneira com que somos afetados pela ideologia. Da instância do inconsciente,

²¹Uma formação ideológica (FI) é um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (TEIXEIRA, 2005, p.33).

traz a idéia de que se é o primeiro a emitir o sentido, apagando-se o fato de que ele não se origina no sujeito. O *esquecimento número dois* corresponde à enunciação: escolhemos palavras em lugar de outras, formando-se “famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2005, p.35), trazendo a ilusão da realidade do pensamento, da clareza de sentido. Seria um *esquecimento* semi-consciente, no qual, no interior da *formação discursiva*, o sujeito elege formas e “esquece” outras.

As noções de *esquecimento* são importantes para a AD, pois estariam estritamente ligadas à constituição do sujeito:

Os sujeitos esquecem o que foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que elas se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2005, p.37).

Para pensarmos sobre o funcionamento dessa linguagem múltipla em toda a sua riqueza, as idéias de paráfrase e polissemia são esclarecedoras. Todo dizer se dá na tensão dessas duas forças: o *mesmo* e o *diferente*. Segundo Orlandi (2005), o *mesmo* relaciona-se aos *processos parafrásticos*, responsáveis pela manutenção de algo, ou seja, da constituição de diferentes formulações para o mesmo dizer. Já o diferente estaria em correlação à *polissemia*, que realiza o movimento de ruptura de processos de significação: ao tomarmos a palavra, formulamos novos sentidos com palavras já ditas. Tais conceitos são importantes para entendermos os movimentos do sujeito e de seu discurso e, por conseqüência os da ideologia.

Nas palavras de Orlandi (2005), o conceito de *ideologia* assume importância vital na constituição dos sentidos e dos sujeitos. A ideologia interpela os indivíduos que se constituem sujeitos através de seu dizer, inaugurando-se a discursividade. Assim, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem *ideologia*. Nesse sentido, considero as colocações de Orlandi acerca do sujeito, lembrando-nos de que ele é livre e simultaneamente submisso: livre para optar entre o que dizer, mas submisso a um universo da língua exterior e anterior a ele. “[...] podemos compreender essa ambigüidade na noção de sujeito que, se determina no que diz, no entanto, é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos [...]” (ORLANDI, 2005, p.50). Percebe-se que a relação sujeito-discurso é inegável.

Considerando esses e outros conceitos adjacentes à teoria da AD, iniciei o trabalho de análise. Orlandi (2005) destaca que a própria escolha dos materiais da pesquisa é um gesto de interpretação. Ao optar por material X em detrimento de Y, o analista já opera sua análise.

O analista deve estar atento ao sujeito que, em seu dizer, já interpreta. É na descrição desse gesto de interpretação constituinte do sentido que o analista trabalha. Cabe destacar que, ao descrever, também ocorre uma interpretação, que deverá ser sustentada por um dispositivo teórico que favoreça a análise. Investindo nos entremeios, o analista “[...] situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação” (ORLANDI, 2005, p.61). Segundo a mesma autora, partindo de um texto, remete-se a um discurso que apresenta as regularidades relacionadas a uma ou outra formação discursiva, configurando um sentido porque está inscrita em determinado contexto, dominado pela formação ideológica dominante. Portanto, cabe ressaltar a importância da pergunta que organiza o corpus da pesquisa e dos passos da análise. Os elementos apresentados na sequência baseiam-se nos estudos de Orlandi (2005) e configuraram inspiração para as análises realizadas.

Frente à constituição do corpus, que pode ser tanto experimental quanto de arquivo, inicia-se uma de-superficialização, ou seja, a análise da materialidade lingüística (quem diz, o que diz, em que contexto...), correlacionando-se as formações imaginárias às relações de sentido e força que as envolvem: analisamos o que é dito nesse discurso e em outros, detectando as formações discursivas que o cercam. Paráfrases, sinonímia, o dizer e o não-dizer são observações necessárias: “o que ele faz é tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito, etc.” (ORLANDI, 2005, p.78). Constrói-se, assim, um objeto discursivo com que se trabalha numa próxima etapa. Passa-se, então, do objeto ao processo discursivo, identificando as relações da ideologia com as formações discursivas. Trata-se de relacionar as formações discursivas com a formação ideológica que as subordina. Assim, podemos compreender os sentidos que se estabelecem naquele dizer. Neste crescente, como coloca Orlandi (2005, p.68), o analista “apreende a historicidade do texto”.

Nesta pesquisa, trabalhei com as entrevistas realizadas com quatro professores, registradas em áudio, transcritas por mim e revisadas pelos sujeitos. Nenhum deles opôs objeções aos textos.

Inicialmente, selecionei o material a ser utilizado com base na pergunta central da investigação: como os professores de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio da

escola Torre Babel estão vivenciando conflitos de interação social na escola e construindo saberes a partir de suas práticas?

A partir do questionamento, realizei a primeira etapa da análise, buscando elementos que favorecessem a interpretação dos textos, guiando minha *contemplação* à forma como os sujeitos colocavam-se na suas falas: de que lugares falavam, em que circunstâncias, analisando as condições de produção dos discursos. Nesse momento, ocupo-me também dos processos de paráfrase, de sinonímia, da metáfora que possibilitam uma maior visibilidade dos sentidos em que esses discursos se inscrevem. Concluída essa primeira análise, passei a relacionar os dizeres dos sujeitos a outros, oriundos de outros lugares. Busquei dispositivos teóricos que orientassem as ponderações, de modo a calcar a análise, sabendo-se que nunca haverá total neutralidade no contexto de uma interpretação.

Destaco a importância dos silêncios que, tal como antecipa a epígrafe deste capítulo, “zumba” no interior dos discursos. O *dito e o não-dito* transparecem numa nova leitura, que inaugura sentidos na opacidade da linguagem. Analiso-os com o maior cuidado possível, situando-os no contexto da fala, certa do quanto os subentendidos estão ligados às circunstâncias da enunciação. Como aponta Orlandi (2005, p.82), “há sempre um não-dizer necessário”.

As tipologias do discurso também foram consideradas em meu estudo e acabei por adotar as distinções de Orlandi (2005), que categorizam os modos de funcionamento do discurso entre autoritário, polêmico e lúdico. Retomo a observação da autora que nenhum discurso pode se adequar somente a uma dessas referências, mas sim, à preponderância de uma delas.

Dessa forma, elaborei um dispositivo analítico para minha pesquisa, baseado nos elementos supracitados, orientado por uma pergunta e adaptado aos diferentes textos, de acordo com os objetivos a que se presta o estudo.

6 UMA ESCOLA E MUITOS DISCURSOS

*Os cheiros. Você naturalmente já deve ter tido a experiência.
Um cheiro que te consentiu uma pausa na loucura do dia-a-dia,
um intervalo na esquizofrenia da vida.
Cheiro de recreio de escola. O azulejo do pátio limpo e frio.
Biscoitos, refrigerantes, doces e salgados. Gritaria. Corre-corre.
É cheiro de recreio de escola!*

João Paulo da Silva²²

Considerando a importância que as condições de produção de um discurso assumem dentro dos limites da análise, apresento, na seqüência, alguns elementos que buscam contextualizar o espaço em que se deu a pesquisa, a área envolvida e os sujeitos participantes. Pretendo, assim, situar os discursos onde eles atuam.

Antes de dissertar sobre essas perspectivas, convido o engenheiro e artista Maurits Cornelis Escher a nos explicar sobre sua obra *Torre de Babel* que ilustra a capa deste trabalho. Ele comenta a imagem dizendo: "presume-se que na mesma altura em que se confundiam as línguas, também se originaram as diferentes raças humanas. Por esse motivo, há na construção trabalhadores de pele branca e de pele negra. O trabalho está parado, porque eles não se entendem uns aos outros"²³.

Não pretendo, de forma alguma, estabelecer críticas negativas à forma como os professores se comunicam ou trabalham. Busco, apenas, pensar sobre o universo de diversidade que uma escola pode edificar construindo não *a* interpretação, mas apenas *uma* das que são possíveis.

²² SILVA, João Paulo. **Sobre cheiros, músicas e outras coisas**. Disponível em: <<http://ascronicadojoao.blogspot.com/2007/10/sobre-cheiros-msicas-e-outras-coisas.html>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

²³ ESCHER, Maurits Cornelis. C. **Gravuras e desenhos**. Tradução de Maria Odete Conçalves-Koller. Hamburgo: Taschen, 1994, p.7. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/babel.html>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

6.1 “UMA ESCOLA ESTADUAL COM CHEIRINHO DE PARTICULAR”

A escola *Torre de Babel* localiza-se num bairro periférico de São Leopoldo, mas não se encontra isolada, uma vez que se situa a uma quadra de uma via de grande movimento, que leva diretamente ao centro. Pertencente à rede estadual de ensino, foi fundada há mais de 50 anos e é tradicional na cidade. Recebendo mais de 1400 alunos, distribuídos em três turnos, busca a construção de uma escola pública de qualidade, fundamentada no desejo de inovar a cada ano, desejando torná-la um lugar de formação, de saber e de prazer²⁴. Adotou, em 2006, como lema balizador de suas ações, *Educar para a vida*, destacando os valores solidariedade, amizade, honestidade, justiça e respeito.

Iniciei meus contatos com a escola em 2006, aproximadamente em maio. Tive a oportunidade de participar de recreios nas salas dos professores, no pátio, de reuniões pedagógicas, um momento de celebração, entre outros. É interessante perceber o quanto a escola é viva, modifica-se: do ano passado para cá muitas diferenças podem ser notadas. Comentarei algumas delas adiante.

Valho-me da fala que encima o capítulo: “uma escola estadual com cheirinho de particular”. Ela é de autoria de um dos sujeitos participantes da pesquisa, atuante nas duas redes de ensino, ou seja, conhecedor das duas realidades. Para entendermos melhor, podemos tentar interpretar a metáfora: o *cheirinho* dá a idéia de um toque, de uma nuance no ar. A rede privada, historicamente, detém maior capital, inclusive pelo pagamento de seus alunos, que por depositarem nela suas finanças e a confiança, exigem boas instalações, entre outros. Já muitas instituições estaduais vêm sofrendo a cada governo um processo de desmantelamento²⁵: falta de professores e de recursos são comuns e amplamente noticiados pela mídia. Ao afirmar que a *Torre de Babel* tem um *cheirinho de particular*, o professor pode estar fazendo essa relação: trata-se de uma escola pública, sim, mas com condições melhores do que outras da mesma rede, *quase* uma escola particular. De certa maneira, quando cheguei, realmente surpreendi-me com a qualidade das instalações, com o capricho

²⁴ As informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola e através de entrevistas com a coordenação.

²⁵ Vários discursos apontam para a idéia de um desmonte da escola pública gaúcha no passar dos anos. Discursos de políticos, sindicalistas, jornalistas e demais cidadãos. Alguns deles podem ser localizados em: <<http://www.al.rs.gov.br/ag/NOTICIAS.ASP?txtIDMATERIA=186891&txtIdTipoMateria=1>>. Acesso em: 31 out. 2007 e em: <<http://www.mariadorosario.com.br/noticias.php?id=642>>. Acesso em: 31 out. 2007. Já sobre a rede privada há uma série de falas acerca de qualidade, investimentos e inovação. Alguns deles podem ser localizados em <<http://www.sinepe-rs.plughosting.com.br>> e nos anúncios publicitários das escolas, cada vez mais freqüentes.

dos cartazes e das decorações produzidas pela coordenação da escola. Pode-se representar um retrato interessante: valores que regem as ações conjuntas fixados num corredor central, ornados de forma agradável ao olhar; um laboratório de informática com mais de vinte máquinas à disposição; uma biblioteca em que novas aquisições eram frequentes; ou seja, algo diferente do imaginário que se pode construir de uma escola pública.

Percebi que a equipe diretiva é muito unida, firme em seus posicionamentos. Age em conjunto, sendo cada representante responsável por um aspecto diferente: coordenar os professores, atender os pais, adquirir recursos, enfim, o que toda a direção deveria fazer. Além de todos esses, um fator é considerado essencial e comum a todo grupo coordenador: a disciplina, regidamente observada e exigida. O controle é intenso, tanto das atitudes dos alunos quanto das intermediações dos professores. Pude presenciar na reunião pedagógica de início de ano, nas palavras da diretora, vice, coordenadora e supervisora, o quanto cada professor é responsável por manter a disciplina em sala de aula. A orientação era de que todas as normas de convivência (reformuladas em 2007) fossem a primeira coisa a ser tratada com os alunos em seu primeiro dia de aula. No início do turno, os professores deveriam discutí-las com todos e assim o foi.

Segundo a coordenação, no momento da inscrição de seus filhos, os pais recebem um material onde constam horários, orientações sobre a autorização para saídas da escola (apenas com expressa licença do professor, mediante uso de crachá), justificativas de faltas, conduta na sala de aula e demais dependências da escola (desde a postura na cadeira, passando pelo uso de celulares, chicletes, boné até o desentendimento entre colegas), uniforme (obrigatório), substâncias proibidas (leia-se álcool e drogas; no mesmo item aponta-se a proibição do fumo, de jogos de azar e do porte de armas) e até mesmo fraudes em documentos escolares, como provas e comunicados aos pais. Destaco uma das colocações do Projeto Político Pedagógico (PPP) que traduz a forma com que a escola procura dirigir seus trabalhos: “particularmente, nossa escola é, além de tudo, uma família. Uma família com regras, limites, onde o objetivo principal é o aluno” (PPP, 2006, p.5).

Os maiores problemas que a instituição enfrentava no ano passado residiam na falta de profissionais, ausência de motivação dos alunos e de comprometimento das famílias, especialmente a omissão dos pais frente à situação escolar de seus filhos²⁶. Em 2007, os problemas multiplicaram-se. Nas palavras da coordenadora: “aquela maravilha que vias o ano passado, acabou”. Cabe a tentativa de entender o que é a *maravilha* a que ela se refere,

²⁶ Todos os dados apontados encontram-se nas fontes organizadas pela escola: Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudo, cuja autoria é representada pela sigla PPP, com vistas à preservação da sua identidade.

especialmente por ela ter *acabado*. Dado o contexto, trata-se dos recursos que a escola dispunha, cortados em grande parte pela política do novo governo: professores foram dispensados, laboratórios fechados e atividades suspensas. A partir daí passei a refletir também sobre a questão: em que extensão o “fim da maravilha” poderia interferir na ocorrência ou não de conflitos na *Torre de Babel*?

As conversas informais com a equipe diretiva sempre enriqueciam as observações. Até mesmo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola transparece algumas das dificuldades deste ano. Basta compará-lo ao de 2006, como a coordenadora o fez. Em geral, ele enfoca as relações de convivência, as regras, a responsabilidade, o trabalho com conflitos entre diferentes interesses, a avaliação, a organização como elementos de responsabilidade coletiva, trabalhos através de uma educação para a vida. A interação família-escola também é incentivada e considerada essencial. Mas para além da questão do conteúdo, está o número de atividades realizadas e o retrato do contexto que se delineou. O do ano passado configurou um documento suntuoso – no melhor sentido da palavra – extremamente diversificado, com eventos de toda a espécie. O de 2007, segundo a coordenadora, será diferente: ela nem sabia ao certo o que colocar devido à falta de muitas oportunidades.

Além desse contexto que se avulta, a avaliação também consta como fator a ser considerado nesta pesquisa. Na escola, a sistemática é contínua, registrada em escala de valores de zero a cem, sendo considerado aprovado o aluno que, ao final do período letivo, obtiver o aproveitamento igual ou superior a 60 (sessenta). A recuperação das notas inferiores à média acontece durante os quatro trimestres. Os aspectos quantitativos podem perfazer o máximo de 80% da nota trimestral, visto que os qualitativos são muito valorizados e devem complementar o restante da nota. Cada professor decide como contemplará a avaliação qualitativa, podendo ser consideradas atitudes como a entrega pontual de trabalhos e temas; pontualidade, assiduidade, cumprimento das normas, entre outras.

O Ensino Médio atende 600 alunos aproximadamente. Dentre os objetivos maiores para essa etapa destacam-se a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

6.2 CONTEXTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

De acordo com o Ministério da Educação, o Ensino Médio tem como finalidades “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35)” (BRASIL, 2006, p.7). Considerando-se o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, ele se estabelece como o momento de consolidação e aprofundamento de conteúdos desenvolvidos anteriormente.

Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, é essencial que as ações pedagógicas desenvolvidas propiciem ao aluno o “refinamento de habilidades de escrita e de leitura, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p.18). Para tanto, é preciso que se assuma a linguagem como um meio de empoderamento²⁷ e inclusão, capaz de romper fronteiras e promover a inserção dos alunos nas esferas sociais. Com isso, os docentes devem valorizar a trajetória de todos os componentes das turmas em que atuam, bem como as especificidades da região onde trabalham. Evoca-se uma postura interdisciplinar, que converta para uma troca entre os componentes curriculares e que seja permeada pela construção de saberes sobre os diferentes gêneros textuais. A expressão através de manifestações como a dança, a música e o teatro deve ser incentivada.

O perfil estabelecido para essa etapa, relacionado ao componente curricular de Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, entre outros, deva:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça– use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais [...];
- conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não [...];
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. [...] O que se prevê

²⁷ É interessante considerar a leitura de *Medo e Ousadia*, de Paulo Freire e Ira Shor, onde o conteúdo de termo *empowerment* é discutido, relacionando-se, de certa forma, a esse objetivo.

é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p.32-33).

O currículo de Língua Portuguesa da *Torre de Babel* valoriza a expressão individual e almeja preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e na continuação de seus estudos, seja em cursos profissionalizantes, seja na universidade. Os conteúdos a serem trabalhados são voltados ao trabalho com diferentes gêneros textuais e ao uso correto da gramática. Privilegia-se a expressão escrita através da produção textual em todos os trimestres.

6.3 OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS

Meus interlocutores foram muito atenciosos comigo durante todo o período em que convivi com eles. As conversas, registradas em áudio e guiadas por tópicos que evidenciam a relação com os conflitos, foram ricas e interessantes. Outros encontros, mais informais, como no horário do recreio, também traziam dados valiosos.

O grupo é formado por quatro professores, sendo três deles atuantes no Ensino Médio (EM) e uma no Fundamental (EF). A última professora foi incluída na pesquisa por ser considerada uma referência, tanto pelos colegas quanto pela coordenação da escola, em razão da habilidade que teria em trabalhar com turmas ditas mais agitadas. Optei por entrevistar os outros três pela clara indicação da coordenação da escola e por serem eles os professores do primeiro ano do EM.

Algumas aproximações são possíveis entre os sujeitos:

- a. Optaram por outras áreas do conhecimento no momento da escolha profissional, sendo Letras segunda, terceira ou quarta opção;
- b. Trabalham há mais de quinze anos no Magistério;
- c. Estão na *Torre de Babel* há muito tempo;
- d. Lecionaram também na rede privada;
- e. Declaram não enfrentar muitas situações de conflito no cotidiano;

f. Dispõem de reconhecimento por parte de colegas e direção.

Um deles já está aposentado e outro em vias de. Uma das mulheres atua há 20 anos na educação. A professora referência trabalha com a sexta série – apontada pelos demais como a etapa mais desafiadora – e também já está aposentada.

Como se pode perceber, trata-se de um grupo seletivo, que já tem seu espaço definido na escola. A coordenação apontou-os como ótimos profissionais, queridos pelos alunos e pelos colegas, mas revelou certa dificuldade com elementos do grupo em momentos como os conselhos de classe. Atribui, a alguns, uma falta de atendimento às solicitações apresentadas, que poderiam ser traduzidas como conversas paralelas às falas dos outros e reclamações agudas, por vezes. Destacou, ainda, que percebe mais fortemente a situação em meio aos que trabalham também na rede privada. Serão deles os discursos analisados a seguir.

Quanto às condições de produção dos discursos, tomo a escola *Torre de Babel* como o contexto imediato, seus professores/ sujeitos da pesquisa - mas também coordenadores e equipe diretiva, que alimentavam minhas observações desde 2006 - e a disciplina que lecionam. Num contexto mais amplo, considero a forma com que a disciplina de Língua Portuguesa é valorizada nas escolas e na sociedade e as mudanças na educação tão divulgadas pela imprensa e outras instituições, com destaque à crescente dificuldade do trabalho com adolescentes. Historicamente, lanço o olhar ao processo de desvalorização que a escola pública do Estado vem sofrendo, com diminuição de recursos, desgaste de estruturas físicas, desvalorização salarial dos docentes e dificuldade de obtenção de recursos didáticos. Lembro também da força da categoria dos professores estaduais gaúchos – através do CPERS Sindicato (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul) – emissora de um discurso de resistência e denúncia de más condições de trabalho. A atual campanha do seu sindicato busca a mobilização contra o sucateamento da educação. Complementando o contexto, vislumbro a questão de análise em torno: a) das vivências e dos saberes construídos por esses sujeitos nas suas interações em situações de conflito e b) dos efeitos de sentido produzidos nas suas falas que trazem as concepções sobre os conflitos, a sua formação e a disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos modos de funcionamento, poderíamos inferir que há características variadas. Penso que um dos professores trazia um discurso predominantemente lúdico, já que abria a possibilidade para vários sentidos em suas colocações. Empregava a metáfora com frequência e estabelecia silêncios muito significativos, parecendo, inclusive ter consciência da provocação semântica que fazia. Outro sujeito aparenta tender a um discurso dominante autoritário, já que ele “tomava as rédeas” de suas falas, evitando a abertura para outros

sentidos e também a relação com o interlocutor. Como será comentado no próximo capítulo, ele respondia evasivamente quando provocado, desviando sua atenção para as técnicas que emprega no trabalho com a língua. Já outros dois sujeitos transitavam entre as duas tipologias, fechando-se em determinadas questões e, de acordo com a desenrolar da entrevista, ampliando a polissemia. Assim, acredito estarem mais próximos a um discurso polêmico. Lembro que a autora dessas tipologias, Eni Orlandi, aponta que uma definição totalitária de um discurso não é possível, dessa forma, busquei utilizá-las consciente de que nenhuma fala é absolutamente autoritária, lúdica ou polêmica, mas sim, apresenta traços de predominância de uma delas.

Vejamos, no próximo capítulo, o relato das análises.

7 EU FALO. TU FALAS. ELE FALA. NÓS FALAMOS E NEM SEMPRE NOS ENTENDEMOS...

*“Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender”.*

Paulo Freire²⁸

Neste capítulo, detenho-me nos discursos de meus interlocutores, sem a pretensão de realizar julgamentos, mas de abrir espaço para a reflexão sobre uma língua, seu campo de conhecimento e os profissionais que com ela atuam e produzem ou silenciam saberes. Reconhecendo-se que os professores, muitas vezes, almejam atingir vários objetivos ao mesmo tempo em sala de aula, cabe refletir sobre o vasto rol de saberes que precisam mobilizar para trabalhar com os conflitos. Saberes que se constituem como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando as marcas do ser humano (TARDIF, 2002).

7.1 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE

A análise realizada nesta pesquisa objetiva reconhecer os saberes relacionados a conflitos, produzidos por professores do primeiro ano do Ensino Médio e por um do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa da escola *Torre de Babel*. Para tanto, realizamos encontros durante o ano de 2007, sendo que as conversas eram registradas, transcritas e devolvidas aos interlocutores para que pudessem interferir se isso fosse, por eles, considerado importante.

A fim de conduzir a interpretação da maneira mais clara possível, foram elencadas questões que alicerçavam as conversas. A discussão central tratava de como os professores vivenciavam os conflitos na escola, mas outras a cercavam, com vistas a um maior alcance

²⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p.23.

das condições de produção dos discursos. Considerei importante questionar sobre a escolha profissional, a formação inicial e continuada, as percepções acerca do campo da Língua Portuguesa, bem como a dos alunos em relação às aulas de Português. Essas informações delineiam com maior nitidez o universo dos sujeitos, suas vivências, ou em outras palavras, o lugar de onde falam. Como lembra Tardif (2002, p.265), o estudo dos saberes não pode estar centrado apenas no aspecto cognitivo: “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. A partir daí, podemos ponderar acerca dos saberes construídos – ou silenciados – por esses professores.

Considerando-se que os saberes docentes são produzidos num espaço determinado, especialmente na escola e que, aqueles construídos sobre o conflito se dão necessariamente na prática, o reconhecimento da existência e a reflexão sobre esses episódios são fundamentais para a construção de saberes. Falamos de “saberes da ação” ou “saberes do trabalho, saberes no trabalho” (TARDIF, 2002, p.256). Como acredita Tardif, lidar com as situações e condicionantes da sala de aula é formador - vivenciando é que se aprende a enfrentar novas vivências.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2002, p.49).

Mas, e quando não se reconhece a existência de conflitos? É possível construir saberes dessa forma? Não se pretendeu chegar aqui a nenhuma verdade absoluta, tampouco a um sentido único para as palavras. Desejei apenas realizar um trabalho de interpretação, abrindo espaço para outros sentidos possíveis a partir dos discursos dos professores.

Como no registro bíblico da *Torre de Babel* teria eclodido uma variedade idiomas que impediam um maior entendimento entre as pessoas, escolhi palavras de línguas diferentes – tupi-guarani, grego, latim e yorubá –, que fazem parte da construção do Português brasileiro, para nomear os sujeitos da pesquisa. Para efeito de organização do texto, denomino-os de

*Awañene*²⁹ (professora referência – 34 anos de experiência), *Grammata*³⁰ (professora há 22 anos), *Sensus*³¹ (docente há 30 anos) e *Oluko*³² (professor há 21 anos). Em determinados momentos são inseridos, nas transcrições de suas falas, parênteses que contêm elementos esclarecedores devido à impossibilidade de descrever o texto na íntegra. No decorrer da escritura, trago expressões dos professores que anunciam o que será discutido na seqüência. Elas não são indicadores de sub-capítulos - uma vez que todos os assuntos são inter-relacionados - e têm o objetivo de provocar mais uma possibilidade de interpretação para aquele que as lê, possibilitando a visão do excerto em seu contexto na seqüência.

A análise concretiza-se a partir de fios condutores, que delimitam a interpretação a partir dos recortes que realizei: 1) dos saberes construídos pelos professores em suas práticas; 2) da formação inicial e continuada suas contribuições e fragilidades em relação ao trabalho com conflitos; 3) das características do campo da Língua Portuguesa e de seu alcance nas práticas dos professores e, por conseqüência, na intermediação de conflitos.

O dispositivo de análise foi construído a partir da questão da pesquisa. A partir daí, excertos dos textos são apresentados e interpretados.

7.2 “E ELES ME AJUDARAM (...)”

Awañene: Então acabei me transformando em professora sem querer. E eu tinha pavor, tinha vergonha. Nem dizer o presente na chamada eu conseguia sem ficar vermelha. Se a professora me chamasse de novo porque eu não respondi tão alto, eu já saía chorando. E aí, quando eu fiz o estágio, no final do curso, é que eu descobri como era bom estar no meio das pessoas. O carinho todo que eles me deram de retorno daquele estágio, acho que foi o que me deu segurança. Acho que, na verdade, eu era carente, sabe? Então o carinho, a atenção... Eu tinha baixíssima auto-estima. E eles me ajudaram pelo fato de que me achavam bonita, querida, simpática e... Levantou minha auto-estima, sabe? Fez com que a autoconfiança viesse e daí eu me tornei professora para dar o retorno que eu recebi. Uma professora assim, amiga, amiga mesmo.

²⁹ Do tupi-guarani, *Awañene*: (abanheém) *língua de gente, a língua que as pessoas falam*. Disponível em: <<http://www.areaindigena.hpg.ig.com.br/dicionario.htm>>. Acesso em 14 dez. 2007.

³⁰ *Grammata* em grego significava *letras* (do alfabeto). Para uma época em que a maioria era analfabeta e a misteriosa arte de escrever era uma área de conhecimento exclusiva dos poucos escolarizados, a palavra assumiu um sentido de coisa incompreensível, até mesmo relacionada à magia negra. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-hist.html>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

³¹ *Sensus*, do latim, *sentido, sensação, sentimento, juízo, opinião, parecer, pensamento, idéia, significação*.

³² O *yorubá*, língua africana, especialmente a partir da escravatura, trouxe inúmeras contribuições à LP. O termo *yorubá Oluko* corresponde ao nosso vocábulo *professor*. Disponível em: <<http://www.maemartadeoba.com.br/orixas%20mitos%20e%20lendas/palavras%20ioruba.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2007.

Ao analisarmos a expressão da professora referência, podemos relacionar uma mudança de postura a sua vivência com os alunos. Ao afirmar que eles lhe deram carinho e a atenção como *retorno do estágio*, a professora afirma que eles *a ajudaram* destacando suas características positivas. Ela usa uma expressão interessante ao declarar: “daí eu me tornei professora para dar o retorno que eu recebi. Uma professora assim, amiga, amiga, amiga mesmo.” Podemos inferir que a experiência foi tão significativa a ponto de *Awañene* passar a se conceber como professora a partir de então “daí eu me tornei professora para dar o retorno que eu recebi”. O verbo tornar, aqui, pode indicar que é a partir desse momento ela se identifica como tal, diferente do que era antes. Observe-se o destaque dado à caracterização da professora que ela almeja ser, através da repetição “amiga, amiga mesmo”. Talvez tenham emergido daí elementos fundamentais da construção de saberes pela professora e da relação de *Awañene* com seus alunos, caracterizada como muito afetuosa, paciente e eficaz na intermediação de conflitos por seus colegas e pela coordenação da escola. Trata-se de construir um saber relacionado ao “querer bem aos educandos e à própria prática educativa”, como anuncia Freire (2006, p.144).

A relação entre o professor e os alunos alcança significativa expressão e força para a aprendizagem de ambos. Por essa via, Tardif considera que “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos” (TARDIF, 2002, p.13).

Awañene: Intuitivo, puramente intuitivo. Aquela coisa de primeiro momento, pápápá... lá do estágio, né? Segundo momento, pápápá... Não é assim... Tu não chegas lá e encontras cadeiras e classes onde tu vais fazer o primeiro momento, o segundo momento... Então eu trabalho por intuição. Eu entro na aula e sinto o clima: ah, hoje está bom para uma redação! Então eu vou mexer com o emocional deles, para eles trabalharem. Ah, um trouxe que se acidentou não sei quem... Eu aproveito o gancho: “Quantas coisinhas a gente faz por dia, né? E a gente nem se elogia por isso. Uma boa ação faz bem para a alma. Vamos falar do que a gente ajuda a mãe, o pai e a avó...” Aí sai uma redação bonita. Mesmo que eu tinha planejado que naquele dia eu ia trabalhar com o verbo. Entende? Então, é intuitivo.

Ao ser questionada como aprendeu a se colocar em relação aos alunos da forma que o faz, a professora traz a referência do que chama de *intuição*. Poderíamos relacionar essa *intuição* à observação da sala de aula, dispondo o termo à fala “eu entro m sala e sinto o clima”. Sugere-se uma relação de sinonímia entre as duas expressões. “Sentir o clima” poderia referir-se a observar o movimento da sala de aula, adaptando as atividades ao que

parece mais adequado ao ambiente, ou “aproveitar o gancho”. Essa idéia de repensar posturas, de mudança, aparece na fala de Shor (FREIRE; SHOR, 2006, p.37): é preciso que o educador se adapte à realidade de cada grupo com que trabalha: “se me apresento diante de uma nova classe, não posso supor que essa classe repita o desenvolvimento ou a transição da classe anterior. Nem repita a resistência à transformação da classe que a precedeu. Tenho que redescobrir a distância que esse novo grupo pode percorrer”.

7.3 “NÃO TEM MUITA FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR, DENTRO DA UNIVERSIDADE”

Continuando a análise da fala de *Awañene*, por outra via, pode-se destacar a valorização da sala de aula como espaço de trabalho, distante da idealização construída na formação inicial. Ao valorizar o que chama de *intuição*, descarta o que denomina de “aquela coisa de primeiro momento, pápápá...”, ou seja, um registro distante da realidade, produzido na licenciatura que, para ela, opõe-se à elaboração livre de atividades que realiza em sua prática.

Tal idéia é desenvolvida por Tardif (2002) que observou a relação entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação dos professores. Muitos, segundo ele, sentem um distanciamento crítico entre essas duas dimensões, sofrendo o que ele chama de “choque da dura realidade” ao iniciar sua docência. Ou seja, “ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos” (TARDIF, 2002, p.51). As reações dos professores diante desse choque podem estar entre a total desvalorização da formação inicial – com a certeza de serem eles os únicos responsáveis por seu sucesso –, uma reavaliação no sentido de julgar alguns aprendizados úteis e outros não, ou o que Tardif (2002) chama de “julgamentos mais relativos”. O mesmo autor aponta que a visão dicotômica entre o profissional, a sua prática e os seus saberes foi vigente por certo tempo, sendo que essa separação está presente em muitos estudos da área educacional, apontando certa cisão entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, assumida sob diferentes formas (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, é interessante dar espaço ao discurso de *Grammata*, que vai ao encontro da crítica ao distanciamento entre essas dimensões: a separação entre disciplinas teóricas e a “prática”, modelo de formação aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002)

vivenciada por ela na licenciatura. Essa idéia adquire especial relevo considerando-se o curso de Letras que, conforme pode ser observado nos estudos de Guedes (2006), Soares (2007) e Bagno (2006), tradicionalmente ocupou-se de grande carga de conhecimentos teóricos acerca da Língua Portuguesa.

Grammata: A gente recebe lá a parte de conteúdo, de conhecimento. Agora, a parte de prática de ensino, muito fraca, muito fraca, muito. Não recebes nada. Aquela parte de Psicologia... Não me lembro mais o que é, acho que é Estrutura... Nada disso te ajuda a trabalhar na sala de aula. Aquela prática de ensino, acho que é muito curta... É muito rápida. Tem uma prática de primeiro e de segundo grau, na época era segundo, não era Ensino Médio ainda... É tudo muito rápido, ali, teu contato com o aluno também: 20 horas, é muito rápido. Simplesmente tu não recebes muita orientação: tu trabalhas tal conteúdo e te jogam assim dentro da sala de aula. E... tu fazes um trabalho ali... E tu nem te sentes professora, tu fazes um trabalho como se fosse um trabalho dentro da sala de aula com as colegas. Não tem muita formação para o professor, dentro da universidade.

A fala de *Grammata* inicia dando ênfase à idéia de divisão. Perceba-se a repetição da palavra *parte* no discurso: “a gente recebe a *parte* do conteúdo”, “a *parte* de prática” e “aquela *parte* de Psicologia”. A formação é vista de forma compartimentada, de modo que as disciplinas parecem não se relacionar. Tardif (2002) realiza válida reflexão sobre os impactos dessa formação que podem ser observados na própria fala de *Grammata*. Ao dizer que “nada disso te ajuda a trabalhar na sala de aula”, ela está atestando que, nessa perspectiva de formação, “as disciplinas [...] não têm relação entre elas; elas constituem unidades fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos” (TARDIF, 2002, p.271). *Grammata* afirma ainda “agora, a parte de prática de ensino, muito fraca, muito fraca, muito. Não recebes nada”. Esta frase pode ser interpretada reportando-a a “tu não recebes muita orientação: tu trabalhas tal conteúdo e te jogam assim dentro da sala de aula” e a “E tu nem te sentes professora, tu fazes um trabalho como se fosse um trabalho dentro da sala de aula com as colegas”. Em primeiro lugar, *Grammata* usa o verbo *recebe* que pode nos levar a refletir que ela esperava ter acesso, como conteúdo, a *questões de como agir com os alunos* da mesma forma que *recebia* outros referentes à linguagem, por exemplo. Daí a “parte de prática de ensino” ser tão fraca – observe-se a força de expressão usada para descrevê-la – quanto a educadora refere. Essa interpretação converge para as outras frases, que acabam reforçando a concepção de que *Grammata* esperava *receber orientação de como agir com os alunos*.

No segundo excerto destacado ela diz que “te jogam assim dentro da sala de aula”. Associada à forte expressão de *jogar* vem a idéia de que *Grammata* sabia o conteúdo a trabalhar, pois teve espaço para isso na sua formação, mas que lhe faltava o que traria significação expressiva para o seu reconhecimento como docente. A experiência provavelmente não a conduziu para uma construção efetiva de saberes relacionados ao conflito já que ela mesma conclui o raciocínio dizendo que “não tem muita formação para o professor dentro da universidade”. Podemos deduzir que *Grammata* considera o trabalho ligado à prática fundamental para a formação de professores.

7.4 “MAS A PRÁTICA DA SALA DE AULA, ESSA É TUDO, EU ACHO”

Os saberes adquiridos na experiência parecem ser muito valorizados pelos professores. Pode-se perceber nas falas seguintes uma crítica à formação inicial no que tange à relação com o conflito na sala de aula:

Sensus: Eu acho que a prática é na prática. A prática é na sala de aula, porque a gente aprende muita coisa desnecessária na faculdade. Isso é a grande verdade. Tu aprendes conteúdos que tu nunca vais aplicar, tu tens cadeiras que nunca mais vais ver e a prática na sala de aula é que vai te dar a vivência, as condições necessárias para ser um bom um professor, para ficares satisfeito consigo mesmo. Vai ser na prática. Não é naquela teoria acadêmica linda e maravilhosa, mas... ela te dá a qualificação, te dá algum embasamento, mas a prática da sala de aula, essa é tudo, eu acho.

O argumento de *Sensus* é: “para ser um bom professor, para ficar satisfeito consigo mesmo” são necessários conhecimentos que na prática se constroem. Ele define muito bem o lugar de aprendizado: “a prática é na prática”, apesar de reconhecer que a licenciatura lhe trouxe uma base. Recorro a Tardif (2002, p.53) para esclarecer esse aspecto. O autor declara que

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Assim, *Sensus* está construindo um saber, “retroalimentando” (TARDIF, 2002, p.53) saberes e reavaliando a base construída em sua formação, retraduzindo-a. Dessa forma, revê os saberes adquiridos fora da prática, julgando-os, avaliando-os e objetivando um saber formado por aqueles que a prática validou, como cita Tardif.

A partir desse e de outros excertos dos discursos, é válida a discussão acerca da visão utilitária do conhecimento, muito comum nos estudantes e amplamente criticada por vários de seus professores que, curiosamente, também parecem tê-la. Posteriormente, retomarei essa questão.

Awañene: Quando a gente lida com gente, a gente tem que estar atento como é o estado de espírito naquele momento, daquele grupo. E até à maturidade. Eu tenho uma turma, por exemplo, que fala, fala... Parece que eles não têm o mesmo entendimento que têm as outras. Então, a gente tem que agir diferente. E tem outra coisa... Mesmo a Psicologia da Educação que a gente trabalhou... Essa psicologia não existe. Se tu me perguntares: o que me ensinaram na Psicologia? Porque eu fiz Psicologia I, II e III. O que foi falado? Eu só lembro o seguinte: que não foi dada essa base. Porque... felizmente, eu acho assim... Que também que nem precisa ter conhecimento nenhum. Tu corres atrás dele.

Aproximando o olhar para as últimas frases do dizer de *Awañene* podemos inferir que a professora sente a importância da busca pelo conhecimento, na medida em que ela necessitar dele para intermediar os conflitos. Mas, ao dizer que “essa psicologia não existe”, caracteriza bem a distância que sente entre academia e a sala de aula. A frase “não foi dada essa base” poderia constar numa relação parafrástica com: “não foi dada essa psicologia”. No entendimento de *Awañene*, a psicologia trabalhada na universidade deveria preparar para se relacionar com os alunos, ou *lidar com gente, com o estado de espírito do grupo* em determinado momento. Como a professora precisou aprender isso na prática – *correr atrás* -, desvaloriza o conhecimento oferecido pela disciplina de Psicologia na licenciatura. Tardif (2002, p.265) lembra que “as ciências sociais e humanas e as ciências da educação não conseguiram construir, como as ciências naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e dos seres humanos”. Talvez fossem essas “ferramentas” que *Awañene* julgasse importante ter recebido. Como não o foi assim, construiu um saber que a possibilitasse estar atenta à sala de aula e suas implicações em sua prática. Tardif aponta essa “disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como a sua evolução a longo e médio prazo” como uma necessidade ao bom trabalho docente. Freire (2006) traz a idéia do *saber escutar*,

considerado um saber fundamental à prática docente e, especialmente, penso eu, na intermediação e prevenção de conflitos. *Awañene* parece aliar à observação do *clima* da sala essa disposição para conhecer os alunos e também para escutá-los.

Sigamos essa reflexão atendo-nos a outras falas: no excerto utilizado anteriormente, a professora diz *aproveitar o gancho* para trabalhar em suas aulas de acordo com as informações trazidas pelos alunos. No trecho abaixo, ela afirma ver o alunos *pelo humano*, ou seja, reconhece seus sentimentos – “professora, eu te amo, mas odeio a professora tal” - e ouvir suas manifestações – “eles me contam dos probleminhas deles, me contam as coisinhas de casa”. Segundo *Awañene*, essa prática evita vários conflitos e ajuda a abordar aqueles vivenciados pelos alunos:

Awañene: Eu vejo meu aluno pelo humano. Acho que é isso. Eles me contam dos probleminhas deles, me contam as coisinhas de casa... Eles me dizem, “professora, eu te amo, mas odeio a professora tal”... Aí eu digo: não, diz eu te amo para ela também. De repente, ela está precisando desse carinho... Aí ele tenta e não dá certo, né? “Não deu certo... esse tipo de... isso é falso” (resposta dada pela outra professora ao aluno). Então dá certo para mim e não dá certo para os outros.

7.5 “(...) EU TENHO AMOR COM DETERMINAÇÃO”

A afetividade é muito valorizada por *Awañene* e vem sendo construída por ela no decorrer de sua carreira profissional. No registro acima, podemos perceber que, na afirmação “então dá certo para mim e não dá certo para os outros”, seu reconhecimento de que a afetividade pode a ajudar a trabalhar melhor, ao contrário de alguns colegas que não pensam da mesma forma. Freire (2006) clarifica a necessária *amorosidade* tanto em relação aos alunos quanto ao próprio processo formador de que o professor faz parte. *Awañene* construiu um saber importante, que traduz a idéia da amorosidade de Freire, tanto no aspecto da afetividade por quem se ensina tanto pelo que se ensina: “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (2006, p.67).

Awañene: Tem na televisão agora uma propaganda em que a professora diz: “quer que seu aluno se apaixone? Apaixone-se primeiro!” Então, tu tens que dar alguma coisa que tu gostes. Tu tens que trabalhar alguma coisa que para ti, aquilo brilha teu olho, senão o aluno não vai se encontrar naquilo.

Percebemos aqui o atravessamento de um discurso da mídia na fala da professora, assimilado por ela devido ao sentido que evocou: “*apaixone-se primeiro/ dar alguma coisa que tu gostes/ para ti, aquilo brilha teu olho*”. Na idéia de *Awañene*, aproximando-se de seus alunos e do conteúdo a ser trabalhado, os resultados serão melhores.

É válido destacar que, em nenhuma medida, a *amorosidade* combina com *licenciosidade*. Freire clarifica a todo o momento a idéia de que o respeito e a autoridade são saberes fundamentais para a prática educativa. Focalizando a próxima fala, podemos observar o quanto a representação, tão presente no senso comum, de que afeto e autoridade nem sempre são compatíveis influi no trabalho docente. Perguntei a *Awañene* se ela já havia enfrentado situações de conflito na escola³³ e ela assim o respondeu:

“**Awañene:** Sim! Olha só! Eu já... Foram soluções muito rápidas. Eu brinco: não sou uma santa! Eles dizem, assim, que eu sou querida, mas sou muito brava. Que eu passo uma idéia de... que eu não, né? Não!”

Ela produz alguns silenciamentos interessantes na frase “que eu passo uma idéia de... que eu não, né?”. Se relacionarmos à oração anterior, podemos inferir que os silêncios correspondam a: “que eu passo uma idéia de *que sou querida*, que eu não *sou brava*, né?”. A própria professora apresenta uma idéia negando essa possibilidade. Ao dizer “não!”, ela afirma que é *querida* – afetuosa - mas também *brava*. Cabe discutir o que seria *brava* na concepção de *Awañene*, pois não poderíamos considerar um saber por ela construído o fato de ser rude ou ríspida como o sentido literal da palavra pode parecer. O sentido de brava para a professora aparece mais claramente no trecho a seguir, em que ela responde como costuma resolver os conflitos na sala de aula:

Awañene: Conversando, eu acho. Como eu acho que vou te dizer... Séria, séria, séria, muito brava, como eles dizem que eu sou, brava quando eles não fazem a parte deles ou quando eles faltam com respeito comigo. Eu digo: “não falem com o respeito que eu não admito que falem com respeito comigo só porque eu sou amiga de vocês”. Então, quando terminou aquele sermão, que aquilo já está me gastando, assim, eu não gosto daquilo... Aí em seguida, estão todos sérios, com aquela carinha triste, assim que eu vejo eles, em seguida, eu digo uma bobagem, ou eu passo lá no menino que eu xinguei na frente de todo mundo. Ele se sentiu muito humilhado, né? Foi xingado na frente de todo mundo e adolescente tem horror disso, né? Aliás, ser humano tem pavor de ser xingado. Aí eu, em particular esparramo o cabelo dele, dou um beijo... sabe? Pronto! O clima já fica bom. E se eu não faço isso, passo o dia e a noite mal, até no seguinte, voltar e chamar o menino.

³³ É importante atentar, neste depoimento, que *Awañene* reconhece a existência de conflitos, o que possibilita a reflexão sobre as situações e a construção de saberes a partir de suas práticas.

Awañene: “Essa exigência de se comprometer com as tarefas isso, a gente vai ter a vida inteira. Tem que aprender a disciplinar, organizar, agendar... Eu sei que vocês são ainda jovens e a gente tem que fazer uma força danada pra fazer o que precisa e não o que quer. Mas é preciso, isso vai fazer parte da vida de vocês”. Então quando o conflito acontece, naquele momento eu vejo que, se eles fazem gestos para mim, que dizem palavões, eu ainda repito: “Bah, cara! Ainda bem que eu sou surda senão eu teria escutado tu dizeres - professora vai para aquele lugar!”. “Bah, a senhora ouviu?” Assim, né? Quer dizer, então, eu quebro assim.

Perceba-se que as falas entrecruzam-se e apontam para o diálogo como via de resolução de conflitos. *Awañene* descreve suas falas com seus alunos, exercendo sua autoridade ao pedir respeito, comprometimento com as tarefas, disciplina e organização. O que é chamado de *sermão* no primeiro excerto fica claro no segundo (linhas 1-4), quando a professora descreve as solicitações e dicas que dá aos alunos nesses momentos que, apesar de não serem apreciados por ela – “quando terminou aquele sermão, que aquilo já está me gastando, assim, eu não gosto daquilo”, são por ela considerados importantes na formação dos alunos: “mas é preciso, isso vai fazer parte da vida de vocês”. Apesar de usar termos como *sermão*, *xinguei*, *Awañene* mostra que não usa de rispidez ou indelicadeza no tratamento dado aos alunos.

Certamente, a segurança para intermediar situações dessa forma não foi construída numa única situação. Provavelmente, ela foi desenvolvendo essa capacidade através da mobilização de vários saberes, como o diálogo, a apreensão da realidade da sala de aula, o querer bem aos educandos e, principalmente, a reflexão. Na frase “e se eu não faço isso, passo o dia e a noite mal, até no seguinte, voltar e chamar o menino”. Há indicativos de que a educadora reflete sobre as atitudes tomadas nas situações de conflito. Ao dizer que passa *o dia, a noite mal* até resolver o problema, ela indica que analisa a questão e busca solucioná-la. Como traz Freire (2006, p.39), saber refletir sobre a própria prática é fundamental: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Continuando a conversa com *Awañene* questionei-a acerca de como ela chegara às práticas que emprega. Prontamente, ela resgatou um episódio ocorrido há muitos anos que diz trazer como referência até hoje. Busco Tardif (2002) nessa oportunidade lembrando que os professores constroem seus saberes por meios variados e que estudá-los envolve considerar suas trajetórias, suas vivências, seu lugar de trabalho. Os outros professores também são formadores, seja pelo exemplo, pelos saberes experienciais trocados ou mesmo pelos materiais didáticos que elaboram. Observemos o relato de *Awañene*:

Awañene: Eu acho que eu aprendi isso com a professora do jardim dos meus filhos. Uma freira do Colégio S. J. que me chamou porque meu filhinho disse um palavrão para ela, imagina, no jardim, no maternal, acho que era. Ele tinha quatro aninhos e não queria fazer um trabalho e disse um palavrão. Aí eu disse: “meu outro filho já adorava a senhora e o T. vai adorar também”. E ela falou: “eu sei. E eu os adoro também. Só que eu tenho amor com determinação. Não é porque eu os amo que vou deixá-los fazer... Eu sou a responsável por eles, então eu tenho que formá-los bons cidadãos”. Acho que foi isso que levei comigo: ser dura, mas dura com amor, ser dura com meiguice.

Awañene sentiu-se de tal modo identificada com a postura adotada pela professora de seu filho que passou a considerá-la na elaboração de suas práticas também. Essa construção demandou a reflexão sobre a autoridade/ determinação/ dureza (dura) – “acho que foi o que eu levei comigo” – conduzida com afeto ou com *amor/ meiguice*, como define a professora. A fala da docente da Educação Infantil traz uma questão que mostra o quão fundo tocou *Awañene*: assumindo-se como responsável pelo aluno, ela teria a obrigação de formá-los bons cidadãos. Novamente recorro a Freire (2006, p.95), que enfoca um saber indispensável ao educador constituído por meio da consciência da liberdade edificada através da autoridade: “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes”. *Awañene* e a professora a que se refere parecem estar empenhadas nessa união na medida em que exigem de seus alunos o compromisso consigo e com o outro com afeto.

7.6 “O PROFESSOR TAMBÉM APRENDE”

Sensus também traz referências de que aprende com outros professores e vai além: atesta que constrói saberes com seus alunos e também através da reflexão sobre a própria prática:

Sensus Tenho que valorizar o que eu reaprendi, tenho que valorizar o que eu reaprendi... Quando converso com pessoas mais jovens, às vezes, vêm estagiários fazer estágio comigo e eu fico observando como eles dão aula... O nervosismo deles a gente deixa à parte, entende? Inexperiência... Aquilo ali a gente têm que relevar... Eles estão começando... Afinal de contas, ninguém nasce com experiência, mas vejo que eles trazem técnicas novas, técnicas interessantes e é bom até para a gente ficar observando porque a gente aprende também... Aprende com a dificuldade deles... E eu digo assim, digo até para os alunos... O professor também aprende com o aluno... O professor também aprende com o aluno. Ele aprende assim com o erro do aluno e com os questionamentos dos alunos... O professor também aprende. Há uma troca...

Às vezes o professor observa um determinado... .. o desenrolar da própria aula e ele vai ver que aquela aula serviu de aprendizado para ele. Ele vai ter que repetir aquele conteúdo ou esse ano ou no próximo ano e ele vai dar aquele conteúdo melhor por causa dessa vivência ou por causa daquele erro ou daquele acerto, daqueles questionamentos. A cada ano ele poderá dar aulas melhores se ele for bom observador, tiver autocrítica...

Parece importante observar as dimensões da palavra *aprender* no discurso de *Sensus*. Ele a emprega repetidamente, reforçando a idéia de que o professor aprende e reaprende em diferentes situações: aprende com a dificuldade dos estagiários/ com o erro e os questionamentos dos alunos/ com a própria aula. Perceba-se a confluência dos movimentos de *aprender* com a observação: “até para a gente ficar *observando* porque a gente *aprende*” / “às vezes o professor *observa* um determinado... .. o desenrolar da própria aula” / “a cada ano ele poderá dar aulas melhores se ele for bom *observador*, tiver *autocrítica*”. Ao verbalizar que a autocrítica é importante, podemos depreender que *Sensus* construiu um saber relacionado à reflexão sobre a própria prática, como no dizer de Freire (2006, p.38), “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Podemos inferir que ele, *observando* a si próprio, *pensando sobre o fazer*, sobre seus erros e acertos, busca melhorar sua prática, reavaliando seu trabalho.

Além disso, esse trecho traz outra questão. Vejamos o dizer: “aprende com a dificuldade deles...”. Tardif (2002) explana que a transmissão de saberes entre os docentes não se dá apenas em situações específicas de formação, como parece ser o caso. De fato, há aprendizado, mas detalhemos o que *Sensus* observou: as dificuldades deles. O professor parece estar atento às reações e soluções encontradas pelos professores/aprendizes nos momentos de dificuldade. Esse fato pode estar ligado também à ocorrência de conflitos, gerados muitas vezes em situações desse tipo. As reações dos outros podem servir de base para a elaboração das soluções de *Sensus*. Da mesma forma, ele diz que aprende com o erro e os questionamentos dos alunos e, provavelmente, a cada vez em que é questionado ou justifica uma atitude para algum aluno, deve rever suas ações e readaptá-las para as próximas ocorrências.

7.7 “EU ACHO QUE HÁ UMA NECESSIDADE CONSTANTE DE O PROFESSOR SE ATUALIZAR [...]”

A partir da discussão sobre a influência da formação inicial na construção de saberes de professores de LP, é relevante dar ênfase também à formação continuada. Tardif (2002, p.250) discute a profissionalização do ensino, destacando que ela “pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação do magistério”. O autor enumera uma série de características do conhecimento profissional, que também são desejáveis à docência e cuja incorporação nos processos formativos garantiria a evolução de ofício a uma verdadeira profissão. Dentre elas, está a reciclagem e autoformação por diferentes meios após a universidade, ou seja: a formação continuada é essencial para a profissionalização dos professores. Nas palavras de *Sensus*: “quanto mais vivência mais experiência você tem, quanto mais você observa, quanto mais cursos você faz, vai enriquecer, vai melhorar, aumenta a qualidade, a gente aprende”. Essa formação, em ação constante, conduz ao desejo da renovação, da atualização, da indagação. Bagno (2006, p.140) critica fortemente a estagnação em que muitos educadores se vêem e contribui para essa ponderação dizendo que: “é preciso que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento lingüístico teórico e prático e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente”.

Destaco que esse autor valoriza a figura do professor como pesquisador especialmente na relação com o combate ao preconceito lingüístico. Para ele, quanto maior for o conhecimento sobre a língua construído pelo educador, mais claras se tornam as contradições existentes no ensino e menores as incidências de atividades incoerentes e desvalorização de formas coloquiais usadas pelos alunos. Ele vai além, combatendo determinadas práticas comuns como a de grafar *erros de português*³⁴ que, para ele, acabam deteriorando o ensino da língua da forma como é realizada na maioria das escolas. Freire (2006, p.29) vai ainda além: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para ele, a indagação, a busca, a pesquisa são parte da natureza da prática docente.

³⁴ Para Bagno (2006, p.142, grifos do autor), é necessário “aceitar a idéia de que *não existe erro de português*. Existem *diferenças* de uso ou *alternativas* de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa”.

Para discutir sobre o tema, parto de uma declaração de *Grammata* na qual ela descreve o que considera uma postura profissional. Podemos notar que em nenhum momento ela alude à formação continuada:

Grammata Tem muito professor que trocando figurinha com os alunos, fica batendo papo e eu não sou muito disso. Até porque a minha personalidade é assim e até porque eu acho que não tem motivo para eu ficar me abrindo, me colocando, nem questionando a vida deles. Quando eles vêm colocar, quando eles têm que conversar comigo, tudo bem, eu converso. Quando eles vêm pedir um conselho, eu dou. Mas nunca eu corro atrás deles e vou procurar saber da vida deles. Porque, às vezes, a gente chega ao conselho os professores... “Porque o fulano isso, isso... A mãe dele é assim... assim...” Eu digo: “nossa! Mas como é que tu sabes tudo isso?”. Então eu vou ali, dou a minha aula, converso com eles, numa boa, mas não entro em pormenores, nem da minha vida, nem da vida deles. Até porque eu acho que o que tinha, assim, mais de formação... Oitava série, acho que não tem mais o que tu buscares muito, porque o que tinha que ser formado, já foi formado. Então, ali, eu acho que tens que trabalhar mais é o teu conteúdo mesmo, tua...

Podemos inferir que a professora considera como uma postura indicadora de profissionalismo manter-se a certa distância de seus alunos: ao manifestar que “nunca eu corro atrás deles e vou procurar saber da vida deles” ela clarifica a relação que impõe a eles. O *correr atrás* exige diligência. Caso eles necessitem, ela os atende, mas não tomará iniciativa nem procurará saber de assuntos alheios a sua aula. Ela evoca a sua personalidade como motivadora da posição que, de fato, é observada nas ações dos professores, como aponta Tardif (2002, p.265): “nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo do trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação na interação”. Apesar disso, penso que ela não poderia ser vista como obstáculo à socialização. Talvez possamos considerar aqui os professores que naturalmente apresentariam uma personalidade mais retraída e aprenderam a trabalhar com ela – vide *Awañene*. A fala “então eu vou ali, dou a minha aula, converso com eles, numa boa, mas não entro em pormenores” pode auxiliar a caracterizar *Grammata*: ela vai à sala de aula com o objetivo de trabalhar os conteúdos e os pormenores da relação com os alunos não fazem parte de sua meta primordial. A enunciação clarifica-se na seqüência: “então, ali, eu acho que tens que trabalhar mais é o teu conteúdo mesmo”. Ao mesmo tempo *Grammata* parece reconhecer a importância do diálogo como elemento formador ao declarar que até oitava série o que deveria ser formado já o foi, ou seja, na época que ela enxerga como propícia à formação, pode-se

conversar, abrir-se mais aos alunos, etc. A partir da oitava, não seria mais preciso sair do conteúdo programático.

Essa visão de profissional é fortemente propagada em outras formações discursivas – especialmente as identificadas com grandes líderes empresariais e grupos profissionais ligados às ciências médicas e exatas - e conhecida pelo senso comum, por exemplo: o médico tem grande status profissional por não se envolver com o paciente. *Grammata* não buscou nenhuma formação continuada que favorecesse sua prática e, por conseguinte, a intermediação de conflitos, ao contrário de *Sensus*:

Sensus: Eu andei girando o mundo, trabalhando em outros lugares do Brasil, mas não tive oportunidade de fazer uma pós-graduação, um mestrado. Quando eu retornei, eu senti que estava defasado em alguns aspectos, conversando com outros colegas, procurando me inteirar da vivência do magistério com outros colegas, porque era minha vontade já: vou voltar a me dedicar ao ensino. Aí que procurei fazer todo tipo de seminário, congresso, qualquer coisa que surgia na faculdade que eu pudesse frequentar. Aí fiz dois pós também e eu acho que há uma necessidade constante de o professor se atualizar porque se ele ficar só na licenciatura, ele está estagnado.

Sensus reconhece a necessidade da formação continuada e alia a ela o contato com seus pares. Ao sentir que *estava defasado* no início da docência buscou meios de atualização e assim continuou, já que afirma “que há uma necessidade constante do professor se atualizar”. Assim, atenta para a não-estagnação, para a adaptação a novos contextos e conhecimentos de acordo com o decorrer da prática, assim, ele visa a uma constante qualificação. Vejamos agora o dizer de *Oluko*, que traz uma visão diferente da formação continuada:

Oluko: Eu fiz, eu fiz uma pós, uma especialização, logo depois que eu me formei. E só que depois o tempo foi passando... E essa durou um ano, 360 horas mais ou menos, um ano. Então, no estado, já estou no nível 6... E, depois disso, participei de encontros, mas parei por aí. Não fiz mestrado ou coisas assim. Depois vem casamento, aí vêm filhos. Aí a coisa complica. Por exemplo, hoje: se eu voltar hoje para pra sala e fizer um curso, vai diminuir meu nível de vida, meu padrão, aí é um problema. E também daqui a uns dez anos, ou nove, eu devo estar me aposentando, talvez. Não que eu seja acomodado, mas eu sou meio autodidata, então leio muito, literatura que amo de paixão.

O professor aponta para a realidade concreta de muitos docentes: a escassez de tempo para a formação continuada, aliada à expectativa de retorno financeiro conquistada pela

formação. Ao dizer que “no estado, já estou no nível 6...”, *Oluco* silencia o fato de que não receberá um salário maior por ter estudado mais: como já está no topo da tabela de gratificações, não haveria recompensa financeira pela formação. O professor destaca ainda a grande carga horária que precisa ter para conquistar o que chama de *nível de vida/ padrão*: se abrir mão de horários em que trabalha para estudar, receberá menos e sua família sofrerá conseqüências, nas suas palavras: “aí a coisa complica”. Ele mesmo reconhece, de certa maneira, a impressão de acomodação ao tentar justificar a atualização por meio das leituras que realiza. Assim, *Oluco* parece estar esperando a aposentadoria dentro dos limites financeiros que a pós-graduação lhe garantiu.

7.8 “É MUITO DIFÍCIL, É MUITO DIFÍCIL [...]”

É sabido por todos que a sala de aula é um território vivo, ocupado por seres humanos em constante processo de mutação, o que exige constante atualização. Como diz Tardif (2002), o material com que o professor trabalha é essencialmente humano. Que implicações essa característica pode trazer para o trabalho docente e sua formação? Curiosamente, as concepções sobre a formação dos professores parecem próximas às de suas práticas. Vejamos as explanações acerca da Língua Portuguesa enquanto área do saber e como disciplina componente no Ensino Médio, em resposta às perguntas sobre como viam a LP atualmente nas escolas. Foi aberto espaço para que cada um trouxesse livremente suas projeções sobre o tema:

Grammata É muito difícil, é muito difícil, porque o aluno está totalmente desinteressado, totalmente desinteressado... Olha a gente briga, briga, briga com eles... Nós estamos agora no fim do ano e tu chamas a atenção e tu conversas: “gente, vocês vão perder mais um ano, não façam isso, vocês estão metade da vida de vocês aqui dentro, não joguem isso fora...” A gente faz toda aquela ladainha, toda hora... E tu estás te preocupando e ele não. Sabe? Dói, porque... é muito triste... Eles estão jogando o tempo... Nós temos alunos que fazem três, quatro, cinco vezes a oitava série, já, que nos acompanham... Então eles não estão interessados, nem um pouquinho... Nem preocupados...

Sensus: Quando eu era estudante, os professores de Português, me parece, eram muito gramaticais, priorizavam a gramática. Quando eu me formei, também tinha essa tendência, em função até de eu vir disso como aluno: a gramática era mais importante. Não que não houvesse redação, interpretação de texto, sempre tinha, mas eu vejo que hoje as novas gerações de professores têm didáticas, têm

metodologias mais modernas, sem dúvida alguma. Eu tive que me reciclar para não ficar aquele professor retrógrado, que ensina tudo em cima da gramática, embora a gramática seja importante, sem dúvida, mas a gente tem que evoluir.

Oluko: Eu tenho um problema com os ismos... Uma hora é construtivismo aí todo mundo cai pra lá e segue a mesma linha, aí vem outro ismo aqui e agora é assim. E dizem que quem segue qualquer linha, não segue linha nenhuma, mas eu acho que a gente tem que aproveitar um pouquinho... o que é bom aqui e o que é bom ali... (...) Eu... Eu... Às vezes até pode ser que haja uma crítica: “ah! O J. faz muita gramática”, de repente, mas eu acho que a gente precisa corrigir esses pontos, né? (as dificuldades dos alunos) Então... Entrei na regência, na concordância, na acentuação, porque acontece isso, afinal, ele (o aluno) precisa escrever mais ou menos bem... E esse aluno precisa terminar o Ensino Médio escrevendo, sabendo se comunicar... Então, eu acho que tem alguns ramos, diversificações... .. O que é melhor, eu não sei, não sei... se é melhor uma linha mais textual, digamos que uma pura (gramática) também não é por aí: fica pesado, enfadonho mas sempre dentro de um texto alguma uma coisa... Mas eu sou mais gramático, mais textual, não tem porque eu esconder e dizer que não eu puxo mais para uma linha gramatical do que só para o texto.

A mesma forma com que *Grammata* se considera como *profissional* – lembrando que ela não considerou a formação continuada como algo relevante, mas sim sua postura - interfere no modo com que se coloca em relação aos alunos. Observe-se que a professora estabelece uma narrativa que destaca os aspectos negativos de suas aulas – note-se a grande frequência com que os vocábulos que emanam sentidos de dificuldade, dor ou discussão - : difícil/ briga/ ladainha/ dói/ triste. Ao que ela atribui como conversa afigura-se com um tom de intimidação, alheio a outros aspectos que possam estar interferindo na produção da turma: “gente, vocês vão perder mais um ano, não façam isso, vocês estão metade da vida de vocês aqui dentro, não joguem isso fora...”. A professora chama a fala de “ladainha” e reconhece a ineficácia da técnica ao repetir *dói/ que eles não estão preocupados/ eles estão jogando...*

O segundo depoimento de *Sensus* entremeia-se com seu discurso anterior, na medida em que evoca a atualização. Esse mesmo docente declarou que é preciso buscar a formação além da licenciatura e usa a expressão “tenho que valorizar o que eu reaprendi”. Sua fala sobre a LP traz muito de sua concepção sobre a formação: ele também atualiza sua visão sobre o ensino e *recicla-se* a partir de sua experiência como aluno, que tendeu a repetir como professor³⁵ no início da carreira, mas que *evoluiu*. Ele sentiu necessidade de buscar outros recursos para não ser um professor *retrógrado*, mas sim, conseguir acompanhar as mudanças

³⁵ Tardif (2002) lembra que o professor já experienciou sua profissão na medida em que foi aluno anteriormente. Muito do que ele faz ou deixa de fazer em sua prática na sala de aula teria influência dessas vivências anteriores.

que observava em seus colegas mais jovens. Novamente a observação/ reflexão/ mudança parecem andar juntas.

Oluco discutia a formação numa perspectiva de conquista salarial, comentando que fizera uma pós, alguns encontros e que *parara por aí*. Sua fala sobre o campo da LP parece tão dicotomizada entre diferentes tendências - num sentido de superficialidade, de falta de aprofundamento - quanto sua concepção de formação. Da mesma forma que não remeteu os estudos que fizera a sua prática e que não buscou maior atualização além da leitura, também não abriu incorporara o que chama de *ismos* na suas aulas, separando-os em linhas/ diversificações/ ramos. Ele remete-se aqui às diferentes tendências contemporâneas que tentam flexibilizar o ensino da língua. *Oluco* alega que aproveita o que há de melhor em cada uma, mas acaba mostrando-se fiel a uma tradição gramatical – “às vezes até pode ser que haja uma crítica: “ah! O J. faz muita gramática” – que parece considerar eficaz para o que aluno escreva *mais ou menos bem*. É saliente, porém, a confusão que se estabelece no discurso de *Oluco*. Ele separa diferentes tendências – o que chama de textual e de gramatical -, sobre as quais não parece ter muita clareza, para depois definir-se como seguidor das duas. No início a fala, porém, ele diz ter *problema com os ismos*. Pode-se depreender que *Oluco* prefere manter-se como sempre trabalhou a buscar formas diferentes de conduzir a aprendizagem dos alunos. Que impacto sua visão sobre a formação continuada poderia exercer sobre essa atitude? A respeito da referida dicotomia, é válido recorrer a Tardif (2002) que lembra que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos e um dos elementos que garantem essa variedade é o fato de que raramente os professores usam de apenas uma teoria para trabalharem, mas sim, de várias, de acordo com a necessidade imposta.

7.9 “TIVERAM SITUAÇÕES, ASSIM, DE EU ACELERAR MAIS A ADRENALINA EU DIZER: E AGORA?”

A frase que introduz a próxima discussão foi emitida por *Sensus* logo que lhe perguntei sobre suas vivências de situações de conflito. Ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade de algumas delas, aponta para uma dúvida comum a muitos docentes: o que fazer quando não há respostas prontas num manual, por exemplo?

Pensemos que diferentes concepções de professores de uma mesma escola, numa mesma série, de um mesmo nível de ensino resultam em variadas visões do conflito em sala de aula. Questionados sobre a ocorrência e vivência de conflitos na escola, as respostas foram:

Grammata Sim. Eu tento trabalhar com eles dentro da sala de aula, conversar, ver o que aconteceu, o que está acontecendo, o que tem de errado. Tentar solucionar ali dentro, eu e eles, entre eles. Se não for possível, daí a gente leva adiante. Nós temos aqui uma coordenação e uma direção que dão respaldo muito grande dentro da escola. Só que dificilmente a gente... Eu, por exemplo, dificilmente acabo mandando... Porque a gente consegue resolver em sala de aula. Agora, casos muito extremos, que a gente vê que não resolve, um problema mais sério, que envolve outras coisas, a gente vai adiante, vai na coordenação, a gente manda chamar pai... Como tinha um aluno ali da oitava, esses dias... O guri não fazia nada, conversava um monte, atrapalhava a aula, né? Ah! Vou chamar a mãe... Tá, daí chamamos a mãe. Aí a mãe veio. Até conhecia a mãe do guri, ela trabalhava na creche onde trabalhava a minha sogra. Ela disse: “não, o fulano não é assim. O fulano está bem... “Eu disse “só um pouquinho, deixa eu buscar meu caderno”. Ela disse que o fulano sentiu muito a diferença de professor, porque no início eu estava de licença. Ele sentiu muito a troca de professores. Eu disse: “então vamos ver se é só comigo. Vamos chamar os outros professores”. Aí vieram os outros professores... Bom, para resumir a história, na semana seguinte, a gente tinha prova. “Se eu soubesse, tinha chamado a tua mãe muito antes... Eu tinha te recuperado muito antes”. Então existe uma troca que a gente faz que é muito legal.

Sensus A gente vê... não tão freqüentemente... Mas há casos em que os alunos entram em conflito...pelos mais variados motivos mas nunca a ponto de violência. Aliás, a gente costuma dizer que a nossa escola tem uma clientela muito boa. Que não temos a vivência que a gente ouve pelo noticiário de violência física e casos graves. Graças a Deus... aqui não... Não sei se nossa clientela é mais pacífica ou há até um certo rigor da direção no sentido de cortar determinados é... .. modos de ação dos jovens... Então são muito disciplinadores... .. Nossa direção tem até... métodos bem... não digo duros... mas firmes de coibir determinadas práticas dos alunos. Em outras escolas, meio solto... aí a coisa descamba...

Oluko: É... É complicado... Eu diria assim, a cada ano que passa a gente percebe que o nível de interesse é menor. Então, a grande dificuldade é fazer com que esse aluno se interesse pela escola pelo conteúdo porque o nosso aluno, hoje, é ele é um aluno imediatista: isso serve para quê? Não tem serventia? Então aquele discurso de que veja você está construindo o seu futuro, então é pra ti, às vezes não funciona com determinados alunos: “Tá sor, mas e daí? Pra quê? Ninguém fala assim? E pra que eu vou escrever correto? Pra quê? Se eu vou no Orkut ali e acho com X? Pra que acho com ch? Por que agora, na sua redação, eu não posso escrever acho com X? Por quê? Eu não estou me comunicando??? Eu me comunico, professor!” Então aí precisa todo aquele esquema de uma língua padrão uma língua que se precisa construir... é complicado...

Considerando que a escola *Torre de Babel* exige de seus professores o “domínio” das turmas em que atuam e que dispõe de uma equipe bastante presente no que diz respeito à disciplina, cabe lembrar de Tardif (2002, p.262):

A equipe de professores, a direção do estabelecimento, etc, exigem que os indivíduos se adaptem a eles e não ao contrário. Em termos profissionais e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Ou seja, antes de iniciar a discussão sobre as visões dos professores sobre o conflito, cabe clarificar a da escola, uma vez que os docentes precisam aprender a se enquadrar nas suas determinações ou encontrar meios de conviver com elas. Sabendo-se, então, que a ordem, o respeito às determinações e regras são essenciais para a que os alunos possam continuar estudando na escola, estende-se o olhar para a equipe diretiva, auxiliar nas situações conflituosas na escola. Muitos professores recorrem a ela e, na maioria de minhas visitas ao local, pude verificar o envio de alunos para conversas com o grupo. Se for preciso que o aluno fique fora da sala de aula, em função da indisciplina, ele receberá tarefas de seus professores para que as realizem no corredor das salas da equipe. Por ser uma escola rígida, qualquer desrespeito à autoridade do professor deve ser combatido. Muitas vezes, é a própria coordenadora quem chama os pais dos alunos indicados, contando-lhes os eventos de indisciplina verificados.

Retornemos agora aos professores e o conflito. Focalizando o discurso de *Grammata*, observamos que ela reconhece a existência de conflitos e que procura trabalhá-los diretamente com os envolvidos. Porém, quando tratar-se de “casos muito extremos, que a gente vê que não resolve, um problema mais sério, que envolve outras coisas, a gente vai adiante, vai na coordenação, a gente manda chamar pai...”. Vale esclarecer o que *Grammata* entende como caso mais sério, que ela exemplifica no caso narrado: “guri não fazia nada, conversava um monte, atrapalhava a aula, né? Ah! Vou chamar a mãe”. Inicialmente, a preocupação da professora parece residir no aluno, na sua atenção e até no relacionamento com os colegas, já que conversava muito. Vemos mais adiante que a inquietação focava-se no resultado da avaliação que ocorreria posteriormente. A professora encarregou a mãe de trabalhar com o aluno, uma vez que a chamando para a escola, o problema teria se resolvido, observe-se a sutileza do discurso: “se eu soubesse, tinha chamado a tua mãe muito antes... Eu tinha te recuperado muito antes”. A professora toma para si a *recuperação* do aluno, mas aponta a mãe como solução. Talvez pudéssemos dizer que *Grammata* construiu uma forma de interligar a família, o aluno e a escola de forma produtiva e eficaz na intermediação de conflitos. Essa idéia, entretanto, choca-se com a postura de *Grammata* que não quer envolvimento com questões alheias ao conteúdo programático, como sobre a família do

estudante, tampouco conversas mais intimistas com seus alunos. Assim, não há fortes indicativos de um movimento de reflexão entre aluno/ professor/ família, mas, aparentemente, uma espécie de divisão de tarefas. Lembrando que, caso fosse preciso, *Grammata* ainda contaria com o serviço disciplinar da escola.

O professor *Sensus* também afirma vivenciar conflitos, apesar de considerar o público da *Torre de Babel* mais *pacífico* do que outros. Traduz de forma interessante a visão da escola, mostrando sua dúvida sobre a causa dessa maior passividade: “não sei se nossa clientela é mais pacífica ou há até *certo rigor* da direção no sentido de cortar determinados é...”. Na posição de *Sensus* esse *rigor/ cortar determinados é* (comportamentos)/ *métodos firmes para coibir* é responsável pela disciplina em grande parte, pois afirma que em outras escolas, com equipes diretivas com ações mais brandas – *meio solto* – há mais conflitos – *a coisa descamba*. *Sensus* parece contar com ajuda do setor disciplinar, que se torna uma referência para ele na escola. Adiante, veremos que apesar disso, ele busca solucionar os conflitos na sala de aula através do diálogo e traz outros cruzamentos na sua ação que evocam aprendizagens na prática.

Curiosamente, *Oluko* respondeu a todas as questões relativas ao conflito voltando-se para as técnicas que emprega no trabalho com determinados conteúdos ou sobre as reações dos alunos a sua aula ou às suas provocações. Neste trecho, cuja questão norteadora era restrita ao conflito, ele não menciona diretamente nenhuma situação vivenciada, apenas narra expressões de desagrado de alguns alunos. A solução que ele busca novamente está no conteúdo programático, uma justificativa para o ensino da língua padrão. Podemos inferir que, dentro das narrativas de *Oluko* não há evidências claras de construção de saberes relacionados ao conflito. Sendo esses saberes construídos na ação, na reflexão sobre a ação e na relação com os alunos o não-reconhecimento do conflito impede o restante do processo. Observo, aqui, portanto, um silenciamento sobre saberes docentes. Para além dessa discussão, trago a contribuição de Shor na tentativa de complementar a reflexão acerca do que *Oluko* afirma: “então aquele discurso de que veja você está construindo o seu futuro, então é pra ti, às vezes não funciona com determinados alunos”. Como é comum, a visão do ensino da língua como ferramenta de ascensão social, de conquista de melhores postos de trabalho também aparece nesse discurso do professor. Ira reconhece que essa é uma das funções da escola, mas enfatiza o exercício de reflexão que deveria germinar desse fato:

nossos estudantes devem ganhar a vida e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional (FREIRE; SHOR, 2006, p.86)

Esse exercício do pensar sobre si, sobre seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho assume relevância na área de LP especialmente por todo o poder que a língua é capaz de fornecer. Cada vez mais, num mundo competitivo, quem se comunica bem pode estar à frente. Assim, dentro da escola, retratos de desigualdades sociais podem ser reproduzidos, como mostra Silva (2003, p.33):

A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada, no que diz respeito à língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva. A consequência disso para quem tem um verniz de formação lingüística é óbvia: muitas e variadas falas, muitas e variadas normas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional. A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterno, na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram.

Neste ponto, apenas provoco: todos os professores de LP têm a real dimensão do que a linguagem é capaz? De como conflitos da sociedade podem acabar sendo reproduzidos em suas salas de aula? De quanto colaboram (ou não) para a conservação de conflitos?

Voltemos a discutir os excertos anteriores. Como vimos, os três professores parecem ter se adaptado muito bem à organização da escola, cumprindo as combinações no que tange à disciplina e ao conflito. Atentemos agora às falas de *Awañene* acerca de suas vivências na escola e observemos a forma com que lida com a estrutura de poder dentro da escola, bem como com os conflitos que suas reações podem gerar:

Awañene: Eu vi... Assim... Que não fui vista com bons olhos nos primeiros anos em que trabalhei aqui porque eu dava muita ênfase ao entendimento de texto, à redação, à leitura, ao resumo, que eu acho fundamental; que o ser humano aprenda a fazer resumos, tirar a essência das coisas. Porque ele (a escola Torre de Babel) dá muita força para a gramática. Sabe essas aulas lúdicas que estão sendo propagadas hoje? Eu já faço há 30 anos. Mas só que há 30 anos atrás, isso era matação de aula, sabe? Na aula da professora T. estão cantando, na aula da professora T. estão rindo, né? Quando eu saía, estava com um em cada braço. As notas eram muito boas. Poucas reprovações comigo. Então... Por todos esses itens, conclusão: ela não é boa professora. (...) Eu dava aula do jeito que eu dava porque eu achava legal de dar

interessante de dar, me fazia bem. Então eu brinco muito, eu inovo porque eu me chateio com a mesmice. O mesmo assunto eu dou de três jeitos diferentes nas quatro turmas para poder... “Ah! De novo assim? Vou fazer diferente”. Em vez de botar exercício, eu escrevo gincana. Sabe, são pequenas bobagzinhas que, pronto! Saiu da obrigação, do trabalho para o lazer, é gincana. Ganha estrela quem terminar primeiro, ganha estrela quem acertar mais, a estrela dá direito a ir ao banheiro, a dar uma volta do pátio... Aí eu me encreno com o coordenador da escola. O aluno sai para dar uma volta e o coordenador volta: “não pode sair da sala”. Aí eu digo: “é um prêmio!” E ele diz: “não pode ter esse prêmio!”. Um coisinha assim... Eu digo, não faz mal... Até crio com os alunos pequenos segredos: “tu vais dar uma volta, é do teu merecimento, passeia, mas se te pegarem lá, infelizmente, tu vais ter que dizer que a professora te mandou na biblioteca”. Olha só se pode! Eu digo, é errado, gente!

A professora descreve sua relação de cumplicidade com os alunos ao mesmo tempo em que declara abertamente infringir certas determinações da coordenação da escola. Registra a difícil adaptação no início da carreira, especialmente por não compactuar com a perspectiva de ensino da língua adotada pela escola. Curiosamente, segundo a coordenação, *Awañene* é uma das que menos traz queixas ou envolve-se em discussões com os alunos. Observemos a conclusão a que ela refere: “*ela não é boa professora*”. A partir dessa frase podemos advogar que, para a escola *Torre de Babel* é importante que se trabalhe grande carga gramatical, que se evitem atividades geradoras de barulho – *aulas lúdicas/ estão cantando/ estão rindo/* - e avaliações menos rígidas – *as notas eram boas/ poucas reprovações*. *Awañene* continua sua narrativa evocando a atualização e a inovação – *me chateio com a mesmice* – além da adaptação dos conteúdos às necessidades das turmas, modificando seu planejamento de acordo com a situação. Ela traz algumas de suas técnicas que se defrontam com as regras da escola. Ao permitir que seu aluno receba como prêmio um passeio pelo belo bosque da escola, sabe que poderá ser advertida – “aí eu me encreno com o coordenador da escola” - já que isso não é permitido. A solução que encontrou foi a de criar pequenos segredos com os alunos, orientando-os a se justificarem se preciso fosse, sem abrir mão de sua técnica, apesar das ordens contrárias.

Aproveitando o *gancho* – como diz *Awañene* – inicio uma reflexão sobre a escola *Torre de Babel*. De modo algum tomo partido de professor X ou Y, mas penso ser importante dissertar sobre a pretensa autoridade que permeia as ações da instituição e o quanto suas diretrizes podem influenciar as práticas dos professores. Para melhor promover o debate, convido Freire (2006) que considera a autoridade elemento essencial à prática educativa. Conduzido pelo bom senso, o professor fará as escolhas e intermediações necessárias, apontando limites, mas alimentando potencialidades. Esse bom senso evita que a autoridade

se confunda com autoritarismo e a liberdade com a licenciosidade. O autor destaca a temática de tal forma a considerar como um saber indispensável à prática educativa “o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina” (FREIRE, 2006, p.88). Sabendo-se que a disciplina é produto do respeito às duas instâncias relacionadas e aos limites que cada uma impõe, questiono: pode haver autoridade sem respeito à liberdade? Terá a *Torre de Babel* total clareza sobre esses limites, ou melhor, sobre os limites de sua autoridade e da liberdade de seus alunos e principalmente, de seus professores?

Considerando que: a) no momento em que a autoridade ultrapassa seus limites sobre a liberdade, o autoritarismo encontra lugar; e b) quando a liberdade se sobrepõe à autoridade, emana a licenciosidade, (FREIRE, 2006) pergunto: a comentada disciplina da Torre é fruto de autoridade? Até que ponto essa suposta autoridade interfere nas práticas e posturas de seus professores? Sigamos com a interpretação e observemos outros elementos/ alimentos para a discussão.

7.10 “ELES NÃO ENTENDEM”

Dando seguimento à análise, trago outras informações significativas. Ao comentarem sobre o ensino da língua da atualidade, suas dificuldades e avanços, os professores destacam elementos que se entrecruzam de certa maneira. Eles consideram a docência um desafio na atualidade e apontam possíveis evidências geradoras de conflitos internos e interpessoais, apesar de não nomeá-los dessa maneira: é intrínseca a dificuldade de motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa. Assim, costurado aos discursos, silenciosamente, o conflito aparece na reprodução dos dizeres dos estudantes, que parecem originar situações que exigem a condução e o posicionamento dos professores. Emana uma comparação entre os recursos que os estudantes acessam fora da escola e os da sala de aula e também a idéia de que a visão “utilitária” do conhecimento é freqüente nas turmas. Hilariamente, essa expectativa de que o que é trabalhado seja de uso prático logo em seguida fez-se presente nas próprias falas dos professores quando dissertavam sobre sua formação inicial.

Observando a fala de *Grammata* transparece claramente uma oposição dos alunos ao que é trabalhado. A professora também dá sinais de não atribuir muito sentido ao que propõe às turmas, pois afirma que eles (os alunos) entram e saem da escola sem entender nada. Usa,

inclusive, uma expressão que denota um tom de imposição - ao dizer que não consegue *colocar as coisas na cabeça* dos alunos – que poderia ser comparado ao da educação bancária tão criticada por Freire.

Grammata Assim... Eles não entendem lá (Ensino Fundamental), não entendem aqui (EM), continuam... saem daqui sem entender nada. Daí claro... “Por que eu preciso disso? Esse conteúdo é chato! Por quê?” E tu não consegues colocar na cabeça deles que eles precisam disso (as regras da língua) para escrever. Eles não entendem.

A seguir, *Sensus* poderia revelar, através de sua fala, a importância da atualização do professor e da escola.

Sensus Eu acho que a sala de aula está muito defasada, especialmente das escolas que não têm condições, como as escolas públicas em geral. A sala de aula está defasada. Então se aprende muito mais, às vezes, fora da sala de aula, ou, digamos, na televisão é capaz do aluno aprender muito melhor, muito mais na televisão, no computador, na internet... .. do que na própria sala de aula. Embora a sala de aula ainda seja necessária... O problema é que a sala de aula não tem condições de acompanhar essa evolução dos tempos, em função de aspectos financeiros, principalmente. Mas a sala de aula está defasada. O professor, só com o quadro negro, giz e boa vontade é muito pouco: não motiva o aluno porque tem muito mais motivação em outros meios.

Ao criticar a defasagem da sala de aula em relação a outros espaços, ele aponta a necessidade de a escola modernizar-se, bem como o professor, afinal, *a sala de aula ainda é necessária*. Ele pode estabelecer também uma crítica implícita aos poucos recursos que as escolas públicas recebem, em geral, ao atribuir a *aspectos financeiros* as limitações estruturais da escola. Também reconhece que a aprendizagem pode se dar em outros espaços, além da sala de aula e aponta um dado importante a se averiguar: *o professor tem boa vontade*. Podemos fazer uma leitura desse ponto a partir da própria trajetória explicitada por *Sensus* na entrevista: ele tem o que chama de *boa vontade* – estuda, dialoga com seus colegas e alunos, procura novas informações com educadores/ aprendizes - busca, faz tentativas, mas os recursos de que dispõe são restritos e, talvez, não tão atraentes quantos aqueles a que os alunos têm acesso fora dali, ou seja, não motivam o suficiente. A respeito disso, recorro a Shor (FREIRE, SHOR, 2006, p.16):

O problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem. Todos nós sabemos que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela. A cultura do consumo manipula seus hábitos de comprar. Encontram também amplo espaço fora da escola e do lar para construir sua cultura subjetiva do sexo, da amizade, dos esportes, das drogas, da música e assim por diante.

Oluko trará outro dado: estabelece um paralelo entre turmas de anos anteriores às que convive agora e também entre a realidade da escola pública e a privada. Podemos inferir que, se o professor afirmava haver mais amizade e afeto por parte dos alunos antigamente, deve sentir ausência dessas demonstrações atualmente. As falas que ele reproduz traduzem claramente uma posição semelhante a que *Grammata* parece enfrentar: descaso dos alunos em relação à disciplina de LP e o que seria tão grave quanto: à figura do professor. O que *Oluko* classifica como turmas maravilhosas seriam turmas efetivamente mais afetuosas ou com menor convívio com tecnologias inovadoras, contrapostas a um ensino tradicional?

Oluko: É um desafio que a gente enfrenta hoje, muito mais do que antes. Eu tive turmas, assim, no final dos anos 80, 90, turmas maravilhosas. Havia mais respeito, entre aluno e professor e até aluno com aluno. Havia mais amizade. Você sentia como professor esse aluno mais próximo de ti, mais amoroso. Hoje, você vê, assim, mais indiferença na relação e, de novo, eu friso: principalmente no meio particular, em que a distância é grande. O professor é... é... “O que es se cara tá fazendo mesmo aí na frente? Ele é o que, mesmo, né? Eu tenho minha vidinha aqui... eu tenho que te ouvir mesmo?”

Como já discuti anteriormente, as ações e concepções dos professores são determinantes para o ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, para sua aprendizagem. Vejamos a declaração de *Grammata* em que ela verbalizara sua idéia acerca do trabalho da LP: “no Ensino Médio seria trabalhar as regras, daí. Aí seria colocar na prática”. Ela realizava na ocasião uma crítica à intensa carga gramatical que seria trabalhada no EF, enfatizando que essa seria responsabilidade do EM. Ao atentarmo-nos à declaração abaixo, da mesma educadora, podemos exercitar a reflexão. Em seguida, ela respondia a uma provocação acerca das impressões que percebia nos alunos acerca de suas aulas:

Grammata Ai! Eles odeiam! Eles odeiam português! Para eles é uma coisa, assim... “Ah! Eu não gosto de português!” “Mas tu falas o quê?” Eles ficam me olhando... assim... Eu digo: “mas a gente está trabalhando o que tu falas, o que tu escreves, como é que tu vais odiar? Não tem como”. Eles odeiam as regras. Eles não conseguem entender onde é que vão aplicar aquilo ali.

Analisando a fala de *Grammata* percebemos um paradoxo: o que ela critica em professores do EF, valoriza no EM, onde atua. Ela parece considerar o trabalho realizado na primeira etapa escolar como responsável pelo desinteresse apresentado por seus alunos. Observando sua segunda colocação, podemos deduzir que há uma relação de sentido entre “*Eles odeiam Português/ Eles odeiam as regras*”: a expressão *odeiam* por si só já traz um forte sentimento de resistência e indiferença. Mas o mais interessante está na relação que a própria educadora evidencia construir: *Português* para ela consta do aprendizado de *regras*: os dois seriam praticamente sinônimos. Se voltarmos ao dizer anterior, a idéia aparenta confirmar-se. A fala pode ser ainda mais reveladora ao notarmos a reação dos alunos, descrita por *Grammata*: “Eles ficam me olhando... assim...” Podemos tirar por conclusão que a turma não mostra reação, não se estabelece o diálogo. Freire e Shor (2006) podem contribuir muito nesse debate com *Grammata*. Os dois dialogam longamente acerca do *ensinar ou não as regras da língua* e chegar a um denominador comum. Como a língua padrão trata-se do idioma da camada dominante, seu domínio facilita a conquista de poder e voz na sociedade. Ou seja, não podemos negar aos alunos o direito de se comunicar de uma forma mais adequada gramaticalmente. Ensinar regras, portanto, é necessário. O que não deve ser esquecida, segundo os pensadores, é a reflexão fomentada pelo professor nesses momentos. É importantíssimo pensar, dialogar com a turma sobre os efeitos dessa denominação e sobre a valorização de outras manifestações lingüísticas³⁶. No caso de *Grammata*, talvez fosse esse um ótimo momento para suscitar em seus alunos a criticidade que pode trazer mudanças na escola e fora dela. Para além das considerações sobre a língua, vale questionar a passividade dos alunos: eles teriam abertura para dialogar abertamente com a professora sobre a aula, a língua e a própria utilidade das regras? Ira Shor afirma: “os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito a dizer, mas não segundo o roteiro da aula tradicional” (FREIRE; SHOR, 2006, p.144). Em outras palavras, uma aula muito expositiva poderia favorecer um monólogo do educador.

³⁶ Convido Silva (2003, p.35) para enriquecer a idéia das variedades lingüísticas brasileiras: “o Brasil é multilíngüe, nele convivem cerca de 170 línguas indígenas, línguas de berço, além de muitas outras línguas de imigrantes, adquiridas por seus filhos na primeira infância”.

7.11 “QUAL É, DIGAMOS, A FERRAMENTA QUE EU TENHO PARA BATER NELE? É A NOTA”

Da concepção de ensino emerge uma temática geradora de conflito não só entre professor e alunos, mas também entre os educadores: a avaliação. Nessa via, Menga Lüdke afirma: “o educador, embora tenha na avaliação uma parceira constante, em geral, não tem com ela uma convivência fácil” (LÜDKE, 2001, p.29). Como vimos anteriormente no discurso de *Awañene*, uma das razões pelas quais não era considerada boa professora era o baixo número de reprovações que suas turmas apresentavam. Ela ainda diria, em outro momento, a dúvida que traz sobre o que justificaria a boa receptividade que sentia de parte de seus alunos em relação à LP: “eu não consegui entender ainda se eles vão bem comigo porque a minha forma de avaliação é assim... (ela a define como uma avaliação global de vários aspectos e por meio de diferentes instrumentos – textos, dramatizações, entre outros)”. Poderíamos fazer uma leitura de que é tão comum que os alunos tirem notas baixas em LP que nem a própria educadora tem certeza de que eles vão bem (obtem bons resultados e gostam da aula) em razão de seus critérios mais flexíveis dos que os outros. Realmente, como afirma Lüdke (2001), a avaliação parece trazer impasses.

“Para inúmeros professores, pela sua estória de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos” (HOFFMANN, 1993, p.22). Retomando a fala anteriormente analisada de *Grammata*, observamos que a sua preocupação ao conversar com um aluno e sua mãe sobre suas atitudes focava-se no resultado expresso pela nota da prova de Português. Deste retrato, podemos iniciar uma conversa sobre como a avaliação pode se tornar um “instrumento disciplinador” à disposição de alguns professores. Esse espectro pode ser discutido a partir da fala de *Sensus* apresentada na seqüência:

Sensus Eu, no tempo de militar, não gostava de intimidar o aluno... opa, o soldado, pela força, porque ele ficava magoado e não é por aí. Mas eu tirei bons ensinamentos do não intimidar, mas procurar, assim, conversar para entender melhor e tem dado bons resultados. Às vezes eu tenho alunos que têm o dobro do meu tamanho. Se quisessem me bater, me bateriam com facilidade, mas não é por aí. Mas eu acho que a gente pode ter uma relação boa, sem eu ter medo de apanhar dele e ele não ter medo de eu... Qual é, digamos, a ferramenta que eu tenho para bater nele? É a nota. E às vezes não é por aí eu ameaçar com nota ou tirar nota para ele aprender ou ter uma melhor disciplina. Então é o diálogo...

Começamos analisando a ato falho da primeira frase, quando *Sensus* deseja falar sobre sua experiência como instrutor militar – exercida antes da docência – com *soldados* e acaba usando a palavra *aluno*. Talvez, para ele, essas referências sejam tão significativas e correlatas que se torna difícil separar uma da outra. Vendo a frase seguinte, essa idéia acaba mostrando-se mais plausível quando ele diz: “eu tirei bons ensinamentos do não intimidar, mas procurar, assim, conversar para entender melhor e tem dado bons resultados”. É possível que *Sensus* tenha realizado tentativas de intimidação anteriores que não trouxeram o resultado por ele esperado. A partir daí, trabalhou com outras modalidades de intermediação, aprendendo, com a prática, a eficácia do diálogo. Quanto a isso, Tardif provavelmente lembraria que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2002, p.260-261). De fato, *Sensus* recorreu a situações vividas em outros espaços para intermediar conflitos na sala de aula, empregando uma prática com a qual construíra segurança. Tardif (2002, p.261) indicaria ainda que “quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar”. Conflitos exigem ações urgentes que, como podemos pensar, são ativadas ou guiadas, com frequência, por influências da memória dos professores.

Sigamos com a fala do *Sensus* atendo-nos agora à continuidade do texto. Um silêncio muito significativo encerra a frase “mas eu acho que a gente pode ter uma relação boa, sem eu ter medo de apanhar dele e ele não ter medo de eu...”. Pergunto: *medo de eu o quê?* *Sensus* sabe que na posição de professor jamais poderia intimidar fisicamente seus alunos, ao mesmo tempo em que reconhece que alguns dos estudantes poderiam fazê-lo com facilidade. Que instrumento teria *Sensus* para impedir uma reação mais forte dos alunos, a ponto de não *sentir medo*? O que ele poderia fazer para que seu aluno também não sinta *medo de que ele...?*

As respostas dessas dúvidas poderiam estar intrincadas às próximas frases: “qual é, digamos, a ferramenta que eu tenho para bater nele? É a nota”. Eis aqui o fulcro de minha discussão sobre a avaliação como instrumento disciplinador. O que pode mover uma avaliação? Teórica e utopicamente, ela se constitui como um riquíssimo momento de reflexão, na prática, muitas vezes, pode servir como uma estratégia de dominação. Trago Maria Teresa Esteban quando pergunta se seria possível uma escola sem avaliação sob a égide da nota e das provas. Ela aponta possibilidades para uma resposta afirmativa, mas também levanta estas e outras questões: “sem a prova, o que obrigaria os alunos a estudarem? Sem os prêmios e castigos, com seus mil apelidos e disfarces, como conseguir a disciplina?”. Com isso, a autora

conduz sua reflexão sobre os reais objetivos da avaliação, nem sempre lembrados em nossas escolas (ESTEBAN, 2001, p.10).

Voltemos a *Sensus*: “e às vezes não é por aí eu ameaçar com nota ou tirar nota para ele aprender ou ter uma melhor disciplina. Então é o diálogo...”. Sinto, nesta fala, um grande peso para as palavras *ameaçar* e *tirar nota*. Por si só elas carregam expressões muito presentes para a maioria daqueles que já passaram pela escola. Quem de nós nunca ouviu um professor dizer: “vou tirar nota de quem não se comportar!”? Fico em dúvida, aqui, se o professor trouxe um atravessamento de um discurso já incorporado às instituições ou se ele já utilizou essa estratégia e viu que não obteve resultado. A expressão “e às vezes não é por aí” também pode denotar que essa é uma possibilidade não totalmente descartada por *Sensus*: caso seja preciso, ele a usaria. Mas ao final da expressão, *Sensus* parece realmente rejeitar o uso de meios de intimidação para conseguir trabalhar com seus alunos: ele apela ao diálogo, retomando a idéia do início da conversa. Se considerar que “o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. Isto é, comunicar não é mero verbalismo, não é mero pingue-pongue de palavras e gestos” (FREIRE; SHOR, 2006, p.123), provavelmente deva ocasionar bons momentos de aprendizagem a partir dessas situações de conflito.

Para ampliar o horizonte de visão sobre a relação de *Sensus* com a avaliação, descrevo o trecho em que ele contava uma das experiências que considerou mais difícil em sua carreira: trabalhar com alunos de sexta série. Tanto ele quanto *Grammata* e *Oluko* comentaram que preferem o trabalho com o Ensino Médio em razão da maturidade dos alunos. Vamos ao que diz *Sensus*:

Sensus O conteúdo era fácilimo de passar, fácilimo. O conteúdo, eu dizia assim, esse conteúdo eu nem preciso preparar. Mas o que tinha de dificuldade era justamente a disciplina, justamente a disciplina. Mas era uma disciplina, assim... é... como é que eu vou te dizer... eles eram... aquela bagunça de... conversar alto, de conversar alto... Não era assim de... falta de educação, era aquela falta de... ...era inquietação, hiperatividade. Era... Então eu descobri, depois de mandar meia dúzia para a coordenação... Aquele negócio: não agüento mais! Bah! O que eu faço? Eu descobri: tenho que encher eles de serviço. Terminou a tarefa... e tem uns que terminam mais rápido que os outros, aquele que termina tem que ganhar tarefa. Eu digo: tem que ter serviço o tempo todo. E tudo vale nota: é o método que eu achei de ... de ... digamos assim, controlar a hiperatividade toda, aquela indisciplina deles, era dando uma tarefa em cima da outra. Tudo valia nota, a bem da verdade não valia, porque como eu ia corrigir tudo? Mas, pra eles valia. Existe a avaliação qualitativa. Eles têm medo da avaliação qualitativa porque é vinte por cento da nota. Então eles valorizam isso aí e ficam perguntando: “quanto será que vou merecer, quanto eu vou ganhar?”

Note-se que, novamente, vemos uma alusão à autoridade da coordenação da escola na intermediação e solução dos conflitos. *Sensus mandou meia dúzia* até o que fez uma “descoberta” e mudou de atitude em relação aos alunos. Se buscarmos com atenção, veremos que a *bagunça/ a agitação/ o conversar alto/ a inquietação dos alunos*, típica da adolescência, recebem a nomenclatura de *hiperatividade*. Da forma como tem sido empregada, está distante dos estudos sobre a adolescência, mas muito próxima dos discursos da mídia e até de professores. Acorro ao professor Nelson Pedro Silva (2004, p.113) para que nos mostre seu posicionamento como psicólogo:

[...] a indisciplina foi considerada a grande praga do final do século passado para a educação brasileira (XX) e a violência, o seu efeito mais nefasto. Infelizmente, o problema continua, e a tal ponto que passou a ser visto como produto de uma doença de nome pomposo chamada hiperatividade. Tanto é verdade que se ouve falar pouco em indisciplina e violência escolar. Na verdade, a moda agora é dizer que determinadas crianças e adolescentes são hiperativos.

Podemos inferir que o professor teve contato com a terminologia da hipertividade e considera, assim, as demonstrações da turma como sinônimos de um transtorno que ele talvez não conheça suficientemente. Ainda pergunto: o que *Sensus* considera (in)disciplina? Bagunça? Conversa? Agitação? Como se portam os alunos do EM para que ele considere mais fácil o trabalho com alunos mais “maduros”?

Continuemos e pensemos em algumas expressões com escorregamentos de sentido interessantes, como *serviço/ tarefa e nota/ método/ controlar*. Vejamos que, para *Sensus*, a atividade que sugeria era encarada como um “serviço”, lembrando que os alunos deveriam ter muito *serviço* para que não externassem sua *hiperatividade*. Da mesma forma, podemos inferir que a *nota* pode ser vista como um instrumento de *controle*. Na medida em que o professor avalia o *serviço*, a *nota* pode ser encarada como um pagamento. Em outras palavras: bom serviço = boa nota/ serviço ruim = nota ruim.

Sensus acaba nos auxiliando muito com sua colocação, pois além de conduzir a reflexão sobre a (in) disciplina, avança para a chamada *avaliação qualitativa*. Como o próprio nome diz, trata-se de uma concepção de avaliação que considera o aluno como um todo, contemplando aspectos que vão além das provas e valorizam o processo de aprendizagem em todas as suas etapas. Aqui, como provavelmente na maioria das escolas, a avaliação qualitativa é vista quase como um “critério de desempate”, uma barganha entre professor e

aluno por alguns pontos a mais ou a menos na média final. E o que deveria auxiliá-los a refletir sobre a caminhada conjunta pode terminar como mais um instrumento de cobrança pelo professor. *Sensus* está errado? *Sensus* está certo? Como o interesse desta pesquisa não é estabelecer nenhum julgamento, vejamos outras análises possíveis: “Existe a avaliação qualitativa. Eles têm medo da avaliação qualitativa porque é vinte por cento da nota. Então eles valorizam isso aí e ficam perguntando: “quanto será que vou merecer, quanto eu vou ganhar?”. É possível discorrer sobre os termos *merecer/ganhar*. Se analisar os termos conotativamente, posso interpretá-los como uma recompensa, afinal, só ganha algo quem merece. E o que é preciso fazer para merecer os *vinte por cento da avaliação qualitativa*? Parece-me que seria algo relacionado a evitar a *hiperatividade: não conversar, não se agitar, nem aos outros, não bagunçar*, entre outros.

Em busca de mais elementos para minhas elucubrações, tomo as palavras de Regina Garcia (ESTEBAN, 2001, p.42) quando critica a elaboração de notas, especialmente através de provas que desconsideram os outros passos do aluno: “a ênfase no “produto” e a desconsideração do “processo” vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no processo de aprendizagem”. Penso que a avaliação qualitativa deveria dar conta da visão de processo. Ela pode, afinal, estar a serviço da “manutenção” da disciplina? Como a avaliação relaciona-se aos objetivos do professor? Como é possível *medir* o que o aluno aprendeu? Siga comigo. Reflita com *Sensus*:

Sensus: Tem o objetivo, aquele objetivo escrito, que a pessoa tem que atingir, e tem aquele objetivo real. Eu digo assim: o objetivo real é ver que o aluno saiu um pouco melhor do que quando entrou. É difícil de medir isso, né? Uma coisa é tu medires uma prova, de zero a dez. Outra coisa é medir o que ele aproveitou, levou de proveito.

7.12 “E OS RECURSOS QUE A GENTE TEM, QUE PODERIAM TORNAR NOSSAS AULAS MAIS INTERESSANTES, ESTÃO AÍ PARADOS”

É possível separar a questão dos conflitos das condições de trabalho dos professores? Em que medida o espaço da escola, seus recursos e dificuldades podem interferir na ação dos docentes e nas atitudes dos alunos? A voz dos sujeitos da pesquisa revela alguns dos percalços que eles julgam relevantes para nossa discussão. Observemos:

Grammata: E os recursos que a gente tem, que poderiam tornar nossas aulas mais interessantes, estão aí parados. Não! Isso aqui é um crime! A biblioteca, também, quantos livros nós... Biblioteca informatizada, sempre comprando livros novos. Aí fecharam a biblioteca. Aí pega um professor daqui, pega professor dali. Conseguem abrir alguns dias, ali, algumas manhãs, algumas tardes, mas daí a professora não se entende... Daí dá confusão... Isso aqui fechado... É um caos! Quer dizer, tudo o que a gente conseguiu avançar, caminha para trás.

Oluko: Eu acho... não quero entrar aqui naquela coisa de que o professor é um vocacionado... porque isso é meio... né? Mas eu acho que tem que ter um donzinho... porque suportar o que a gente suporta na sala de aula, com o nosso salário... nós somos especiais... nós temos que ter um dom. Principalmente, assim, no estado pelo salário que temos. Não é uma choradeira, não é uma reclamatória, mas é uma realidade.

A primeira colocação aponta para uma nova configuração da *Torre de Babel*, diferente da que vivenciara até o ano de 2006. As dificuldades relacionadas à diminuição dos recursos repassados pelo governo estadual - tanto financeiros quanto de pessoal - parecem abater os professores. Não só *Grammata* compartilha da decepção, mas também a coordenação e outros educadores, como pude perceber em conversas informais. A realidade atual choca-se com a imagem historicamente construída da instituição, com o destaque por sua estrutura considerada excelente. É possível inferir aqui um atravessamento do discurso sindical da categoria e da própria mídia que exaustivamente vem denunciando as ocorrências desse tipo nas escolas. O ano de 2007 foi marcado por inúmeros protestos e, certamente, a tônica desses anúncios é familiar a toda a categoria. O psicólogo Nelson Pedro Silva (2004) considera a possibilidade de intervenção das condições de trabalho na ocorrência de conflitos nas escolas. Enumera a desmotivação, em especial, a dos profissionais da educação frente a seus salários, condições materiais e estruturais de trabalho e até a situação psíquica dos educadores – exaustão, insensibilidade afetiva, entre outras – como elementos passíveis de interferência nas interações.

Desejo, aqui, apenas vislumbrar o contexto de onde falam os sujeitos e os discursos com os quais eles poderiam entrecruzar-se, assim, não pretendo estabelecer críticas a programas de governo ou a políticas educacionais. Retomo, porém, idéias como as já comentadas por *Sensus* relacionadas ao avanço tecnológico em contraste aos recursos disponíveis da escola. Os sujeitos da pesquisa são professores de jovens curiosos e atentos às mudanças e conhecem de modo próximo o interesse que eles demonstram por suas aulas e por outros meios eletrônicos ou impressos. A crítica, portanto, parece válida quando considerarmos a escola como uma instituição atenta aos interesses dos adolescentes e

capacitada a trabalhar de forma inovadora e criativa, aliando novos recursos aos já existentes. Assim, a prática pode possibilitar que os professores construam saberes relacionados ao domínio de novas tecnologias e à constante avaliação e adaptação das práticas a novas realidades. Partindo desse panorama, concentro-me, então, no dizer de *Grammata* que parece atribuir às tecnologias ou à mudança do espaço onde acontece a aula o aumento do interesse dos alunos. Ao comentar “e os recursos que a gente tem, que poderiam tornar nossas aulas mais interessantes, estão aí parados” ela pode transparecer a idéia de que sua aula seria a mesma, com as mesmas metodologias – uma vez que já se pôde perceber em suas colocações a força de suas concepções acerca do ensino de LP – mas trabalhada com outros recursos didáticos que poderiam enriquecer o estudo. Assim, ela pode atribuir a fatores externos a ela mudanças em suas aulas. Perceba-se também a ocorrência de conflitos gerada pela situação entre os professores. Ao afirmar “conseguem abrir alguns dias, ali, algumas manhãs, algumas tardes, mas daí a professora não se entende... Daí dá confusão...” ela aponta “a confusão” oriunda da falta de pessoal. Pontuando a colocação de *Grammata*, penso que seu discurso também denota um não envolvimento na situação, no sentido de facilitar a sua intermediação ou solução. Cabe considerar se esta seria uma posição da escola, em que cada um deve se restringir a cumprir o seu papel – ou a um posicionamento pessoal no sentido de contemplar o fato externamente - “a professora não se entende”.

Oluko também debate a dificuldade de trabalho dos professores e traz o *dom* como substância que sustenta o educador perante os problemas. Segundo ele – que também trabalha na escola privada – é preciso um *donzinho* para “suportar o que a gente suporta na sala de aula, com o nosso salário”. Retomo agora comentários anteriores que parecem chocar-se com esse dizer. *Oluko* não cita em nenhum momento que vivencia conflitos em sala de aula. Afirmou inclusive, que sente menor dificuldade no trabalho da rede pública do que da privada. Assim, poderia deduzir que *Oluko* enfrenta também problemas nas escolas a ponto de questionar o valor que recebe de salário por seu trabalho. A palavra *dom* e *vocacionado* – que *Oluko* também rejeita evocando outros discursos: “não quero entrar aqui *naquela coisa* de que o professor é um *vocacionado*” - apontam para falas anteriores que podem descaracterizar a necessária profissionalização docente. *Dons* e *vocações*, inerentes ao ser, não necessitam preparo ou formação para se concretizarem. Assim, apega-se à idéia de que o educador, por si só, teria um aparato que o autoriza a trabalhar na escola. Se lembrarmos que *Oluko* afirmou em outra fala sobre a formação continuada ser um “*autodidata*”, talvez entendamos melhor sua expressão.

7.13 “A GENTE TENTA TRABALHAR MAIS ESSE TIPO DE CONFLITO AQUI MAIS NA AULA DE RELIGIÃO”

Dando seguimento à análise, abro espaço a outras visões dos sujeitos da pesquisa acerca da LP. No momento, atendo-me às suas idéias acerca da disciplina de Língua Portuguesa como espaço de trabalho com os conflitos. Que olhar cada um lança sobre seu campo de atuação? Acompanhemos três dos professores, já que um deles não comentou a questão:

Awañene: Eu acho que todas deveriam trabalhar porque, antes de mais nada, a nossa matéria-prima, que é o aluno, é um ser humano. Então, tem dias em que ele está com as emoções em frangalhos, tem dias em que ele está com pavio mais curto, tem dias em que ele está mais cansado, em que ele traz uma bagagem de confusão em casa, ele traz família desestruturada... Hoje em dia, mais do nunca. Como esses dias, um menininho lá no fundo da sala não fazia nada, não fazia nada, o caderno todo em branco e, numa redação, eu descobri que ele estava odiando a mãe porque ela matou o seu pai. Sabe? Agora, como tu queres que essa criança vá prestar atenção nos verbos? Que vá ficar preocupada em rodar? Ela já tem um céu na cabeça, né? Então... Se o professor, antes de ver o aluno, ele visse o ser humano, ele teria mais facilidade de passar o conteúdo dele, porque ele saberia hoje ele não está podendo dar...

Grammata: A gente tenta trabalhar mais esse tipo de conflito aqui mais na aula de Religião. Porque, por exemplo, eu tenho aula de religião, o professor de Matemática tem aula de Religião. Então, Religião está espalhada por todo mundo. Todo mundo trabalha Religião. Então a gente busca esse espaço para trabalhar. (...) Mas, por exemplo, Português, a gente trabalha também na interpretação de textos. Eu busco, normalmente com textos que têm a ver com a vida deles, os conflitos que eles passam agora, os valores. E daí a gente acaba trabalhando... Português é bastante importante nesse sentido...

Sensus: Tem uma questão, até, que veio beneficiar aos professores em geral que é a interdisciplinaridade. Em Língua Portuguesa tu podes discutir qualquer assunto e está oportunizando a eles se expressarem. Então... Em Língua Portuguesa, comunicação não é só escrita. E tem professores que priorizam a escrita. Ah! A redação, a redação! A redação é importante, a gramática, a interpretação de texto é importante, mas a comunicação na Língua Portuguesa também é comunicação verbal, comunicação oral. Então oportunizar...

Awañene traz evidências de que se preocupa com a questão dos conflitos na sala de aula e que estende essa atenção aos aspectos emocionais que seus alunos trazem. Por esse olhar, o campo da LP não fica restrito aos seus conteúdos e dinâmicas, mas abre-se à realidade da escola e das vivências dos estudantes. Ao questionar “como tu queres que essa

criança vá prestar atenção nos verbos? Que vá ficar preocupada em rodar?”, *Awañene* expõe a priorização da expressão e dos sentimentos dos alunos ao conteúdo propriamente dito. Ao atentar-se a esses aspectos, a professora, provavelmente, deva estender esse discernimento em outros aspectos de sua aula, como a avaliação. Poderíamos inferir que, no caso citado, o aluno teria apresentado desinteresse cuja causa *Awañene* tomou conhecimento através de uma redação. Esse desinteresse, então, não foi considerado como descaso do estudante e sim, o resultado de uma experiência terrível por ele vivida. Completando o raciocínio, a educadora ainda diz que “se o professor, antes de ver o aluno, ele visse o ser humano, ele teria mais facilidade de passar o conteúdo dele, porque ele saberia hoje ele não está podendo dar...”. Mais uma vez, ela antepõe o elemento que denomina *ser humano* ao conteúdo da LP.

Grammata trará um outro enfoque em sua fala. Ela aparenta considerar a LP um espaço com objetivos específicos – especialmente se fizermos relação com outros excertos de suas falas -, centrados nos conteúdos e objetivos da disciplina. Faça essa inferência em razão de sua expressão, na qual elege a aula de Ensino Religioso como um momento adequado ao trabalho com os conflitos. Cabe explicar que, na *Torre de Babel*, todos os professores acabam por trabalhar *Religião* para fechar sua carga horária, ocupando todos os períodos não utilizados em turmas de seu componente curricular de origem. Adiante, *Grammata* relaciona uma das atividades da disciplina – interpretação de texto – ao conflito, reconhecendo a possibilidade do trabalho com a temática em suas aulas. Observe-se, porém, a relação estabelecida pela professora: “Eu busco, normalmente com textos que têm a ver com a vida deles, os conflitos que eles passam agora, os valores. E daí a gente acaba trabalhando...”. Aproximemo-nos desse dizer analisando o critério de seleção dos textos: eles tratam de conflitos que *os alunos vivem em sua vida*, provavelmente, ligados a temas da adolescência – *conflitos que eles passam agora*. Ela acaba por excluir-se e também aos conflitos vividos na escola. Se aprofundarmos um pouco mais a percepção, poderemos dizer que esse trabalho não é prioridade para *Grammata*, uma vez que “a gente acaba trabalhando”: o verbo acabar aqui pode assumir o sentido de uma consequência, de complemento de outro aspecto primordial.

Sensus aparenta valorizar a interdisciplinaridade como algo que auxilia o professor – *em geral* - a desenvolver melhor suas aulas. Ele acaba fazendo uma crítica ao discurso de muitos educadores, evocando suas alusões à importância da escrita corporeificada pela redação. Ele ainda traz a oralidade como via de trabalho com língua, através da expressão dos alunos. Ao dizer que em LP pode-se discutir qualquer assunto, pode mostrar certa abertura a outros assuntos – alheios aos conteúdos programáticos – e às colocações dos estudantes, provavelmente também dos conflitos na escola.

É possível pensar sobre essas configurações a partir do que diz Bagno (2006, p.144): “uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português também é professor de tudo”. Os sujeitos da pesquisa parecem reconhecer a multiplicidade de possibilidades que o campo da LP permite, em razão de sua riqueza. O objetivo de aprimorar a comunicação oral e escrita pode ser contemplado por vários meios. Cabe ao professor decidir de que forma o fará: se incorpora características históricas do campo – de conservação, de algum fechamento a inovações – ou busca alternativas para o trabalho com a língua de modo a também trabalhar sobre e com o conflito.

A respeito do ensinar, em LP, Bagno (2006, p.145) novamente trará preciosas colaborações, como veremos na sua incisiva comparação:

Ensinar bem e ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a *volta às aulas*, em vez de lamentar a *volta às jaulas*

Ora, ajudar o aluno de modo que comemore sua presença e participação na escola pode ser uma conquista de um longo trabalho, de uma longa aprendizagem. Muitos saberes são construídos. Outros tantos podem ser silenciados nas salas de aula. O que poderíamos concluir a partir do precioso testemunho dos professores/ sujeitos/ construtores da *Torre de Babel*?

CONCLUSÃO

A partir de todo o processo desta pesquisa pude chegar a alguns posicionamentos provisórios que se configuram como *uma* das interpretações possíveis dentre um vasto universo de compreensão. O trabalho não se dá por acabado, pelo contrário, pode se abrir a novos olhares a cada leitura, ainda mais se considerarmos a análise realizada com a visão de que um texto é um organismo vivo, detentor de múltiplas possibilidades que não serão contempladas num processo investigativo apenas. Assim, uma interpretação não acaba quando se coloca o ponto final na última frase de seu registro. É com essa nítida sensação que desenvolvo minhas idéias a seguir: muito ainda haverá a se dizer.

Na caminhada da análise, busquei a contemplação dos entremeios dos enunciados, do não-dito, dos silêncios que evocam sentidos produzidos involuntariamente pelos sujeitos. Dei ênfase a esses significados que eles não dominam, mas que podem ser reveladores de seu pensamento, de sua ideologia já que, ao se filiar a um sentido e não a outro, os sujeitos possibilitam que o pesquisador interprete, buscando identificar que posições são por eles constituídas, no caso deste estudo, na suas relações com conflitos na *Torre de Babel*.

Lembro que esse exercício da descrição considerou que nenhum dizer é inédito: ele sempre estará ligado a um já-dito carregado de significados construídos historicamente. Ou seja, vislumbro uma expressão que ultrapassa a mera exposição no momento de sua produção e busco relacioná-la a outros dizeres que se correlacionam. Compreendendo, como diz Orlandi (2005), a língua construindo sentidos, o pesquisador observa a capacidade do homem de significar a si e ao que lhe cerca, buscando atravessar a não-transparência dos discursos.

Nesse processo de atravessamento, levei em conta também a formação imaginária que temos de um professor de Português, da disciplina com que trabalha, sendo possível também estender a compreensão à LP enquanto área do saber e aos conhecimentos a ela adjacentes. Relacionando ao quarto capítulo que contextualiza esse campo, poderíamos chegar à imagem de um educador severo, crítico e intransigente em relação às normas gramaticais, como podem ser muitos deles. Como vimos, o próprio termo *Língua Portuguesa* traz em si uma memória, construída não só por seus conteúdos programáticos, mas também por suas relações de força dentro da escola e com outros campos do conhecimento. Assim, não causaria

estranhamento se o conflito fosse ignorado ou considerado sinal de fraqueza do professor - ainda mais se lembrarmos de onde os sujeitos da pesquisa falam, já que todos tiveram a formação inicial há mais de vinte anos, quando essas características do campo da LP pareciam ainda mais fortes, pois as mudanças mais significativas no ensino da língua iniciam-se, no Brasil, ao fim dos anos 70 -. Desse mesmo cenário, poderíamos compreender a concepção de ensino fundada no conhecimento das regras da norma culta, em detrimento da expressão em suas diferentes variantes. Este poderia ser o panorama dos quatro professores. Escutando-os, pude perceber que, mesmo formados em instituições que seguiam programas semelhantes e trabalhando na mesma escola, com a mesma série há anos, suas impressões sobre a LP, suas práticas e o conflito são diversas. Que fatores podem ter impulsionado as mudanças daqueles que se distanciaram dos modelos de sua formação inicial? O que fez com que outros mantivessem as marcas da licenciatura e, muitas vezes, as reproduzissem em suas aulas? O que pude observar - dentre os sujeitos da pesquisa - foi o fato de aqueles que mais inovaram, mostravam-se preocupados em ouvir, dialogar e intermediar conflitos de forma a contemplar o universo dos alunos, valorizavam a formação continuada. Esse é apenas uma das imagens possíveis de todo o cenário da pesquisa, assim, sigo contextualizando essa conclusão.

Reconhecendo também que os sujeitos da pesquisa falam de um lugar privilegiado na *Torre de Babel* - em razão do componente curricular que trabalham e do status que adquiriam no tempo de permanência na escola -, pude perceber a facilidade com que se expressam. Destaco que meu diálogo se deu com “especialistas na língua”, ou seja, com interlocutores hábeis na seleção de palavras consideradas mais adequadas às provocações em questão. Os professores estavam cientes de que suas declarações seriam valorizadas, tanto por mim, quanto pela equipe da escola, que revelou reconhecimento da qualidade que atribui ao trabalho desses docentes. Apesar disso, a abertura a novos sentidos foi múltipla e constante, até pelo fato de que apenas um deles pareceu ter estado numa posição defensiva na maior parte da conversa, enquanto os demais se colocaram aparentando estarem bastante confortáveis. Além desse panorama, reitero que o *conflito* – como já refere o termo – é uma temática que exigiu cautela e atenção em sua abordagem. Como já afirmei, para alguns, a presença desse tipo de evento na sala de aula pode ser indício de perda de “*autoridade*” e, assim, não seria conveniente sequer reconhecer sua ocorrência. Dado todo o contexto, posso focalizar ao que me propus inicialmente.

Retomando o objetivo central da pesquisa, refletido na questão “como os professores de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio da escola *Torre Babel* estão vivenciando conflitos de interação social na escola e construindo saberes a partir de suas

práticas?”, podemos vislumbrar alguns resultados na tentativa de contemplá-lo. Começo com a forma com que os professores/sujeitos vêm a temática. Mostra-se concreto o reconhecimento da ocorrência de conflitos e do conseqüente aprendizado construído a partir dessas situações, especialmente por parte de dois dos professores. Dentre os outros, se entrevê o que eu chamaria de distanciamento da questão. A professora *Grammata* reconhece a vivência de conflitos, mas parece considerar que ele ocorre entre os alunos, cabendo a ela, numa posição externa, conduzir a situação ou encaminhá-la para que a família do estudante ou a direção da escola dela tomem frente. O quarto sujeito, como pôde ser verificado, evitou discursar sobre o tema, destacando as estratégias que emprega no ensino da língua. Com isso, ele não pareceu construir saberes em situações de intermediação, mas sim, silenciar conhecimentos, uma vez que não se pode refletir, mudar ou crescer a partir de algo que nos é distante ou “desconhecido”. Uso as aspas na última expressão, pois verifiquei, mesmo que singelamente, uma referência desse professor às dificuldades que enfrenta em aula e que ele não comentou abertamente. Seu discurso acaba revelando que a escola não lhe é um lugar tão ordeiro quanto sua narração inicial pudesse insinuar.

Essa negação do conflito pode estar ligada a uma imagem construída no decorrer do tempo relacionada à “ordem” em sala de aula como fator de qualidade do ensino. Como a professora referência lembrou, a saída dos padrões de silêncio e sobriedade na escola era considerada indício de má qualidade do trabalho docente. Ainda hoje, especialmente em instituições tradicionais, essa visão tem alguma força. Desse espectro pode-se discutir essa aceitação ou não do conflito: ao negá-lo ou atribuí-lo a outros, provavelmente, consideram-no como algo negativo; ao ver nele uma situação passível de intermediação, enxergam-no como um acontecimento natural nas interações humanas.

Considerando o conflito como uma das situações presentes na sala de aula, que exige respostas rápidas, que dêem conta de sua resolução, contemplo alguns dos saberes que os professores evidenciam ter construído através da reflexão sobre sua prática docente. Destaco a valorização, por parte dos professores, dos saberes experienciais, advindos de sua vivência na escola, em contrapartida a uma crítica à formação inicial no que tange ao conflito. Comentaram a dificuldade que pequenas inserções no campo, através de estágios de pouca duração, já próximos ao fim da licenciatura, e com orientações distantes da realidade impuseram-lhes. Talvez, em razão disso, todos afirmam considerar a prática a fonte de conhecimento por excelência. Lembram, porém, da imprescindível teoria que lhes serviu de base e cujo domínio favorecerá a segurança do professor e, por conseqüência, sua postura diante dos alunos. Ao ouvi-los, penso na válida reflexão a respeito dos programas de

formação de professores – que muito já avançaram nesse sentido – com vistas à aproximação do estudante com a realidade concreta da sala de aula de modo constante e bem conduzido no decorrer do curso. Penso também que a discussão e a pesquisa sobre a temática dos conflitos poderia se fazer presente nas disciplinas das licenciaturas. Como já comentei, tenho ciência que esses são momentos únicos, que demandam soluções que não podem ser elaboradas com antecedência, mas com o crescimento de suas ocorrências nas escolas e a profusão de “metodologias” – inclusive tomadas por empréstimo de outras áreas, como da administração e da jurídica - podem ser um desafio a mais para o jovem professor. Dessa forma, o “choque” com a realidade poderia ser minimizado.

Um dos saberes que os sujeitos da pesquisa, com destaque a *Sensus*, apontaram como importantes no que toca à melhoria de suas aulas e da escola seria a atualização dos professores. E *Sensus* o construiu a partir do convívio com os outros professores. Ao enxergar-se num grupo, viu lacunas em sua formação e buscou preenchê-las, seguindo um processo constante. Certamente, boa parte do bom relacionamento que tem com seus alunos deve-se a essa disponibilidade de manter-se conectado a novos contextos e informações. Os professores também apontam a necessária atualização da escola como um espaço atraente para os jovens. Ou seja, é preciso que eles reflitam sobre as causas do desinteresse de alguns estudantes para que localizem essa e outras respostas. Como mostram, é preciso estar atento ao universo dos adolescentes.

Sigo com minhas reflexões lembrando que os sujeitos afirmaram aprender com os colegas - inclusive com os menos experientes -, através de trocas de sugestões de trabalho e de conhecimentos sobre os alunos. Esse saber relacionar-se com os colegas é importante para o trabalho com os conflitos, pois aumenta a segurança do professor, já que ele aprende novas técnicas e também divide dúvidas e ansiedades em relação às turmas. Foi interessante perceber, nas entrelinhas, que essa aproximação dava-se, em especial, depois da vivência de situações difíceis de sala de aula: o conflito pode ser uma situação formativa? Esse saber relacionar-se atravessa a relação entre os iguais e perpassa o contato com outras esferas da escola, no caso da *Torre*, direção e coordenação. Como diz Tardif (2005) é importante que o professor aprenda a viver na escola e pude perceber que uma professora em especial afirmou ter uma série de conflitos com esse grupo por trabalhar de forma mais lúdica. Com o passar do tempo, ela aprendeu a contornar esses conflitos, fazendo combinações com seus alunos. Os outros professores aprenderam de outra forma, passando a envolver a direção na resolução de conflitos na sala, por meio de encaminhamentos. De uma forma ou de outra, todos tiveram

que disponibilizar uma série de conhecimentos sobre as regras da escola para nela permanecer por tanto tempo.

Sensus e *Awañene* também lembraram que *aprendem com seus alunos*, que constroem saberes sobre como ser professor com eles. Seja sobre como trabalhar melhor um conteúdo, seja como relacionar-se, conduzir conflitos ou colocar-se diante das turmas, ambos apontaram os questionamentos dos alunos como algo positivo e motivador de mudança. Essa abertura aos alunos, ao aprender com eles, envolve a construção de outros saberes: o diálogo, o saber escutar, o afeto – querer bem aos educandos e também ao que ensina - a consciência da interdisciplinaridade e a compreensão da avaliação como um processo de reflexão e não um instrumento de poder do professor.

O diálogo, como descrito na concepção de Freire (2006), seria, em minha opinião, a melhor forma de intermediar conflito. Nesse ponto, senti que os sujeitos da pesquisa têm conceitos diferentes. Considero que alguns deles realmente construíram esse saber na relação com os estudantes: aprenderam a falar de modo firme quando preciso, sem esquecer o afeto, mas, principalmente, a escutar. E escutar não é apenas ouvir os reclames de um ou de outro: é aprender a colocar-se diante dos alunos com a disposição de que os respeita enquanto seres humanos com direito de expressão. Outros parecem entender o diálogo de forma diferente, como uma troca de informações acerca do que se trabalha em aula. Quem estaria certo? Quem estaria errado? Como a pesquisa não procura culpados, seguindo a referência de Freire, arrisco dizer que, temos nessas situações mais um saber silenciado. Silencia-se o aprender com o aluno, silencia-se a crítica construtiva, silencia-se a aproxima-se afetuosa entre educador e sua turma.

Sigo entrecruzando um dizer de uma das obras que todo o professor de LP deve ter lido, *O Pequeno Príncipe*: “tu te tornas eternamente responsável pelo que cativas”. Ora, só cativa quem tem afeto e só podemos construí-lo verdadeiramente pelo que conhecemos, pelo que nos aproximamos: dialogando, estou aberto, estou próximo, aprendo a querer bem. Capturei, no discurso dos sujeitos, a construção desse saber de modo muito claro e o silenciamento dele em outros. Uso o termo silenciamento, pois nem todos têm a disponibilidade de abrir-se e construir uma relação afetuosa por suas turmas. Muitas poderiam ser as razões, seja como disseram alguns: muitas turmas, muitos alunos, o que impede conhecer a todos, seja pela personalidade mais reservada ou até mesmo pela concepção de relação educador x estudante construída na carreira profissional. Aqueles que constroem a afetividade não o fazem apenas pelos jovens, mas destacaram também mobilizá-los pelo que ensinam. Buscam gostar do que fazem e de como o fazem para depois trabalhar na sala de

aula. Os que parecem silenciá-lo aparentam adotar uma rigidez maior em suas relações e metodologias de ensino, mantendo certa distância dos alunos que, em sua maioria, mostram-se abertos a um contato mais flexível e afetuoso.

Sentindo afeto pelo que se ensina, a interdisciplinaridade é favorecida. Dois professores mostraram aprender a considerar o componente curricular da LP um espaço aberto a discussão de várias temáticas, inclusive a dos conflitos. Esse é mais um saber construído em relação, pois, como eles mesmos afirmaram, o trânsito de outros assuntos, de outras esferas ou disciplinas geralmente decorre da expressão dos alunos. O trabalho interdisciplinar só vem a enriquecer as aulas, favorecendo as trocas e combatendo resquícios de rigidez do campo da LP. Novamente, senti sinais de um silenciamento de saberes em trechos da análise, muito ligados às características mais rebuscadas da área da língua: a valorização da aula de LP como espaço de trabalho do conteúdo programático, sem a interferência de outros campos.

Complemento minha análise tomando a liberdade de inferir acerca de saberes sobre a avaliação. Aqueles que exercem a reflexão sobre ela, considerando-a um processo que promove o olhar sobre a produção do aluno e do professor, caminham para um momento rico de aprendizagem e não-gerador de conflitos. Eis aí um saber que percebi em discursos da *Torre de Babel*. Para outros, a avaliação ainda pode ser confundida com um instrumento à mão do professor para obter “disciplina” de seus alunos ou mesmo como o resultado de provas e trabalhos isolados. Saber avaliar exige prática, afeto, crítica, consciência de processo e disponibilidade de escuta.

Todos esses saberes confluirão para a construção de relações em que a autoridade não se confunde com autoritarismo, tampouco liberdade com licenciosidade. Esse resultado tem especial significado se considerarmos as múltiplas possibilidades que uma aula de Língua Portuguesa pode oferecer. Sabendo que a linguagem é poder, é possibilidade de expressão, seu trabalho não pode se restringir apenas ao bom conhecimento da norma culta. A linguagem é chave na resolução do conflito. É via de construção do diálogo. É meio de conquista de espaço na sociedade. Com essa consciência, o professor de LP abre caminho à valorização da língua que o aluno fala e a uma aproximação dele com as normas gramaticais sem coibir sua expressão.

Recupero ainda as dificuldades com as quais os professores precisam lutar diariamente, lembrando o quanto a escola reflete o cenário econômico da sociedade em que se insere. No caso da *Torre de Babel* belas iniciativas que trariam grandes benefícios à comunidade escolar foram suspensas por falta de verba ou de pessoal. Os professores sentem-

se atingidos, certamente, por todas as medidas que ampliam os já numerosos obstáculos, como os denunciados nas entrevistas: baixos salários, excesso de carga horária, pouco tempo para a formação continuada, entre outros.

Encaminho-me para o fim de minhas articulações reiterando que, apesar de muitos dos saberes construídos a partir da vivência de conflitos serem fruto da experiência prática de sala de aula, a formação inicial e continuada segue como alicerce do profissionalismo docente fornecendo a necessária capacitação para o exercício do magistério. Daí a necessidade da permanente reflexão sobre os cursos a fim de que se aproximem das ansiedades de seus alunos e que estes, por suas vez, estejam ligados à escola.

Essa atitude é ainda mais importante quando considero o curso de Letras em particular, tão próximo a mim. E eis aí um dos significados mais profundos dessa pesquisa. Para além de tentar contribuir com os estudos da área da educação, ela motivou a uma reflexão sobre minha prática, enquanto professora de Língua Portuguesa, que se via nas falas dos sujeitos. A vivência de conflitos, de dificuldades, de alegrias, faziam-me rever minha trajetória, buscando o aprendizado que construí, mas também os erros cometidos e a possibilidade de mudança. Estou arquitetando-me como uma professora/ pesquisadora e não poderia assim nomear-me se este estudo não viesse a modificar de alguma forma meu trabalho e minhas percepções. Sobretudo, evidencio a aprendizagem que os princípios da Análise de Discurso podem trazer para minhas aulas. Considerando a língua como um fio condutor de discursos filiados a diversos sentidos, passo a ver com maior respeito as expressões de meus alunos, tão produtores de significado quanto eu. Revejo minha prática de modo a reconhecer a escola como um lugar que deve, sim, trabalhar a língua “cultura” sem ignorar os diferentes contextos da língua em que os alunos se inscrevem. E é nessa abertura a várias interlocuções que posso ampliar a relação do estudante com a língua que ela fala e a que ele escreve nas diferentes situações de uso. Concordo com Regina Mutti (2005, p.1): “os textos portam discursos que são movimentados a cada leitura do aluno, de forma que o sentido original se reformula, adquirindo uma nova versão; cada leitura é diferente, e não pode o professor impor simplesmente a sua interpretação ao aluno”. Assim, a Análise de Discurso e suas concepções que privilegiam a abertura a várias interpretações podem contribuir com a flexibilização do ensino da LP, considerado rígido e impositivo por tantos alunos. Lançando mão dessas perspectivas, o ensino avança, combatendo de frente toda a forma de preconceito que as variedades lingüísticas possam sofrer. Penso ainda que este estudo é capaz de fomentar outros, talvez aprofundando a análise das vivências de professores

da escola privada, vislumbrando dizeres de professores de outras áreas ou mesmo acompanhando as práticas de professores de LP em diferentes escolas.

Esta pesquisa dá-se por encerrada, momentaneamente, pois, como aprendi, a cada leitor poderá fazer-se uma nova, assim como dela também eu saio renovada. Consciente do constante processo de evolução do Brasil, modestamente, almejo poder ter contribuído com a educação de nosso país através de minhas reflexões que se juntam a outras com o mesmo objetivo. Ciente, também, de meu compromisso de educadora com tantas mudanças ainda por fazer, alio-me a meus colegas, professores de Português ou de outras disciplinas que constroem saberes em nome de práticas pedagógicas mais justas e éticas, entremeando nosso discurso ao convite que tão bem faz a professora *Cléo*: “à luta companheiros!”. À luta por uma educação progressista!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: 10. ed, Record, 1987. Disponível em: <http://www.paubrasil.com.br/livraria/pesquisa_banner.web?p006>. Acesso em: 10 set. 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa São Paulo: Ars Poética, 1992.
- ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **A margem imóvel do rio**. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2004, p.7.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico, o que é, como se faz**. 43.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BELMAR, Alejandro Muñoz. O jogo dos papéis: recurso metodológico para a resolução de conflitos escolares. In: VINYAMATA, Eduard (org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BENCINI, Roberta; MARANGON, Roberta. Fala, mestre! Bernard Charlot: o conflito nasce quando o professor não ensina. **Revista Nova Escola**. [On-line]. São Paulo: Editora Abril, n° 196, outubro de 2006, p.15-18. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0196/aberto/mt_169929.shtml>. Acesso em: 03 dez. 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidade: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Morata; La Coruña: Paidéia, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática: 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/default.htm>>. Acesso em: 11 out. 2006.
- BURGUET, Marta. Diante do conflito... uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard (org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em:

<http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/violenciapoliticaspUBLICAS/mostra_documento>. Acesso em: 12 dez. 2006.

DUPAS, Margarida Azevedo. A mediação da violência na educação. In: LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

ESCHER, Maurits Cornelis. C. **Gravuras e desenhos**. Tradução de Maria Odete Conçalves-Koller. Hamburgo: Taschen, 1994, p.7. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/babel.html>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

ESTADO revela casos de violência em 17,7% das escolas da região. **Jornal NH**. Novo Hamburgo, 21/08/2006. Geral, p.5.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÉRNANDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERRARI, Márcio. Violência é assunto da escola, sim!. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, nº 197, novembro de 2006, p.26-31.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso e no sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Análise do poema**. São Paulo: Ática, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Adolescentes de bairro periférico: aspectos do seu mundo da vida. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/ UFPEL, nº 26, ano 15, jan/jun de 2006.

_____; et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.126, set/dez de 2005, p.635-659.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

JORNAL DA CIÊNCIA. **Professores apontam violência nas escolas.** Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org/Detail.jsp?id=21134>>. Acesso em: 18 abr. 2006.

LAJOLO, Marisa. Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia. **Revista da Biblioteca Mario de Andrade.** São Paulo, v.56, jan./dez, 1998, p.65.

LEITE, Miriam Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAYA, Beatriz Muñoz. Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

MELO, Itamar. Violência na sala de aula: os professores vão à justiça. **Jornal Zero Hora.** Porto Alegre, 25/06/2006. Geral, p.32.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova, um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 2.ed. Rio de Janeiro: DPA&A, 2002.

MUTTI, Regina Maria Varini. Análise de discurso e ensino de português: o que interessa ao professor. **Revista Entrelinhas.** [On-line]. São Leopoldo: UNISINOS, ano II, n° 1, jan/abr 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=5>>. Acesso em: 23 out. 2007.

ORKUT. **Quería socar meu professor.** Disponível em: <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=1447749>>. Acesso em: 09 abr. 2006a.

_____. **O que você faria com aquele aluno que você tanto odeia?** Disponível em: <<http://www.orkut.com/CommTopics.aspx?cmm=868679>>. Acesso em: 21 mai. 2006b.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

PECHÊUX, Michel. **Estrutura ou acontecimento.** 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

PESSANHA, Antonio Luiz Serpa. Adolescência – tanto faz?. In: LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ética e competência**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2001, vol. 27, no. 1 [citado 2006-11-22], pp. 105/122. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2006.

SILVA, Néelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, João Paulo. **Sobre cheiros, músicas e outras coisas**. Disponível em:

<<http://ascronicasdojoao.blogspot.com/2007/10/sobre-cheiros-msicas-e-outras-coisas.html>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

SINPRORS – Sindicato dos Professores da Escola Privada do Rio Grande do Sul. A violência vai à escola. **Revista Textual**, 7. edição. Porto Alegre, SINPRORS, nov. de 2005.

_____. **Convenção Coletiva de Trabalho**. Disponível em:

<<http://www.sinprors.org.br/convencao06/trab105.asp>>. Acesso em: 08 ago. 2006.

SINEPERS – Sindicato das Escolas Privadas do RS. **Educação em Revista**, número 64, set/out 2007, p.27.

SPOSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.

Educação e Pesquisa. São Paulo, n.27, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517>. Acesso em: 23 mar. 2006.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Brasília: UNB, 2004.

Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Acesso em: 10 out. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A análise de discurso de linha francesa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. 2.ed. Porto Alegre: 2001, p.120-133.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O gigolô das palavras**. Disponível em:
<<http://www.geocities.com/Hollywood/Set/6498/gigolo.htm>>. Acesso em:02 dez. 2007.

VINYAMATA, Eduard (org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZIMERMAN, David. A contribuição da dinâmica grupal na prevenção da violência na adolescência e nas comunidades. In.: LEVISKY, David Léo (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

ZIEGER, Lílian. Impunidade e violência. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, 11/06/2006, p.13.

ANEXO

Tópicos orientadores das entrevistas

As entrevistas seguiam-se abertas, de modo que provocações em torno dos temas abaixo eram propostas e comentadas livremente pelos sujeitos. Quando necessário, retomava-se a questão ou novas perguntas eram feitas com vista a uma exposição mais clara dos posicionamentos.

1. Escolha profissional: o porquê da escolha da licenciatura em Letras;
2. Trajetória profissional: experiências na docência, tempo de atuação no magistério, o porquê da escolha pelo Ensino Médio;
3. Impressões acerca da formação inicial, tanto em relação à preparação teórica quanto para o contato com os alunos e a prática em sala de aula;
4. Impressões acerca da formação continuada: importância da busca da formação, contribuições desse processo para a docência e o trabalho com os conflitos;
5. Trabalho com a disciplina: impressões dos professores sobre suas práticas, sobre o ensino de Língua Portuguesa num contexto mais amplo na educação e as percepções que observam em seus alunos sobre suas aulas;
6. Vivência de conflitos: comentários sobre a vivência ou não de situações conflituosas, práticas geralmente empregadas na intermediação, objetivos dessas práticas, visões sobre o relacionamento professor x alunos;
7. Visões acerca do componente curricular de Língua Portuguesa em relação a conflitos: em que medida ele pode ou não ser um espaço para a discussão e o trabalho sobre os conflitos na escola.