



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROKSYVAN DE PAIVA SILVA

**ASSEMBLEIA ESCOLAR ESTUDANTIL:  
ESPAÇO PARA PRODUÇÃO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS**

MAMANGUAPE – PB

2020

ROKSYVAN DE PAIVA SILVA

**ASSEMBLEIA ESCOLAR ESTUDANTIL:  
ESPAÇO PARA PRODUÇÃO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

MAMANGUAPE – PB

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586a Silva, Roksyvan de Paiva.

Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos / Roksyvan de Paiva Silva. - Mamanguape, 2020.  
255 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Assembleia escolar estudantil. 2. Assembleia de classe. 3. Produção textual escrita. 4. Diários reflexivos. I. Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

**ROKSYVAN DE PAIVA SILVA**

**ASSEMBLEIA ESCOLAR ESTUDANTIL:  
ESPAÇO PARA PRODUÇÃO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 27 de fevereiro de 2020.

  
**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**  
Orientador – PROFLETRAS/UFPB

  
**Profa. Dra. Laurênia Souto Sales**  
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB

  
**Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva**  
Avaliador Externo – DL/UFPB

**Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau**  
Avaliadora suplente – PROFLETRAS/UFPB

MAMANGUAPE – PB  
2020

A Lívía Cristina de Aguiar Cotrim (*in memoriam*),  
sempre a me dizer da necessidade de colher a flor viva.

## AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, por ter acreditado neste projeto e me convidado a ler Freinet, dedicando tempo, zelo, rigor e sabedoria ao me conduzir pelas veredas íngremes e desveladoras da prática científica.

À profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pelas desafiantes contribuições da qualificação à defesa e também pelas muitas ajudas em conversas cotidianas.

Ao prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva, pela leitura minuciosa e contribuições certeiras a este texto desde o remoto seminário de pesquisa até as bancas de qualificação e defesa.

À profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, pela leitura atenta e importantes contribuições na banca de qualificação.

À profa. Dra. Marluce Pereira da Silva, pelas ideias e estímulos tanto no seminário de pesquisa como nas aulas de linguagem e práticas sociais.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFPB, por partilharem saberes e experiências que fortalecem a Educação Básica.

Ao prof. Me. Gerson da Silva Ribeiro, por me instruir na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

À brava gente da quinta turma, especialmente a Adrielly, pelos auxílios, e a Annecy, Belizario e Neusilena, por comigo dividirem gasolinas e esperanças.

A Fábio Jales, secretário do Programa, pela diligência.

À Capes, pela concessão de uma bolsa de estudos:

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

À garotada do sétimo ano, que fez tudo.

Aos diretores Nildo Braga e Raquel Cavalcante, que autorizaram e apoiaram a execução do projeto.

À companheirada do chão escolar, em especial a Rosa, pelo exemplo; a Grazielli, Geniely e Fátima, por acreditarem em momentos de diálogo; e a Livia, por fazer assembleias.

Às professoras Cleusa Capelossi e Clotilde Bernal, por divulgarem a prática das assembleias.

Ao prof. José Pacheco, por me mostrar que não estamos sozinhos na escola.

Aos professores dos tempos de graduação, em especial Márcia Tomsic, Clarice Assalim, José Marinho do Nascimento, Juarez Donizete Ambirez, Antonio Rago Filho, Terezinha Ferrari e Ivan Cotrim, pelo estímulo à pesquisa.

A Fernando Douverny, Fernando Souza, Nathaly e Josimery, pelas palavras de encorajamento; a Ronaldo, pelas primeiras assembleias; a Furlan, pelas aulas-passeio; a Givanildo e Larissa, pelas discussões; e a Rodrigo, pelos comentários e revisão criteriosa.

A minha mãe, Maria, por ter ensinado as primeiras letras, e a meu pai, Antonio Neto (*in memoriam*), por outras lições.

A Suelen, por me acompanhar nas leituras, nas críticas e nas lutas destes dias atribulados.

A Mantinha Cevada, pelas patadas e mordidas críticas durante as leituras.

## O bully

É uma coisa muito triste o bully  
É uma pessoa que ninguém gosta  
E a pessoa sente vergolhosa quando  
A pessoa é chamada de agua coiza.

*Ricardo (aluno, 13 anos)*

...o primeiro assunto de toda assembleia é o *bullying*. Aí parece uma coisa repetitiva, a gente fala as mesmas coisas em todas as assembleias. Aí esse assunto já ficou chato. É um problema? É. A gente tem que debater? Tem. A gente pode fazer [...] mas é ruim. Se acaba com a pessoa? Sim. Mas a gente não vai poder fazer nada.

*Ketlin (aluna, 14 anos)*

22 de outubro de 2019

O primeiro assunto discutido foi *bullying*, como sempre, conversamos muito sobre e algumas pessoas falaram que não valia a pena discutir esse assunto, mas na minha opinião vale sim. A pessoa que sofre *bullying* só queria ajuda e a assembleia é uma ótima plataforma para esta ação. E também serve para conscientizar o praticante para saber o que está fazendo, e talvez se arrepende-se.

*Marcos (aluno, 14 anos)*

SILVA, Roksyan de Paiva. **Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos**. Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

## RESUMO

Cada exemplar singular da espécie humana é por natureza social, e este predicado essencial se manifesta ao falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, a escola, a quem cabe desenvolver as capacidades humanas, além da condição cidadã, frequentemente se alicerça no silêncio. Trilhando a via oposta, que conduz à balbúrdia, esta pesquisa buscou analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos. Como principais sujeitos, dela participaram estudantes de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de João Pessoa, PB. O estudo gravitou em torno do padrão gnóstico-epistêmico de cientificidade, adquirindo feição qualitativa e cunho interventivo, o que aproximou o trabalho de campo dos marcos de uma pesquisa-ação. O percurso de investigação foi fundamentado, quanto ao funcionamento das assembleias escolares estudantis, nas ideias de Freinet (1973, 1976), Puig *et al.* (2000) e Araújo (2004); e, em relação à compreensão dos gêneros discursivos assembleia e diário reflexivo, nas obras de Bakhtin (2010), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (1995), Zabalza (2004) e Reichmann (2013). Quando da intervenção docente na produção escrita dos alunos, serviram como parâmetro e guia as obras de Serafini (1989) e Ruiz (2010), além das diretrizes curriculares contidas nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018). A geração de dados foi feita em sala de aula com produção textual, gravações em áudio, realização de assembleias escolares estudantis e rodas de conversa, além de observação participante. Das informações geradas, o *corpus* resultante foi composto principalmente pelos diários reflexivos dos alunos e, secundariamente, pelas transcrições de áudio, pautas e atas das assembleias, bem como meu diário de campo. Os diários reflexivos escritos pelos alunos foram submetidos a exame conforme os procedimentos e técnicas da análise de conteúdo. Nesse passo analítico, selecionamos o tema como unidade de registro e as interações verbais da assembleia escolar estudantil como unidade de contexto, de acordo com os estudos de Franco (2007) e Bardin (1979). As operações de inferência e categorização incidentes no *corpus* levaram à interpretação de que as assembleias escolares estudantis contribuem para desenvolver no aluno uma atividade autônoma, crítica e participativa, neutralizadora de formas de violência e propositora da resolução de conflitos pelo diálogo. A produção escrita dos diários refletiu, por sua vez, o contexto dos debates e embates travados nas assembleias, revelando, nesta outra modalidade da língua, individualidades até então ignoradas, a desenvolver uma atividade paralela e subterrânea, porém intensa, de reflexão sobre si e o mundo.

**Palavras-chave:** Assembleia escolar estudantil. Assembleia de classe. Produção textual escrita. Diários reflexivos.

SILVA, Roksyan de Paiva. **Student school assembly**: space for the production of reflective diaries. Advisor: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. 2020. 255 f. Dissertation (Professional Master in Arts – Profletras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

## ABSTRACT

Each individual specimen of the human species is by nature social, and this essential predicate manifests itself when speaking, listening, reading and writing. However, the school, which is responsible for developing human capacities, in addition to being a citizen, is often based on silence. Following the opposite path, that leads to the shouting, this research sought to analyze how pedagogical work through the student school assembly can contribute to the development of reflective diary writing. The main subjects were seventh grade students from a public school in João Pessoa, PB. The study revolved around the gnosis-epistemic pattern of scientificity, acquiring qualitative features and interventional nature, which brought the fieldwork closer to the milestones of an action research. The course of investigation was based, on the functioning of student school assemblies, on the ideas of Freinet (1973, 1976), Puig *et al.* (2000) and Araújo (2004); and regarding the comprehension of the discursive genres assembly and reflective diary, in the works of Bakhtin (2010), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (1995), Zabalza (2004) and Reichmann (2013). During the teaching intervention in the students' written production, Serafini (1989) and Ruiz (2010), as well as the curricular guidelines contained in the PCN and BNCC (BRASIL, 1998; 2018), served as a parameter and guide. The generation of data was done in the classroom with textual production, audio recordings, holding of student school assemblies and conversation circles, in addition to participant observation. From the information generated, the resulting corpus was composed mainly of the students' reflective diaries and, secondarily, the audio transcripts, agendas and minutes of the assemblies, as well as passages from my own field diary. The reflective diaries written by the students were subjected to examination according to the content analysis procedures and techniques. In this analytical step, we selected the theme as the record unit and the verbal interactions of the student school assembly as the context unit, according to the studies by Franco (2007) and Bardin (1979). The inference and categorization operations incident on the corpus led to the interpretation that the student assemblies contribute to develop in the student an autonomous, critical and participatory activity, neutralizing forms of violence and proposing conflict resolution through dialogue. The written production of the diaries reflected, in turn, the context of the debates and clashes held in the assemblies, revealing in this other modality of language previously ignored individuals, to develop a parallel and underground but intense activity of reflection about themselves and the world.

**Keywords:** Student school assembly. Class assembly. Written textual production. Reflective diaries.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de assembleia escolar .....	57
Figura 2 – Gêneros emergentes no evento de letramento.....	73
Figura 3 – Rota inicial da produção de textos escritos .....	87
Figura 4 – Moradias do bairro Valentina Figueiredo .....	104
Figura 5 – Evolução do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	105
Figura 6 – Cartolina com a primeira pauta incompleta .....	111
Figura 7 – Cartolina com a primeira pauta completa .....	112
Figura 8 – Ata da primeira assembleia, 12/06 .....	115
Figura 9 – Ata da segunda assembleia, 30/07 .....	117
Figura 10 – Detalhe da cartolina contendo pauta da terceira assembleia.....	121
Figura 11 – Ata da terceira assembleia, 20/08.....	123
Figura 12 – Ata da quarta assembleia, 27/08.....	127
Figura 13 – Cartolina com a pauta de 04/09.....	129
Figura 14 – Cartolina com a pauta de 17/09.....	133
Figura 15 – Ata da sexta assembleia, 17/09 .....	134
Figura 16 – Cartolina com a pauta de 22/10.....	137
Figura 17 – Cartolina com pautas de 30/10 e 04/11 .....	141
Figura 18 – Contracapa e primeira página de Marta .....	154
Figura 19 – Primeiro diário de Marta .....	155
Figura 20 – Contracapa e primeiro texto de Alessandra .....	156
Figura 21 – Primeiro texto de Ricardo .....	156
Figura 22 – Primeiro texto veiculado por Marcos .....	157
Figura 23 - Primeiro texto veiculado por Aline.....	158
Figura 24 – Primeiro texto de Leandro, parte 1/2.....	158
Figura 25 – Primeiro texto de Leandro, parte 2/2.....	159
Figura 26 – Texto de Marta após segunda assembleia .....	160
Figura 27 – Texto de Alessandra após segunda assembleia.....	161
Figura 28 – Texto de Ricardo após segunda assembleia .....	162

Figura 29 – Diário de Marcos após segunda assembleia.....	162
Figura 30 – Texto de Aline após segunda assembleia.....	163
Figura 31 – Primeiro diário e bilhete orientador para Aline .....	164
Figura 32 – Desenho de Aline .....	165
Figura 33 – Segundo bilhete para Ricardo .....	165
Figura 34 – Quarto bilhete orientador para Marcos .....	166
Figura 35 – Bilhete para Alessandra.....	167
Figura 36 – Segundo texto de Marcos, parte 1/2.....	168
Figura 37 – Segundo texto de Marcos, parte 2/2.....	168
Figura 38 – Terceiro texto de Marcos .....	169
Figura 39 – Primeiro bilhete e primeira resposta de Aline.....	170
Figura 40 – Desenho de Marcos .....	171
Figura 41 – Primeiro bilhete para Marcos .....	172
Figura 42 – Resposta de Marcos, parte 1/2 .....	172
Figura 43 – Resposta de Marcos, parte 2/2 .....	173
Figura 44 – Primeiro bilhete para Leandro.....	173
Figura 45 – Primeiro texto de Ricardo mais bilhete .....	174
Figura 46 – Segundo texto de Marta, primeira versão .....	176
Figura 47 - Primeiro bilhete para Marta .....	176
Figura 48 – Segundo texto de Marta, segunda versão.....	177
Figura 49 – Última produção diarista de Ricardo.....	180
Figura 50 – Última produção diarista de Aline .....	181
Figura 51 – Última produção diarista de Leandro .....	182
Figura 52 – Diário de Marta em 17/09 .....	183
Figura 53 – Denúncia de roubo de caneta de Marcos.....	185
Figura 54 – Capa do estudo inacabado de Marcos .....	185
Figura 55 – Miolo do estudo inacabado de Marcos .....	186
Figura 56 – Última produção diarista de Marcos .....	187
Figura 57 – Resposta de Ricardo a um bilhete, parte 1/2.....	188
Figura 58 – Resposta de Ricardo a um bilhete, parte 2/2.....	189

Figura 59 – Primeira entrada do diário de Marta em 13/06 .....	192
Figura 60 – Segunda entrada do diário de Marta em 13/06 .....	193
Figura 61 - Diário de Marcos em 22/10 .....	197
Figura 62 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do segundo texto.....	200
Figura 63 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do terceiro texto.....	200
Figura 64 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do quarto texto.....	201

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre Freinet na BDTD segundo ano de publicação, área e estado.....	26
Quadro 2 – Dissertações sobre assembleias na BDTD segundo ano de publicação, área e estado.....	29
Quadro 3 – Pesquisas com diários na BDTD segundo ano de publicação, área e estado.....	33
Quadro 4 – Rodas de conversa realizadas.....	97
Quadro 5 – Pontuação e metas do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	106
Quadro 6 – Pautas das nove assembleias.....	147

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEHAP	Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>COM A PALAVRA: EU</b> .....	18
<b>1 ABRINDO AS INSCRIÇÕES</b> .....	21
1.1 Ambiente da pesquisa .....	22
1.2 Estado da arte .....	26
1.3 Definição dos objetivos .....	36
<b>2 SILÊNCIO NAS ESCOLAS E PEDAGOGIA POPULAR</b> .....	39
2.1 A politicidade brasileira .....	39
2.2 O conceito de cidadania .....	41
2.3 Freinet: situando as suas contribuições .....	45
2.4 O encontro com Makarenko e a prática das assembleias .....	48
2.5 A escola do povo: alguns elementos para pensar a prática pedagógica .....	50
2.6 A assembleia escolar: algumas reflexões pedagógicas .....	53
2.7 Preparação, realização e consequências da assembleia .....	59
<b>3 DA ASSEMBLEIA GENTÍLICA AO DIÁRIO REFLEXIVO</b> .....	65
3.1 O gênero assembleia .....	65
3.2 O gênero diário reflexivo .....	74
3.3 Diretrizes políticas e práticas de escrita na escola .....	80
<b>4 DIREÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	92
4.1 Caracterização da pesquisa .....	92
4.2 O trabalho de campo .....	94
4.3 Instrumentos de geração de dados .....	96
4.4 Análise de conteúdo .....	99
<b>5 FALAS EM ASSEMBLEIAS, REFLEXÕES EM DIÁRIOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	103
5.1 Peculiaridades dos participantes .....	103
5.2 Assembleia como espaço para o desenvolvimento da formação cidadã .....	109
5.2.1 <i>A primeira assembleia – 12/06</i> .....	112
5.2.2 <i>A segunda assembleia – 30/07</i> .....	116

5.2.3 A terceira assembleia – 20/08.....	118
5.2.4 A quarta assembleia – 27/08.....	125
5.2.5 A quinta assembleia – 04/09 .....	129
5.2.6 A sexta assembleia – 17/09 .....	133
5.2.7 A sétima assembleia – 22/10 .....	137
5.2.8 A oitava assembleia – 30/10.....	141
5.2.9 A nona assembleia – 04/11 .....	145
5.2.10 Síntese das assembleias com atenção à formação cidadã .....	146
5.3 A produção de diários reflexivos a partir da assembleia escolar estudantil .....	153
5.3.1 As rodas de conversa e a produção escrita.....	153
5.3.2 Os bilhetes orientadores e a produção escrita.....	163
5.3.3 Alteração das condições de produção e roda de conversa final .....	179
5.3.4 Evolução das produções escritas .....	182
5.4 Vivências das assembleias: da formação cidadã à competência discursiva .....	191
5.4.1 Marta e a assembleia ideal .....	191
5.4.2 Alessandra e a insatisfação com a assembleia .....	194
5.4.3 Marcos e a indagação das causas.....	196
5.4.4 Ricardo e o dilema: mudar ou morrer .....	199
5.4.5 Aline e o assombro do vazio.....	203
5.4.6 Leandro e a ataraxia .....	204
5.5 As dificuldades e possibilidades no trabalho com produção escrita de diários .....	207
<b>ÚLTIMA PALAVRA?</b> .....	213
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	218
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA</b> .....	232
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	233
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	236
<b>APÊNDICE D – MENSAGEM CONTIDA NO KIT DE ESCRITA</b> .....	239
<b>APÊNDICE E – MODELO DE ATA DA ASSEMBLEIA</b> .....	240
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO PARA O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA</b> .....	241
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	242

<b>ANEXO A – IMAGEM DA ABELHA .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO B – IMAGEM DAS FORMIGAS .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO C – IMAGEM DA ARANHA .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO D – FÁBULA “A ASSEMBLEIA DOS RATOS” .....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO E – DIÁRIO DE CRISTÓVÃO COLOMBO .....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO F – DIÁRIO DE ANNE FRANK .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO G – DIÁRIO DE DRUMMOND .....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO H – FRAGMENTO DE “O HORLA” .....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO I – FRAGMENTO DE “DIÁRIO DE UM BANANA” .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO J – DIÁRIO DE FHC .....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO K – DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS .....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXO L – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>253</b>

*“Temos currículos silenciosos que precisam ser urgentemente jogados fora e substituídos por currículos barulhentos.”*

Celso Ferrarezi Jr. (2014)

- ~~1~~ - Pessoas que rargam
- ~~2~~ - Amigos falso, irrita  
preconceituoso
- 3 - Quem faz mal
- 4 - Quem não colabora
- 5 - Professores chatos

## COM A PALAVRA: EU

Esta dissertação retrata meu percurso de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFPB, *campus* IV – Mamanguape. Como é de praxe em mestrados profissionais, voltei-me para a prática como professor, realizando uma investigação científica cujos participantes foram meus próprios alunos.

A sala de aula foi o laboratório e o terreno do trabalho de campo. Trabalhei com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de João Pessoa, PB. Aí abordei o desenvolvimento da produção escrita situada em uma prática de oralidade e letramento.

Ocorre que hoje já não é possível solicitar dos alunos que escrevam qualquer texto sem antes cuidar das condições de sua produção. Pensando nisso, estimei as assembleias de estudantes – momentos de diálogo para saber dos problemas e indagar das soluções. Por ferir questões bastante sensíveis do cotidiano escolar, julguei que essas atividades orais motivariam as produções escritas.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas produções escritas de diários concomitantemente à realização de assembleias escolares estudantis. Por se tratar de um gênero flexível e bastante propício a expressões tanto subjetivas como objetivas, com os diários os alunos puderam discorrer sobre as temáticas que lhes interessavam ao mesmo tempo que expressavam julgamentos, sentimentos e opiniões.

A tônica do trabalho pedagógico voltou-se para a formação do cidadão. A capacidade de escrever ou, para usar a nomenclatura corrente, a competência da escrita é geralmente vinculada ao universo da cidadania. De fato, em sociedades como a nossa, algumas limitações importantes pesam contra aquele que não a desenvolve. De resto, a cidadania é para muitos a existência humana em sua dimensão mais alta.

Em que pesem as perversidades tipicamente brasileiras, a escola pública ainda é o espaço da atividade docente comprometida com o futuro. Em outras instituições, este trabalho não teria sido possível. Por isso, devo muito aos gestores, trabalhadores e alunos da escola onde atuo, que colaboraram voluntária e ativamente nesta pesquisa.

Revelada a carne e o espírito da coisa, resta falar da ossatura. Em “ABRINDO AS INSCRIÇÕES”, introduzo o assunto e exponho como me relaciono com o presente objeto de pesquisa, situando-o no universo dos trabalhos acadêmicos correspondentes e fixando os objetivos da investigação.

A começar pelo lugar onde estamos, em “SILÊNCIO NAS ESCOLAS E PEDAGOGIA POPULAR”, reflito sobre a formação cidadã em nosso país e rastreio as origens da pedagogia das assembleias, expondo seu modo atual de funcionamento, os meios, os materiais e, em especial, a maneira de atuar do professor.

Em seguida, passo a tratar de dois gêneros do discurso em “DA ASSEMBLEIA GENTÍLICA AO DIÁRIO REFLEXIVO”, colhendo sua evolução e seu conceito; também observo a prática da escrita conforme aparece nas leis, estudando sua dinâmica em contexto educacional.

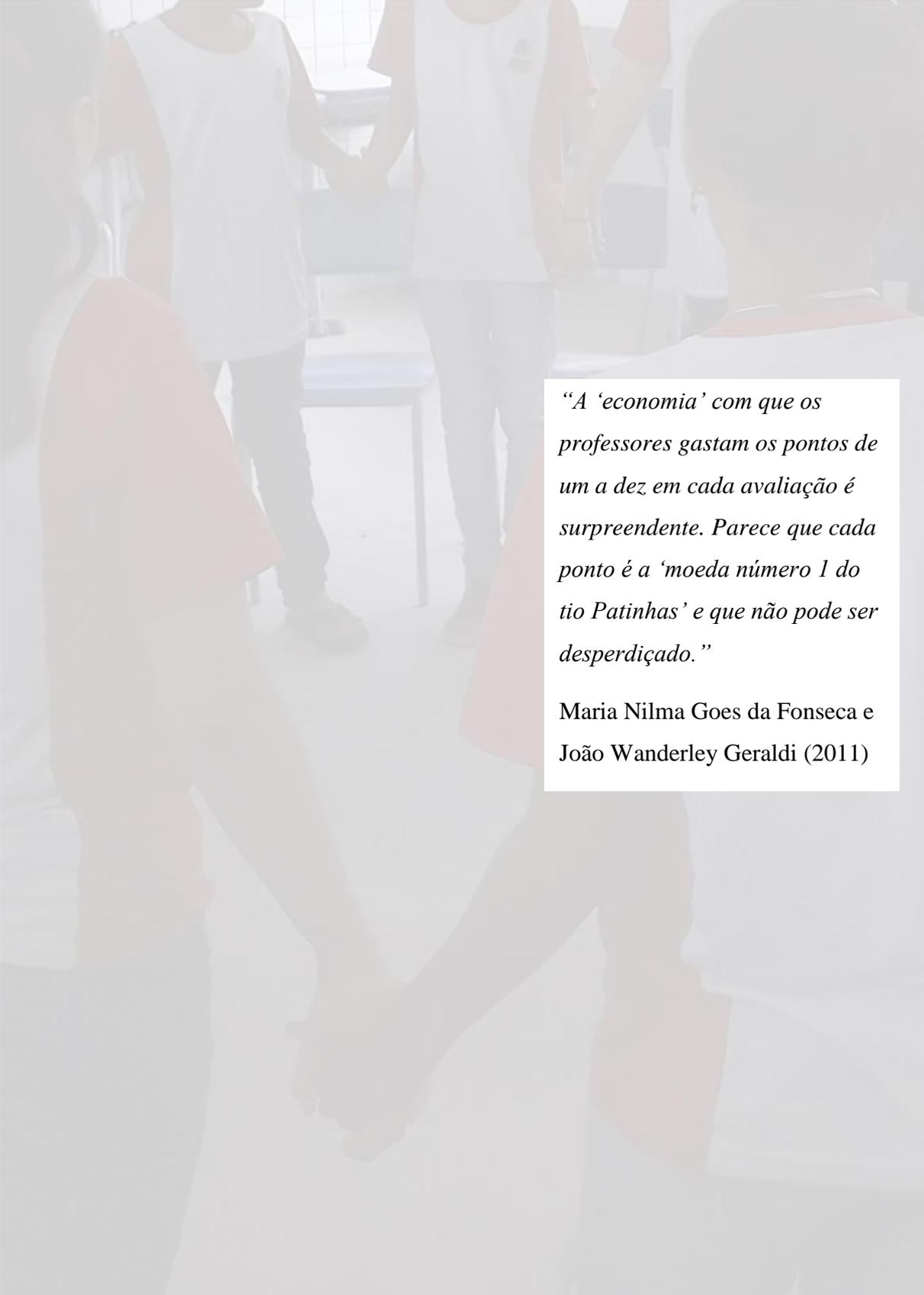
Prosseguindo, em “DIREÇÃO METODOLÓGICA”, caracterizo a pesquisa, em sua natureza, procedimentos, etapas e sujeitos, além de apresentar a forma de análise dos dados empíricos gerados.

Em “FALAS EM ASSEMBLEIAS, REFLEXÕES EM DIÁRIOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA”, apresento a experiência de produção dos diários reflexivos no dia a dia das assembleias, analisando as palavras dos alunos e produzindo as reflexões que os objetivos da pesquisa autorizam. Daí também deriva um produto pedagógico.

Em “ÚLTIMA PALAVRA?”, recupero do percurso algumas ideias em torno da experiência, cujo sentido explícito.

Nas “REFERÊNCIAS”, exponho uma produção teórica que é tanto um momento de diálogo quanto um ponto de partida que tornou possível minha jornada real e ideal.

Com a palavra, o leitor.

A group of children in a classroom, wearing white t-shirts with red sleeves, are holding hands in a circle on the floor. The scene is captured from a slightly elevated angle, showing the children's backs and the floor. The background is slightly blurred, showing classroom furniture like chairs and tables.

*“A ‘economia’ com que os professores gastam os pontos de um a dez em cada avaliação é surpreendente. Parece que cada ponto é a ‘moeda número 1 do tio Patinhas’ e que não pode ser desperdiçado.”*

Maria Nilma Goes da Fonseca e  
João Wanderley Geraldi (2011)

## 1 ABRINDO AS INSCRIÇÕES

*“...Eu posso falar também?”*

Alessandra (aluna, 12 anos)

Ao escolher um objeto de pesquisa, da imensa coleção caótica que o cotidiano apresenta, é preciso extrair um problema cuja investigação valha a pena. Bem mais fácil é traçar as últimas linhas, fazendo o contorno final do que já está pronto. Porém, mesmo nesse último momento, aquela dificuldade reaparece, pois agora se espera uma exposição compreensível das motivações, do percurso e da relevância do objeto pesquisado para a comunidade científica. Terminado o texto é preciso dizer onde ele se encaixa no conjunto dos textos.

Meu desejo era estudar um problema real, que fosse um incômodo não só para mim, mas para outras pessoas. É por isso que uma primeira aproximação com as assembleias de alunos remete a dados momentos de minha vida profissional. No percurso, como professor da Educação Básica, tomei uma dada posição diante de aspectos típicos de nossa geografia e época, suas condições de trabalho e de estudo. Na tentativa de articular antigas convicções com a aridez cotidiana do mundo do trabalho, foi que cheguei ao difícil casamento de pensamento e prática que anima não só esta dissertação, mas o conjunto das dissertações dos mestrados profissionais. A dificuldade dessas investigações é a mesma dificuldade do trabalho pedagógico.

Além dos desafios cotidianos da escola, perfazendo o contexto amplo que os determina, nosso momento se apresenta para muitos observadores como o retrato acabado da barbárie moderna, quando só se abrem estradas onde houver mercado. Todas as atividades humanas aparecem atravessadas por crises insolúveis, de múltiplas dimensões, manifestando em seu cerne a crise estrutural da época do capital acumulado, vitorioso e rebrilhante, crescendo e fazendo crescer enquanto esvazia as vidas de sentido e plenitude. Em consonância, também os corredores escolares muitas vezes se convertem em becos sem saída.

Como na vida em geral, a rotina do ambiente de trabalho é repleta de dilemas, o que obriga a caprichar nas escolhas na esperança de produzir contribuições felizes. Tendo isso em mente, apresentarei com mais detalhes minha relação com o tema desta investigação. Em

movimentos de aproximação e distanciamento com a assembleia escolar estudantil<sup>1</sup> e as práticas de escrita, pontuarei minha jornada acadêmica e delinearei a realidade dos lugares onde trabalhei, mostrando, por fim, o estado da arte e os objetivos desta pesquisa.

### 1.1 Ambiente da pesquisa

Como qualquer instituição social, a escola é histórica, tendo gênese e desenvolvimento. Sua atual configuração vincula-se às revoluções burguesas que marcaram a modernidade: nasceu armada da cabeça de revolucionários que lutavam contra o obscurantismo e a mitologia. O iluminismo, expressão ideal daqueles movimentos sociais que mudaram o mundo, propunha entre outras coisas a disseminação das escolas. Libertas e separadas da religião, deveriam forjar espíritos críticos, os únicos adequados à nova época de racionalidade e liberdade que se pretendia inaugurar. Estes novos indivíduos deveriam carregar na alma não o temor aos deuses, mas principalmente a coragem de saber. Não é outro o lema kantiano: *Sapere aude!*

Entretanto, trezentos anos depois, estou no Brasil. Em um país onde jamais ocorreram revoluções desse tipo, a vida nas instituições de Educação Básica é não só carente de liberdade como repleta de irracionalidades. Apesar de todos reconhecerem a importância da educação como atividade necessária à produção da vida e reprodução da espécie humana, o descaminho é evidente. Os indicadores educacionais de muitas escolas refletem baixo desempenho do alunado. Isto pode ser experimentado na própria pele, sensivelmente, em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio situadas nas periferias das grandes cidades brasileiras. É nelas que tenho atuado.

Em 2006, graduei-me em Letras com habilitação em português e inglês no Centro Universitário Fundação Santo André, uma instituição municipal de direito privado. Com sua natureza contraditoriamente pública e não gratuita, fazia cobrança de mensalidades aos alunos que pertenciam majoritariamente a famílias proletárias da região. Contudo, à diferença das universidades privadas que floresceram ao longo dessa década e da seguinte, havia ali certa tradição humanista, valorização da ciência e estímulo à pesquisa, que alimentava a reflexão sobre a atuação do professor no contexto local, sua responsabilidade social e os desafios da

---

<sup>1</sup> Ao trabalho com um conselho deliberativo permanentemente instalado em uma turma de alunos, a literatura pedagógica o chama de “assembleia de classe”; mas aqui optei por nomeá-lo desse outro modo, por razões que destrincho nos capítulos seguintes.

profissão. Lá também me graduei em Ciências Sociais. Formado, atuei primeiro em cidades do ABC paulista (Mauá, Santo André, São Caetano do Sul) e, por fim, na capital paraibana, João Pessoa.

Há mais de uma década sou professor de língua portuguesa, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Da formação inicial à experiência profissional, restou a convicção de que se fosse preciso listar os obstáculos e dificuldades para o exercício da docência, não haveria papel suficiente para escrevê-los. Onde sobram problemas é onde também falta papel, tinta e outras coisas.

A falta de recursos – não só objetivos – torna mais difícil articular teoria e ensino-aprendizagem. O contraste entre o aprendizado nos cursos de licenciatura das universidades e o funcionamento real dessas escolas imobiliza o recém-chegado. Lentamente, o professor novato vai se esquecendo do que aprendeu em teoria e se acomodando aos ditames da vida prática, a única realmente existente. O cotidiano é enfrentado silenciosamente, sem debates, ação coletiva ou projeto político. Tudo está fossilizado e espera-se que assim permaneça.

Quem sobrevive na escola paga o tributo de uma transformação assustadora, substituindo as ideias por um praticismo burocrático. Da graduação para a sala de aula, o professor que não se acautela começa a nutrir até mesmo algum desdém pela pedagogia e pela ciência de modo geral, vistas como inferiores às ilações produzidas pelo empirismo de todos dias. Tudo somado, o ambiente físico é degradado, as cenas de vandalismo são comuns, a atitude dos trabalhadores é burocrática e as relações humanas que aí se estabelecem assumem feições monstruosas.

Se a educação é a arte mais complexa, uma “arte das artes” como dizia Comenius, estas adversidades tendem a esmagar o sujeito. Na atividade que mais exige diversidade de ferramentas e o melhor do saber é onde mais se está esvaziado objetiva e subjetivamente. Nessas escolas, com certa regularidade, computadores e outros equipamentos são furtados, sem que haja reposição imediata. Nesse terreno, floresce o espírito patrimonialista de quem prefere trancar livros em obscuros armários a deixar que as crianças os vejam; e se puderem vê-los, não poderão tocá-los para não desarrumar as estantes; e se puderem tocá-los, não poderão lê-los, pois os empréstimos favoreceriam seus instintos gatunos. Ironicamente, o descaso e cuidado com a coisa pública misturam-se e confundem-se. Há zelo por tudo, menos pela leitura. Toda prática, toda instituição, felizmente, é histórica. Se tem gênese e desenvolvimento, também é lícito esperar e até contribuir para seu declínio e fenecimento, dando lugar a novas formas de existência.

Em 2012, em uma formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de São Caetano do Sul, coordenada pelas professoras Cleusa Capelossi e Clotilde Bernal, tive meu primeiro contato com a prática aqui investigada. Tratava-se de uma oficina intitulada “Educação e cidadania: as assembleias de classe”<sup>2</sup>, em que me foi apresentada uma prática de oralidade que possibilitava democratizar as relações em sala de aula. As sementes desta pesquisa estão contidas, primeiro, em uma inquietação pessoal com aquelas práticas escolares e, em segundo lugar, nessa experiência formativa.

Outro momento importante para mim foi conhecer uma escola que efetivamente funciona à base de assembleias. A convite do professor português José Pacheco, visitei uma escola particular em Cotia – SP, denominada Projeto Âncora. Embora eu já realizasse assembleias com meus próprios alunos, esta visita marcou-me bastante, pela possibilidade de conversar com alunos que já participavam delas há mais tempo. Isto me estimulou a refletir mais sobre o assunto e modificar alguns aspectos do modo como vinha atuando.

Como professor de língua portuguesa, meu interesse pelas assembleias começou em razão de seu intenso trabalho com a modalidade oral da língua. O trabalho com efetivas práticas de linguagem é condição para o desenvolvimento humano, porém a oralidade ainda é pouco abordada em algumas escolas. Além disso, em uma assembleia há também atividades com a escrita, pois é preciso escrever pelo menos a ata. Outras produções escritas acabam acontecendo quando se realiza uma discussão envolvendo muitas pessoas, o que caracteriza a assembleia como um evento de letramento.

No ambiente da assembleia, as práticas de escrita visam a finalidades reais, o que nem sempre acontece na escola. De fato, em muitas escolas as atividades de produção escrita não são afortunadas. Elididas as muitas aulas de cópia e reprodução da lousa em folhas de cadernos, sobra pouco; mesmo assim, o que sobra não cumpre função alguma em termos de escrita, nem tem outro sentido além de uma nota dada pelo professor. Essas práticas já foram identificadas e questionadas há décadas; no entanto, resistem e se amparam em posições e decisões tomadas e retomadas todos os dias.

Uma maneira de dar sentido às produções textuais é situá-las, gerando necessidades e finalidades reais para os alunos. Nesse sentido, julguei conveniente propor a meus alunos que produzissem diários reflexivos após as assembleias. Nessas condições, não será o único

---

<sup>2</sup> Como já expliquei, essa prática educativa é chamada de “assembleia de classe” por quase todos os autores. Aqui opto por nomeá-la como “assembleia escolar estudantil”; porém, minha nomenclatura não implica diferenças conceituais, antes busca evitar a ambiguidade da palavra “classe”, utilizada tanto nas ciências sociais quanto nas ciências da natureza. Também busca desfazer uma outra ambiguidade relativa às assembleias da classe trabalhadora que mencionarei no capítulo 3.

gênero a se produzir, pois realizar uma assembleia já implica em si mesmo a produção de um certo número de gêneros textuais, como a pauta, a ata e o próprio diálogo oral, a sucessão de turnos de fala que compõe o debate de cada item da pauta. Por ser o diário um gênero bastante conhecido e utilizado pelos alunos, para o qual basta haver motivação, eis a ideia desta dissertação: as assembleias como ponto de partida e a produção escrita de diários reflexivos como ponto de chegada. Como a assembleia escolar é geralmente realizada com a intenção de formar cidadãos, o desenvolvimento da produção escrita em seu interior soma-se a essa formação.

Em uma sociedade grafocêntrica, saber escrever é condição necessária não só para o exercício da cidadania, mas também para o indivíduo desenvolver outra dimensão humana. Não se imagina o exercício pleno da cidadania sem a leitura, como também ficaria diminuído o cidadão que não fosse capaz de escrever, redigir uma ata, pedir um esclarecimento, protocolar um documento. Da mesma maneira, pensando agora no homem, quem não lê ou escreve ficará restrito à modalidade falada da língua. Porém, uma marcante característica humana é a liberdade, saber agir de muitas maneiras, escolher os meios mais adequados a cada situação e a cada finalidade desejada.

Uma possível contribuição desta pesquisa é somar-se aos trabalhos que desenvolvem práticas de letramento. São relevantes os projetos que estimulam eventos de letramento em nosso país, pois esta é uma condição necessária à vida em um mundo altamente urbanizado. Porém, em muitos bairros das cidades brasileiras, não há equipamentos culturais, nem bibliotecas, nem áreas verdes, nem redes de esgoto, nem pavimentação, nem espaços adequados de lazer. Nesse contexto, a escola é para muitos a única instituição a oferecer acesso gratuito a materiais de leitura e escrita e a eventos de letramento.

Embora se encontrem na área da linguística aplicada diversas pesquisas situando a escrita em atividades significativas, a produção de texto vinculada a assembleias ainda não mereceu muitos estudos. Assembleias na escola são práticas muito antigas. Investigar suas possibilidades no âmbito de um mestrado profissional pode resultar em contribuições também para o ensino-aprendizagem.

Há hoje um considerável número de pesquisas acadêmicas sobre essa temática, tanto das assembleias como da produção escrita de diários. Em consequência, a divulgação das assembleias tem chegado às escolas de Educação Básica de diversas maneiras e, aos poucos, também novas propostas de ensino da escrita estão sendo conhecidas. A seguir, buscarei situar este trabalho em relação às investigações acadêmicas já realizadas.

## 1.2 Estado da arte

Aqui apresento um estado da arte<sup>3</sup> que perpassa três eixos: o pensamento pedagógico de Célestin Freinet, as assembleias escolares e a produção de diários.

Procedo assim porque a prática das assembleias remete ao ideário pedagógico freinetiano e às técnicas da escola por ele criada. Deslocando o centro de gravidade da passividade para a atividade, o educador francês fundou uma escola moderna e propôs um processo educativo em que emerge o protagonismo dos alunos através de diversos instrumentos e atividades organicamente articuladas. Frequentemente resumido pela referência a metodologias ativas, seu legado deixou marcas visíveis nas escolas até hoje.

Nos últimos anos, identifiquei nove dissertações de mestrado produzidas em várias áreas: desde Educação, passando por Educação Física, Linguística Textual, Comunicação e Artes, até a Biologia. Estes trabalhos concentraram-se em instituições das regiões sudeste e nordeste, como mostra o quadro abaixo, construído a partir das publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 1 – Dissertações sobre Freinet na BDTD segundo ano de publicação, área e estado

ANO	ÁREA(S) DE ESTUDO	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA	TOTAL POR ANO
2014	Comunicação e Artes	SP	1	1	1
	Educação Física	SP	1	1	1
2015	Educação	CE	1	2	3
		SP	1		
	Linguística Textual	MG	1	1	
2016	Educação	RN	1	1	2
	Biologia	CE	1	1	
2017	Educação	SP	1	1	1
2018	Educação	SP	1	1	1

Fonte: Brasil (2019a)

Com base nos respectivos resumos, pontuo brevemente o conteúdo destas dissertações nos parágrafos seguintes. Início com dois trabalhos nas áreas de Educação Musical e Física. Em *A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a educação musical do século XX*, Moreira (2014) compara o trabalho com a música no ideário da Escola Moderna com outras propostas nessa área. Já na dissertação *Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet:*

<sup>3</sup> Atualizado até dezembro de 2019.

*pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down*, Carvalho (2014) reflete a inclusão de pessoas tradicionalmente afastadas das escolas regulares. Realizando um estudo de caso em uma escola do município de Americana, propõe aulas de Educação Física baseadas no pensamento freinetiano, com vistas à superação das dificuldades do trabalho com alunos que possuem esta particularidade.

Em *O pensamento pedagógico de Célestin Freinet na era das revoluções*, Muratt (2015) investiga sua recepção no Brasil. A autora analisa os escritos freinetianos *Ensaio de psicologia sensível I e II*, *Pedagogia do bom senso* e *Para uma escola do povo*, na tentativa de captar sua ideologia e assim problematizar uma antiga associação deste autor ao escolanovismo. Tal associação mascara seu caráter político marxista, o qual toma como base o trabalho, afastando-o por consequência da classe trabalhadora a que originalmente estava atado. Trata-se de um trabalho eminentemente teórico e da maior importância, uma vez que o procedimento eclético – que costuma colher e isolar de pensadores distintos as melhores ideias, amalgamando-as – resulta em perigosas deformações teóricas e, infelizmente, também práticas.

Buscariolo (2015), na dissertação *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*, ampara-se em Freinet e em Vigotski para analisar este instrumento de escrita. A pesquisadora-professora reflete sobre o trabalho com texto livre envolvendo seus próprios alunos ao longo dos anos primeiro e segundo do Ensino Fundamental, avaliando as potencialidades dessa técnica na escrita das primeiras letras. Dissertação semelhante é *O livro da vida como agente facilitador da aprendizagem: as contribuições da livre expressão*, em que Soares (2016) estuda a contribuição desta técnica de Freinet para a expressão escrita de uma turma de alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Investigando a mesma técnica, em *Livros da vida: memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na educação infantil*, Rabelo (2017) procura saber como esta prática de ensino-aprendizagem contribui na transformação de experiências e sentimentos em memória coletiva ao longo de um ano letivo. Em *O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet*, Kusunoki (2018) investigou como a técnica freinetiana possibilita o autocontrole da conduta de alunos da educação infantil.

Nas *Aulas-passeio: contribuições para aprendizagens em ciências*, Oliveira (2016) extrapola o restrito espaço da sala de aula, realizando atividades externas à escola com alunos de sétimo ano do Ensino Fundamental na cidade de Itapipoca, CE. Baseando-se na técnica proposta por Freinet, a autora verifica se a aula-passeio contribui para uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências, pondo a percepção do aluno no centro de seu

trabalho. Desta dissertação, resultou um material dirigido a professores: um guia para aulas-passeio. Apesar de não coincidir com meu campo de estudos, por também ser um mestrado profissional, por estar baseado em Freinet e por ter como foco os Anos Finais do Ensino Fundamental, nestes aspectos estas aulas peripatéticas estão próximas de meu objeto de estudo.

Também em alguns aspectos converge com minha proposta *O projeto jornal na escola* de Tércia Rodrigues Timo. Nesta dissertação, realizada na área da Linguística Textual, Timo (2015) investiga a relação entre o jornal escolar e a formação de autores críticos, enfatizando a natureza interacional da linguagem. Para o processo de produção dos diversos textos que alimentaram as seções do periódico, mobilizaram-se nos alunos diversas competências comunicativas, as quais, por sua vez, foram potencializadas pelo contexto real de comunicação criado na escola e na comunidade. Apesar de se apoiar nesta técnica da Pedagogia Freinet e estarmos no mesmo campo, apoiados em relevantes teóricos do texto e da escrita, este trabalho se distancia de meu projeto porque não pretendi produzir um jornal escolar. É uma boa ideia, que contudo pressupõe participantes e condições diversas da minha proposta.

Esses trabalhos tendem a se concentrar na área da Educação, voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; quando abordam os Anos Finais, estão dispersos por várias áreas do conhecimento. Alguns deles se aproximam da minha pesquisa, à medida que visam a uma produção de textos que seja significativa para o aluno. Três dessas dissertações tratam do texto livre, do livro da vida e do jornal na escola. Contudo, somente este último trabalho abordou os Anos Finais do Ensino Fundamental no campo das Letras, mais especificamente na Linguística Textual. Meu percurso se distingue deste e dos demais trabalhos por explorar as possibilidades do pensamento de Freinet no que concerne à prática das assembleias nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esta forma de pensar e praticar assembleias com alunos demanda alterações na organização da escola, já que, em lugar da confiança nos mestres, põe-se confiança nas capacidades dos jovens. Nas assembleias, são eles quem refletem sobre a semana passada, criticam as debilidades do trabalho coletivo, exaltam as virtudes do grupo e planejam novos trabalhos. Com relação a este segundo eixo, observo no quadro a seguir que, nos últimos anos, sete dissertações foram produzidas a respeito de assembleias.

Quadro 2 – Dissertações sobre assembleias na BDTD segundo ano de publicação, área e estado

ANO	ÁREA(S) DE ESTUDO	ESTADO	TOTAL
2005	Educação	SP	1
2006	Educação	SP	1
2010	Educação	SP	1
2016	Educação	SP	1
2017	Educação	SP	1
2018	Gestão educacional	RS	2
	Letras	RN	

Fonte: Brasil (2019a)

Durante muito tempo, a assembleia escolar foi uma teoria geograficamente restrita. Todos esses trabalhos são dissertações de mestrado na área da Educação de universidades do estado de São Paulo, com exceção dos dois últimos. Os dois primeiros, de 2005 e 2006, foram realizados na Unicamp. Em que pese sua concentração na área da Educação, onde esses trabalhos se voltam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se uma intensificação da pesquisa nos últimos anos, disseminando-se para outros departamentos e despertando interesse dos linguistas pela prática. A seguir, descrevo cada um deles, principalmente pela leitura de seus resumos.

Marcilio (2005) disserta sobre *A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe*, analisando a atuação de uma professora com estudantes do Ensino Fundamental I de uma escola pública. Particular preocupação é dedicada às intervenções docentes no decorrer das assembleias, pelo impacto que podem ter na configuração ou na desconfiguração do ambiente dialógico e democrático. Em *Assembleias docentes e práticas dialógicas: um estudo de caso*, Rocha (2006) acompanhou a implantação de assembleias docentes em uma escola pública, indagando se contribuem para o desenvolvimento de convivência, processos decisórios e compartilhamento de responsabilidades. Embora aqui o foco não esteja sobre o corpo discente, os princípios envolvidos são basicamente os mesmos: diálogo e, conseqüentemente, trabalho coletivamente desenvolvido.

Em *À sombra do assembleísmo escolar: fazeres democráticos e tecnologias do eu*, Picchioni (2010) observou a relação entre docente e discentes. Baseando-se em Foucault e destoando muito do enfoque normalmente dado a esta prática, a autora compôs uma dissertação bastante original, abordando as assembleias discentes em uma instituição pública da cidade de São Paulo. Problematizando tanto a teoria como suas aplicações, identificou não

a formação de cidadãos autônomos, mas sim práticas pastorais, típicas da Igreja, que visam a formar subjetividades adaptadas ao exercício do poder. As assembleias seriam uma outra forma, engenhosamente calculada, de governar os estudantes, o que representaria também um de seus limites.

Com *A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental 2*, em uma escola particular da capital paulista, Mantovani (2016), tendo como metodologia a entrevista semiestruturada, busca compreender a relação entre vivências democráticas e prática do diálogo, verificando a transformação das relações, reflexão e propostas de ação sobre conflitos e problemas cotidianos. Em *As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I*, Vanni (2017) estudou sua contribuição para a formação da autonomia moral dos alunos em uma turma de quinto ano, constatando um ambiente favorável à aprendizagem de regras, respeito e valores democráticos.

A primeira investida nesse campo de atividades fora do estado de São Paulo é a dissertação *A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral*. Em uma turma de sétimo ano, Conter (2018) analisa a relação entre assembleias e educação integral, avaliando positivamente a mediação de conflitos, a conquista da autonomia e o desenvolvimento de habilidades como falar e ouvir. Ao escrever as derradeiras linhas dessa dissertação, tive notícia do último e mais recente trabalho conduzido por Adriana Hanayá Ferreira Cabral (2018) na UFRN, sob orientação da Profa. Dra. Glícia Azevedo Tinoco e denominado *Assembleia de classe como evento de letramento*. Sua pesquisa tem o mérito de abordar pela primeira vez no campo dos estudos linguísticos a assembleia escolar, identificando-a precisamente como evento de letramento. A pesquisadora norte-rio-grandense teve por finalidade descobrir como a assembleia produz e dá significado a práticas de leitura, escrita e oralidade em uma turma de sétimo ano, sem perder de vista a possibilidade de transformação social possibilitada pela prática.

Das dissertações envolvendo alunos, Mantovani (2016), Conter (2018) e Cabral (2018) voltam-se para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Desses trabalhos, em termos de objeto de estudo é do último que eu mais me aproximo, pois os dois primeiros refletem experiências em escolas particulares, em contraste com nossas experiências em escolas públicas. Além disso, alio-me a Cabral (2018) ao também abordar a produção escrita no interior das assembleias escolares estudantis (ou assembleias de classe). Contudo, há diferenças.

Em seu trabalho, Adriana Cabral (2018) abordou a assembleia como evento de letramento, que disparou atividades de leitura, escrita e oralidade. Sua abordagem baseou-se em grande medida nos autores da sociorretórica norte-americana, naturalmente inclinados à concepção do gênero como prática social na esfera da vida pública. Nessa perspectiva, o trabalho enveredou pela interlocução com órgãos públicos e parceiros-colaboradores que atuaram e interagiram no evento. Enquanto meu trabalho seguiu próximo do modelo teórico de assembleias proposto por Araújo (2004), houve no trabalho dela um consciente afastamento da prática costumeira, o que foi indicado pela própria autora ao elencar algumas diferenças: um tempo mais flexível, em vez de um calendário rígido; uma pauta mais voltada à ação social, em vez das relações interpessoais, entre outras (CABRAL, 2018).

Também, no desenvolvimento de seu trabalho, a pesquisadora optou por uma construção coletiva da pauta, feita no aqui e agora imediato da assembleia, em lugar de contribuições prévias, mais ou menos anônimas, ao longo de uma semana. Desse modo, houve menos conflitos individuais e, unido pela ação, emergiu um sujeito coletivo. Na prática, a assembleia funcionou como um ponto de partida para produção de outros gêneros e outras ações sociais. Refletindo as características de uma escola que funciona em dois turnos (matutino e vespertino) com um Ideb em evolução, o trabalho foi além dos muros escolares, voltando-se para a atividade de outras pessoas da comunidade e assumindo um caráter prático, levando a um resultado bastante satisfatório. Em outra direção, promovi a emergência de conflitos que motivaram a produção escrita de diários reflexivos, o que favoreceu uma abordagem mais individualizada dos sujeitos.

Partindo do contexto das assembleias, chego ao terceiro eixo deste estado da arte: a produção de diários reflexivos. Nas áreas da educação e dos estudos linguísticos e literários, observa-se que o diário é um importante instrumento gerador de dados no trabalho de campo. Desde pesquisas nas escolas de Educação Básica, na EJA, no ensino superior, nos cursos de formação de docentes e de gestores, até em processos de produção de material didático para cursos de língua de herança (FORNASIER, 2018), muitos são os trabalhos que o utilizam. Por sua grande quantidade, tratarei aqui de dois grupos: o dos trabalhos que utilizaram o diário mais diversos outros instrumentos na geração de dados; e o dos trabalhos que usaram somente ou principalmente o diário na geração de dados.

Com relação ao primeiro grupo, tendo o diário como um entre outros instrumentos empregados na coleta de dados, tanto em dissertações como em teses, identifico seu uso em investigações do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (WADA, 2014; SANTOS, 2015; RAMPASO, 2016; DELFINO, 2016; ARAÚJO, 2016; PEDRA, 2017; e SILVA, 2017);

em reflexões sobre a prática docente (SANTOS, 2013; ALVES, 2013; MORAES, 2014); na mediação de conflitos (MEIRELES, 2016; PINHEIRO, 2017); na formação de professores (RODRIGUES, 2013; ALMEIDA, 2013; COSTA, 2015; MACHADO, 2017); e no aprimoramento das práticas de leitura (SANTOS, 2014; SOUZA, 2015; TEIXEIRA, 2016; e SANTOS, 2016).

Dos trabalhos mencionados no parágrafo anterior, destaco os quatro últimos – uma tese e três dissertações –, embora nenhum deles tenha como foco a escrita, nem a produção do diário em si, já que o usaram de modo relativamente discreto na coleta e geração de dados. Santos (2014), na tese *A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento*, faz uso, entre outros instrumentos, do diário reflexivo, buscando formar leitores críticos no ensino superior. Em um mestrado profissional, Souza (2015), com a dissertação *Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II*, emprega diários reflexivos para investigar a identidade de leitores do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola de Uberlândia, promovendo seu contato com narrativas negras e indígenas.

Também utilizando um diário reflexivo em sua coleta de dados para a dissertação *Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar*, Teixeira (2016) investiga as possibilidades da leitura em voz alta no espaço da biblioteca escolar. E, em um mestrado profissional, com a dissertação *A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento*, Santos (2016) usa diários reflexivos para desvendar as potencialidades do instrumento pedagógico do Pensar Alto em Grupo (PAG) na formação de leitores críticos.

Na sequência, destaco um segundo grupo de trabalhos, aqueles que fizeram um uso mais ostensivo desse gênero textual. Em uma década, entre dissertações e teses, vinte e dois trabalhos puseram a escrita de diários no centro da pesquisa. Parcela considerável deles foi realizada na região nordeste do Brasil, principalmente no estado da Paraíba, embora nos últimos anos tenham surgido mais obras nas regiões sul e sudeste, principalmente em São Paulo. Privilegiando o uso de diários de bordo ou diários reflexivos, os trabalhos que reúnem no quadro a seguir os utilizaram como seu principal instrumento de coleta de dados.

Quadro 3 – Pesquisas com diários na BDTD segundo ano de publicação, área e estado

ANO	ÁREA(S) DE ESTUDO	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA	TOTAL POR ANO
2009	Linguística	PB	1	1	2
	Educação	SP	1	1	
2010	Linguística	PB	1	1	2
	Educação	MG	1	1	
2011	Linguística	PB	1	1	1
2015	Língua Portuguesa	SP	1	1	2
	Letras	SE	1	1	
2016	Letras	RS	1	1	1
2017	Estudos Linguísticos	SC	1	1	3
	Ensino de Línguas	RS	1	1	
	Educação	SP	1	1	
2018	Comunicação	DF	1	1	8
	Letras	MG	1	4	
	Letras	PB	1		
	Letras	RN	2		
	Educação	SP	1	1	
	Sociologia	SP	1	1	
	Artes	SP	1	1	
2019	Educação	RS	1	1	3
	Letras	SP	1	1	
	Ciências	SP	1	1	

Fonte: Brasil (2019a)

Falarei da função que a escrita do diário desempenhou em cada um deles. Em um mestrado em Letras na subárea de Escrita Criativa, com a dissertação *Fraqueza, teu nome: um diário de bordo*, Telló (2016) fez uso desse instrumento para acompanhar o processo de criação de uma novela homônima. Este trabalho é o único da área que pretende a produção de um texto literário. Já Cruzeiro (2018), na dissertação *Escritos da dor: o indizível das vivências dolorosas nos diários íntimos*, analisou a expressão escrita em textos de personalidades como Roland Barthes e Frida Kahlo. Por sua vez, Edoardo (2018) com a tese *Diários públicos: Facebook, imagens e a ficionalização do cotidiano* abordou sociologicamente publicações em rede social caracterizando-as como escrita diarista. Os demais trabalhos, como se verá, voltam-se para atividades educativas de gestão escolar, ensino-aprendizagem, leitura e escrita.

Seis trabalhos abordam diários produzidos em cursos de formação de gestores de escolas e professores. Na tese *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*, Hessel (2009) faz uso desse gênero discursivo para colher narrativas que refletem a experiência prática de gestores nas escolas, a fim de municiar

uma pesquisa-ação-formação. Em linha semelhante, com a dissertação *O que há nesse diário? A mobilização de saberes docentes durante um curso de astronomia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, Prado (2019) analisou diários produzidos por professores durante curso de formação continuada.

Em estudo semelhante, porém voltado para a formação inicial de docentes, Partichelli (2018) escreve a dissertação *Diários de bordo do PIBID: sujeito e formação de professores*. Nela, a autora parte de textos produzidos por graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Biologia da UFFS, analisando a relação entre estes alunos e o professor da escola básica onde desenvolvem as ações do programa. Também Silva (2018), com a tese *Querido diário... O que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais*, aborda diários de professores em formação. Do mesmo modo, nas dissertações *'Entre' multiplicidades de um coletivo: sobre a produção de diários da prática pedagógica* e *A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras*, Vasconcellos (2019) e Chalegre (2019) trabalham com diários de licenciandos em Artes Visuais e em Letras, respectivamente.

Com base em escrita de diários, diversos trabalhos abordam a postura reflexiva dos professores acerca de seu próprio trabalho. Na dissertação *Representações, significados e reflexões: uma análise linguística sobre a experiência docente em um diário reflexivo*, Fernandes (2009) explora os escritos de uma professora de inglês, que registra suas percepções e ações, visando a desvendar a autorrepresentação ali construída. Dias (2010), em *A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional*, também aborda a prática de uma professora de inglês no Ensino Superior por meio desse instrumento, que lhe fornece as representações da docente sobre sua própria identidade. Com um propósito semelhante, Canete (2010) redige a dissertação *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*, procurando oferecer a professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na produção desse texto, uma base para a reflexão crítica da prática.

Também Borborema (2011), na dissertação *Quem sabe ajudar a construir sonhos?: um estudo linguístico sobre um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira*, investigou as representações de uma professora de inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de um projeto de produção de pôster representativo da cultura da cidade de João Pessoa. Alcântara (2015), na dissertação *Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à pedagogia cultural*, emprega essa ferramenta em uma pesquisa colaborativa que

envolveu diálogo entre coordenação pedagógica e professoras do Ensino Fundamental de duas escolas paulistas. Por fim, Xavier (2018), na dissertação *Diário de uma professora em formação: a composição do currículo de artes visuais*, refletiu sobre sua própria prática por meio de um diário de bordo.

Voltando-se à atividade dos alunos, tendo o diário como principal instrumento de geração de dados, na dissertação *Práticas leitoras motivadas em diário de leitura: uma experiência no ensino fundamental*, Vilar (2018) investigou as possíveis contribuições dessa ferramenta para a formação de leitores. No âmbito de um mestrado profissional, a pesquisadora-professora buscou motivar seus alunos à prática da leitura. Com reflexões registradas em diário bem como rodas de conversa, alunos de nono ano do Ensino Fundamental foram levados à leitura do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca Corrêa. Propostas parecidas são as dissertações *Diário de leitura: uma investigação sobre a leitura do romance policial Um estudo em vermelho* de Santos (2018) e *O romance policial e o diário de leitura em sala de aula: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes* de Uyanik (2018). Nesse mesmo sentido, também em um mestrado profissional, com a dissertação *O diário de leitura: um aliado para leituras literárias*, Nascimento (2015) alicerçou nesta prática de escrita a leitura de contos por alunos de nono ano de uma escola municipal de Banzaê – BA.

Por fim, na dissertação “*Pra que(m) eu escrevo?*” *a escrita em eventos de letramento com gêneros autobiográficos na educação de jovens e adultos*, Ivana Elise Martinez (2017), embora inserida no contexto de um mestrado acadêmico, dispôs-se a realizar uma pesquisa que levou alunos de EJA a produzir gêneros autobiográficos, inclusive diários reflexivos. Também Peres (2017), com *Diários pessoais na aula de língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade*, e Silva (2018), com *O gênero diário como prática discursiva na sala de aula*, produziram dissertações focadas na produção escrita de alunos, respectivamente, dos oitavos e sextos anos do Ensino Fundamental. Ao passo que boa parte dos trabalhos anteriormente considerados visavam ao desenvolvimento da leitura, aqui se buscou o desenvolvimento da escrita. O contexto, a função social da escrita e o sentido das práticas de letramento foi explorado. Meu trabalho converge com estas dissertações em alguns aspectos, a saber, a produção de diários e o ponto de partida em um evento de letramento; porém, diverge ao relacioná-los com o contexto das assembleias escolares.

Apesar de sua grande preocupação com a produção escrita, vejo Freinet pouco referenciado em nossa área das Letras: apenas uma dissertação, a respeito do jornal na escola, foi realizada. As pesquisas sobre a assembleia escolar, uma técnica de intensa atividade oral,

revelam um quase esquecimento: com exceção de Cabral (2018), todas as demais dissertações concentram-se na área da Educação, embora nas últimas décadas a oralidade tenha ganhado importância nos estudos linguísticos. Em contrapartida, é numerosa a produção de diários em pesquisas na área da Linguística Aplicada, com destaque para formação de gestores, professores e leitores.

Nas pesquisas que abordam diários de alunos, muitas vezes a finalidade costuma ser a leitura: nesses casos o diário é instrumento de apreensão da formação de leitores, pela manifestação de suas impressões à medida que leem obras literárias. Como se viu, somente três casos puseram como finalidade a produção escrita de diários por alunos. Com exceção do trabalho de Cabral (2018), as assembleias não têm sido exploradas como um contexto favorável à produção escrita, apesar de ter as características de um evento de letramento.

Com esse olhar panorâmico sobre as produções acadêmicas mais recentes, passo no tópico seguinte a falar sobre os objetivos visados neste trabalho que conjuga assembleias escolares e produção de diários reflexivos.

### 1.3 Definição dos objetivos

Tendo em vista a motivação pessoal exposta e a possível contribuição deste trabalho para as pesquisas tanto de produção escrita como de realização de assembleias na escola, passo a tratar da minha questão de pesquisa.

A atividade da linguagem produz sentidos, desde que realizada em dado contexto, em dada situação, com dados participantes a perseguir dados objetivos, ou seja, situada em uma dada realidade. Por essa razão, a escolha de materiais, meios e, de modo geral, a preparação do terreno onde se desenrola o ensino-aprendizagem vêm sendo destacadas como um importante aspecto da atividade docente.

Nas assembleias, observo diversos textos, orais e escritos, sendo produzidos. Buscando atuar nesses momentos de diálogo, em que diversas produções orais e escritas acontecem, formulei a seguinte questão geral de pesquisa:

- Como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos?

Compreende-se melhor esta questão pela afirmação de que meu objetivo geral foi:

- Analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos.

Elaborei também questões mais específicas que explicitam melhor e representam determinadas dimensões contidas naquela questão geral e, ao mesmo tempo, serviram como guia para a realização da pesquisa. Foram elas:

- Como a assembleia escolar estudantil se constitui em espaço para a formação cidadã de estudantes?
- Como se dá a produção escrita dos alunos em diários reflexivos a partir da realização das assembleias escolares estudantis?
- Qual é a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre as vivências e o desenvolvimento de sua competência discursiva?
- Quais são as dificuldades e as possibilidades detectadas no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental?

Explicitando melhor as questões específicas de pesquisa, correspondem a elas os seguintes objetivos específicos:

- Verificar como a assembleia escolar estudantil se constitui em um espaço para a formação cidadã de estudantes;
- Analisar a produção escrita dos estudantes em diários reflexivos a partir da realização das assembleias escolares estudantis;
- Analisar a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre as vivências e o desenvolvimento de sua competência discursiva;
- Identificar dificuldades e possibilidades no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Conhecidas as motivações que me animaram a produzir este trabalho com assembleias e diários, reconhecidas as pesquisas realizadas nestas áreas nos últimos anos e expostas as questões de pesquisa, no próximo capítulo recupero obras que abordaram dadas características sociopolíticas da particularidade brasileira e desenvolvo reflexões sobre a prática cidadã e a pertinência das assembleias.

*“Economizai o vosso órgão vocal habituado a sobrepor-se a todos os ruídos, até se gastar. Quanto menos falardes, mais coisas fareis. Quem trabalha conscienciosamente não fala.”*

Célestin Freinet (1973)



## 2 SILÊNCIO NAS ESCOLAS E PEDAGOGIA POPULAR

*“Co-mi-go... só funciona no cacete.”*

Márcia (aluna, 12 anos)

Neste capítulo, após breve contextualização das práticas tradicionalistas da escola brasileira, situarei a trajetória e as contribuições de Freinet (1973), dentre as quais destaco a prática assembleísta. No percurso, passarei pela gênese das assembleias escolares, que ocorre no seio de movimentos populares de caráter socialista, até chegar a seu formato atual, que visa à ampliação da democracia e da formação de cidadãos, conforme propõem Puig *et al.* (2000) e Araújo (2004).

Em uma assembleia, se aprende a falar e a ouvir, formulando e obedecendo a regras, pensando e agindo como cidadão – ideias e práticas que, em nosso país, esbarram em antigos obstáculos. Por essa razão, visitarei também o conceito de cidadania, tal como aparece nestes e em outros autores bem como na legislação brasileira. Contudo, uma vez que a cidadania assume características peculiares em nosso país, um retrato em traços largos da nacionalidade é o meu ponto de partida.

### 2.1 A politicidade brasileira

O Brasil é um país que raramente ouve seu povo, tendo ganhado em seu evoluir histórico características sociopolíticas muito particulares. Desde 1500, quando Cabral avistou o Monte Pascoal e fez rezar missa para índios supostamente sem religião, até 1808, quando os ecos da Revolução Francesa encarnados em Napoleão Bonaparte puseram fim à Colônia; e desde 1889, quando finda o Império, até 1945, quando acaba a II Guerra Mundial e cai Getúlio Vargas pela primeira vez e ainda vivo – não se sabe o que é democracia<sup>4</sup>. E mesmo entre 1947 e 1964, não se pode falar em democracia plena, com a ilegalidade do Partido Comunista, o qual, aproveitando a expressão de Luiz Carlos Prestes, por um “sofisma” da justiça eleitoral, foi impedido de exercer os cargos para os quais tinha sido legitimamente eleito pelo povo no final de década de 1940.

---

<sup>4</sup> O período histórico conhecido no Brasil como República Velha (1889-1930) é antidemocrático não somente pelos campos de concentração, pela repressão feroz a qualquer movimento popular e pelas fraudes sistemáticas das eleições, mas principalmente pelo amplo contingente populacional excluído do privilégio de votar, bastando referir as mulheres. “Em 3 de maio de 1933, na eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, a mulher brasileira votou e foi votada pela primeira vez em âmbito nacional” (TYSKA, 2010).

Não há contradição entre a política e a economia brasileiras: antes, as duas atividades se complementam. Há uma articulação dos momentos do poder com os da atividade produtiva da nação:

Em poucas palavras, e só para lembrar os períodos dominantes e mais decisivos do nosso processo econômico-social: sucessivamente tivemos o “milagre” da cana-de-açúcar, o “milagre” da mineração, o “milagre” do café, e finalmente, dentro do “milagre” da industrialização subordinada ao imperialismo, o menor e mais curto de todos, o “milagre” de 1968 a 1973. [...] Entrelaçadamente com os milagres e afinados com estes, temos a sucessão das especificidades políticas. [...] É muito fácil notar, portanto, mesmo numa simples e apressada panorâmica como esta, que a história do Brasil é “rica” em ditaduras e milagres. Pobre efetivamente de soluções econômicas de resolução nacional e carente de verdadeira tradição democrática (CHASIN, 2000a, p.59-60).

Na produção de cada ciclo econômico, configura-se no Brasil um dado arranjo do poder, em geral despótico. O último desses milagres foi também uma destas quadras históricas pouco democráticas. Refletindo sobre esse período em *As formas do silêncio*, Orlandi (2007) nomeia como “língua-de-espuma” uma prática da linguagem que amortece os sentidos vivos, calando seus desdobramentos: “Historicamente, a língua-de-espuma é aquela falada, por exemplo, pelos militares no período que começa em 1964 com a ditadura no Brasil” (ORLANDI, 2007, p.99). Conforme a autora, restou à resistência (contra esse poder que impõe o silêncio) fazer uso do silêncio, da elipse, das paronomásias e dos deslocamentos de sentido, aproveitando as condições opressivas para um livre desenvolvimento da arte, em especial a MPB. Nessa conjuntura, ao sugerir, mas não dizer, a responsabilidade sobre o texto é deslocada do locutor para o leitor.

Nessa forma de linguagem que é também forma de silêncio, leio o sintoma de uma cultura pouco democrática, inclusive nas escolas. Nas escolas brasileiras, educa-se por meio do silêncio. As raízes dessa forma silenciosa de educar podem ser identificadas na patrística e na escolástica, conforme Ferrarezi Jr. (2014, p.20): “A ideia não era formar homens para a vida, era silenciar almas pecadoras e torná-las aptas para o céu pela contemplação e silenciosa oração.” Desse modo, com raízes em práticas medievais, consolidou-se uma pedagogia do silenciamento nas escolas brasileiras. Apesar de os PCN proporem na década de 1990 uma ativa ligação do currículo escolar com a vida, o espírito da coisa não chegou às escolas, nem mesmo aos livros didáticos: “Os PCN representaram um ‘grito pelo barulho’, nossos livros didáticos são a voz onipresente do silêncio!” (FERRAREZI JR., 2014, p.28).

Vem, portanto, desde a gênese da nacionalidade brasileira o nó histórico que entrava e constringe de muitos modos a formação do cidadão. O conjunto desses entraves incide

basicamente sobre a atividade dos indivíduos, impelindo-os à passividade não somente em sua dimensão real como também na ideal, impedindo-a de desenvolver-se livre e autônoma. Isto fere e impossibilita entre nós pensar até mesmo o conceito de cidadania, o qual implica sempre um dado grau de atividade autônoma.

## 2.2 O conceito de cidadania

Na discussão dessa temática, que remonta à antiguidade, limito minhas referências aos autores que a concebem no interior das assembleias escolares e a alguns clássicos dos séculos XVIII e XIX. Os iluministas Rousseau (1996) e Kant (1784a) pensam o cidadão como um ser que age como parte de um todo maior. Em certo sentido, também o faz Marx (1991), embora criticando o caráter abstrato dessa atuação.

Com muitos seguidores, a escola kantiana é hoje hegemônica, na teoria como na prática política. Segundo levantamento da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), dos autores estudados “Immanuel Kant é o que mais aparece, em praticamente todos os programas” de pós-graduação do Brasil (SALDAÑA, 2019). Apesar de burguês, o autor anima até mesmo programas partidários de esquerda, como os que julgam ser possível implantar uma “ética na política”, operação complexa e difícil na medida em que a política é em si mesma exercício de poder e opressão, por princípio incompatível com qualquer ética. No entanto, contribui para esta tentativa de conciliar opostos o fato de que, em sua maioria, os pensadores da política concebem o poder estatal como uma positividade, e a atuação do cidadão como um traço essencialmente humano.

Na linha de reflexão kantiana, os homens são natural e individualmente livres; naturalmente, com suas inclinações egoístas, lutam por adquirir sempre mais poder, mais riqueza e mais privilégios. Daí decorrem os efeitos negativos dessa liberdade sem limites, que os obriga a trocá-la por uma outra superior: a liberdade reconhecida pelas leis do Estado. Em *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, os benefícios de viver sob o império das leis são ilustrados da seguinte maneira:

Só dentro da cerca que é a constituição civil é que essas mesmas inclinações produzem o melhor resultado – tal como as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscá-los por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas (KANT, 1784a, p. 10, Quinta Proposição).

Também em *O contrato social* o cidadão aparece como alguém que trocou uma existência individual “física e independente” por uma existência social “parcial e moral”; nesse sentido, quem faz as leis deve “arrebatar ao homem suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem o auxílio de outrem” (ROUSSEAU, 1996, p.50). O caráter coletivo do agir cidadão fica assegurado pelas leis do Estado, cujo funcionamento produz e reproduz uma contínua fragmentação dos centros de poder, reconhecido como um mal a ser constantemente enfraquecido.

No mesmo diapasão, Kant (1784a) situa a relação individualidade-sociedade em perspectiva histórica, concebendo que a racionalidade plena não pode se desenvolver no indivíduo, mas só na espécie humana. Desse modo, visando às gerações futuras, a ênfase recai na educação, na formação moral de um povo, no “lento esforço da formação interior do modo de pensar dos seus cidadãos”. Este modo de pensar deve rumar à perfeição em todos os aspectos, no interior como no exterior, de tal modo que o homem se veja como membro não somente de um país, mas do mundo inteiro (implicando reflexões sobre a guerra, o comércio e demais relações internacionais). Grande peso é dado ao corpo político, entidade capaz de

[...] suscitar um sentimento em todos os membros, interessados na manutenção do todo; isso alenta a esperança de que, após muitas revoluções transformadoras, virá por fim a realizar-se o que a Natureza apresenta como propósito supremo: um estado de cidadania mundial como o seio em que se desenvolverão todas as disposições originárias do género humano (KANT, 1784a, p. 17, Oitava Proposição).

Nos autores acima citados a cidadania é concebida como um agir coletivo, mediado pelas instituições estatais e seus mecanismos legais, fruto de um “contrato social” tanto mais saudável quanto mais animado pela boa vontade, emanada de uma correta formação moral. O cidadão é aí concebido como um segundo homem, cuja moralidade deixou para trás a individualidade primeira, pôs freio nas inclinações egoístas primitivas e delimitou o campo da atividade para crescer somente nos limites de seu próprio direito, cuidando, em seu interesse próprio, da harmonia do todo, entendido como muito além das fronteiras nacionais. Com a crise ambiental de nosso tempo, esse aspecto cosmopolita da cidadania ganhou mais atualidade do que à época de sua concepção.

Marx é uma exceção na reflexão sobre a política, concebendo-a por reiteradas vezes como uma negatividade a ser superada. Em um texto de 1843, pensando nessa cisão entre indivíduo e cidadão, vê semelhanças entre os modos de agir político e religioso, ambos negativos na medida em que criam uma fissura donde emerge um duplo ser e um duplo pensar:

Onde o Estado político já atingiu seu verdadeiro desenvolvimento, o homem leva, não só no plano do pensamento, da consciência, mas também no plano da *realidade*, da *vida*, uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular, considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em brinquedo de poderes estranhos. O Estado político conduz-se em relação à sociedade civil de modo tão espiritualista como o céu em relação à terra. (...) O homem, em sua realidade *imediata*, na sociedade civil, é um ser profano. Aqui, onde passa ante si mesmo e frente aos outros por um indivíduo real, é uma manifestação *carente de verdade*. Pelo contrário, no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal (MARX, 1991, p.26-7).

Já em outro texto, de 1844, o autor hierarquiza a vida e a comunidade humana como superiores à vida e à comunidade política: mesmo que limitada a revoltas parciais, uma atuação na primeira esfera “é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política” (MARX, 2010, p.76). Enquanto cidadão, membro do Estado, o homem atua imaginariamente em consonância com o gênero, buscando alcançar finalidades humanas; em contrapartida, enquanto indivíduo, membro da sociedade civil, o homem é comerciante, trabalhador, latifundiário etc. e atua realmente em oposição ao gênero, alcançando no mercado os demais indivíduos somente como meio para seus fins egoístas.

A condição cidadã é, então, uma abstração, pois exige afastar-se idealmente do indivíduo real; por outro lado, a individualidade na ordem do capital é perversa, pois a atuação mercantil cotidiana implica separar-se do gênero humano. Contudo, apesar de seus limites, a cidadania ou, na sua terminologia, a “emancipação política” é vista por Marx (1991) como uma conquista histórica, representativa de grande progresso nas relações humanas: “Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana *dentro* do contexto do mundo atual” (MARX, 1991, p.28). Nesse sentido, as revoluções burguesas, configurando o Estado moderno democrático e a figura do cidadão, representam um ponto de inflexão em direção à liberdade.

No entanto, posta a coisa na perspectiva histórica que busca extrair poesia do futuro, a emancipação política aparece agora como um degrau intermédio da liberdade, restando ainda subir, por assim dizer, ao degrau superior da emancipação humana. Esse patamar futuro coincide com o fim do Estado e do capital, e é somente por meio dessa ação revolucionária que se desfaz aquela dualidade homem-cidadão:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças *sociais* e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força *política*, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 1991, p.52).

Do exposto, fica demarcado que uma atividade genérica, mais ideal que real, está contida no conceito de cidadania. O apelo ao desenvolvimento de uma dimensão ativa é o que emerge das obras de Freinet (1973, 1976), Puig *et al.* (2000), Araújo (2004) e Ferrarezi Jr. (2014). Freinet (1973) é particularmente conhecido por suas metodologias pedagógicas ativas, confiando ao aluno atividades práticas e promovendo sua integração à vida social. Esta participação efetiva na vida social ou pública depende de uma formação moral que tenha, em seu núcleo, como diz Araújo (2004, p.15), aquela “racionalidade autônoma” postulada pelos iluministas. Puig *et al.* (2000) destacam nessa formação o aprendizado da convivência, compreendendo as normas sociais mas também questionando-as e criando novas. Conseqüentemente, o desenvolvimento dessa personalidade ativa, reflexiva, participativa e autônoma aparece em tantos autores e mesmo nas leis como a principal meta educativa.

Nos antigos PCN como na recente BNCC (BRASIL, 1998; 2018), o conceito de cidadania se coloca dentro desses parâmetros. Entre os objetivos para o Ensino Fundamental dos PCN, aparecia aquela dimensão ativa que leva a “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1998, p.7). Em um aprofundamento, a BNCC estabelece diversos campos específicos de exercício da linguagem e da circulação de gêneros textuais, dentre os quais o campo da vida pública. Cidadania aparece aí definida, com ênfase na atividade ideal, como “a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p.84).

Independentemente das diferenças teóricas, e não são poucas, cidadania implica reflexão sobre a capacidade de alguém configurar sua atividade individual em uma dimensão social, ideal e genérica, ainda que alienada em forma de política, isto é, ainda que contradizendo e reprimindo suas inclinações reais individuais, sua atividade prática cotidiana como proprietário privado. Quando isso não ocorre, a prevalência de interesses individuais onde só caberia o interesse geral é vista como “corrupção”, embora seja apenas a manifestação daquela corrupção primeira que cinde a vida em sociedade civil e Estado. Por

isso, o conceito de cidadania repousa sobre e exige a escavação de um abismo entre homem-indivíduo e cidadão-genérico, fratura que também duplica a vida em privada e pública.

Equilibrar as duas dimensões é um desafio que exige contínuo processo de formação moral, no qual a escola ganha importância vital. Entre nós o desafio é redobrado, pois, como estamos em um país que não passou por revoluções burguesas, é natural que muitas instituições sigam a reiterar práticas do antigo regime. Cá entre nós, não se vislumbra a emancipação humana, pois se carece até mesmo da emancipação política.

Há escolas de muitos tipos no Brasil; porém, a que impõe silêncio parece ser o tipo mais comum, refletindo nossa história e nossa cultura escravista. Em um trabalho com assembleias associado à produção escrita, caminha-se de encontro a esta tradição. E, como em seus primeiros momentos, esta prática está vinculada à pedagogia freinetiana, é dela que trato a seguir.

### 2.3 Freinet: situando as suas contribuições

A obra teórica e prática de Célestin Freinet tem o declarado objetivo de preparar os filhos do povo para a tarefa de construção do futuro. Era esse o clima ao fim da I Guerra Mundial. O desfecho da Grande Guerra foi a trágica Revolução Russa, que impactou diretamente a evolução do pensamento de Freinet.

Em 1917, a finalidade dos revolucionários liderados por Lenin era superar a ordem social baseada no conflito de trabalho contra capital. No entanto, isto era impossível nos limites de um país que, medido pelos parâmetros europeus da época, mostrava-se pobre e atrasado, com altos índices de analfabetismo e desprovido do próprio capital que devia ser superado. Dessa profunda contradição, exporta-se o ideal bolchevique e o modelo de partido leninista na esperança de que revoluções estrangeiras, sobretudo em países mais desenvolvidos (como a Alemanha), viessem em socorro da Rússia – o que, historicamente, não veio a se realizar, com a ascensão do nazismo e as conhecidas consequências.

Freinet viveu profundamente ligado aos sucessos e revés da humanidade, às esperanças e desgraças de sua época. Nascido em 1896 na região pastoril de Gars – comuna dos Alpes Marítimos, sudeste da França –, com o início das atividades bélicas, em 1915 o jovem alistou-se no exército. Da carnificina em que tomou parte, restou o pulmão ferido em uma das batalhas. O desenvolvimento da indústria química alemã havia fornecido uma arma letal, que podia ser dirigida em forma de nuvem contra trincheiras inimigas: são icônicas as fotografias de soldados usando máscaras de gás. Freinet jamais se recuperou totalmente dessa

lesão, que lhe trazia dificuldades para respirar e impunha limitações na fala. Dessa debilidade surgiu uma virtude, uma vez que “esse fato ele próprio interpretava como causa parcial do caráter inovador de suas ideias pedagógicas, em que a atividade dos alunos substitui em boa medida a técnica ‘giz e cuspe’ do professor” (LEGRAND, 2010, p.12).

Com o fim da guerra, no início da década de 1920 Freinet conseguiu empregar-se como professor em uma escola do pequeno vilarejo de Bar-sur-Loup. Desde então, pôs em prática atividades educativas baseadas na linguagem falada e escrita, que se materializaram na implantação da imprensa e na colaboração entre escolas, que trocavam entre si jornais e outros materiais produzidos pelos próprios alunos. Além disso, participou e até mesmo organizou eventos para discutir ideias pedagógicas.

Como em diversos outros países, na França do entreguerras disseminaram-se organizações de trabalhadores, com forte presença de socialistas e comunistas. Nessas condições, Freinet participou da vida sindical e política da Europa, visitou a União Soviética em 1925 e militou com os comunistas até 1950, quando rompeu com sua organização. Em 1928, obteve um posto no centro urbano de Saint-Paul-de-Vence, mais próximo do litoral, onde aprofundou seu trabalho anterior e ampliou sua rede de colaboradores. No entanto, em razão de seus métodos educativos e posições políticas, entrou em conflito com as autoridades locais de Vence, o que culminou em sua demissão.

Nos anos 1930, à medida que Hitler ascende ao poder e cresce a ameaça fascista, acontece uma gradual aproximação dos diversos partidos de esquerda. Este processo culminará na Frente Popular francesa, que governará o país a partir de 1936 com relativo sucesso. No início da década, Freinet conseguiu recursos com amigos e contatos políticos e criou em Vence sua própria escola. O curso dessa experiência nova será interrompido com a queda da Frente da Popular em 1938, a ocupação nazista e o início da II Guerra. Freinet chegou a ser preso em um campo de concentração de Vichy; mas, uma vez liberto, passou a comandar em Briançon a resistência à ocupação nazi-fascista.

Com o fracasso da ambivalente Frente Popular de Léon Blum – que entre 1936 e 1938 uniu no governo republicanos radicais, socialistas e comunistas –, o Partido Comunista Francês distancia-se não só das demais agremiações como também de Freinet, criticando-o publicamente por meio de seus intelectuais. Conforme Muratt (2015, p.38), “Freinet seria, segundo os críticos [comunistas], um reacionário, um educador em prol da escola burguesa.” Nessa avaliação bastante equivocada, avultam os descaminhos da União Soviética e do Partido Comunista. Com o fim da II Guerra, Freinet retomou suas atividades pedagógicas,

criando em Cannes o Instituto da Escola Moderna – que deu continuidade ao seu movimento de ideias, com publicações, congressos e produção de materiais didáticos.

Falecido em 1966, não raro Freinet é classificado como um escolanovista. “Ele assume, como a maioria dos pedagogos da Escola Nova, uma visão otimista e cheia de vida a respeito da educação e da vida” (IMBERNÓN, 2012, p.18). Este ponto, porém, é controverso. Esta ruptura com o Partido Comunista Francês, em 1950, pode ter colaborado para uma recepção posterior que o vincula ao escolanovismo, de maneira que a “trajetória política de sua obra e vida é esquecida, quase não mencionada, é colocada como algo secundário para compreensão de sua teoria. Extinguindo assim a dimensão política que seus escritos carregam” (MURATT, 2015, p.39). De fato, Freinet leu os teóricos da corrente pedagógica escolanovista, já que, assim como ele, eram todos críticos da escola tradicional, em especial Ferrière e Decroly. Em seus escritos, por exemplo, ganha nova vida a ideia de Decroly segundo a qual a educação deve atender aos “centros de interesse” dos alunos. Contudo, estes parecem ser pontos de identidade excessivamente abstratos.

Ao longo de sua trajetória, Freinet realizou e propôs muitas modificações no funcionamento, na organização e na estrutura física das escolas – como o fizeram outros pedagogos de sua época. Contudo, em suas obras, o educador francês deixa explícito que suas ideias têm a vantagem de emergir da prática, nunca propondo algo que já não tenha sido testado sensivelmente: “[...] quando nos deparamos com alguma lacuna, quando nos parece que a experiência não concorda totalmente com a ideia pedagógica, é sempre à prática que voltamos. E é ela que decidirá em definitivo [...]” (FREINET, 1973, p.67). Justamente nesse ponto, o conceito de trabalho é afirmado. Embora este seja o conceito central de sua proposta, as práticas de leitura e escrita não são negligenciadas. Considerada a totalidade do percurso para além da ruptura pontual com os comunistas, acompanho Muratt (2015) na afirmação de que Freinet está mais próximo de Makarenko que dos demais escolanovistas. Aquela ruptura é menos devida a Freinet do que aos soviéticos:

No âmbito da educação o partido comunista abandona, assim como na própria Rússia, os experimentos inovadores da época de Pistrak e Makarenko, que tanto influenciaram a pedagogia Freinet, e se atrelam mais a uma educação baseada nas teses de Kominform, que se preocupa apenas com a transmissão do conhecimento, com o rigor nas disciplinas, nos horários e no uso obrigatório dos manuais (MURATT, 2015, p.38).

Entre esses experimentos inovadores abandonados, e que vale a pena resgatar, está o trabalho com assembleias. Exposto o percurso biográfico de Freinet, aponto a seguir alguns elementos que sugerem seu vínculo com as ideias de Makarenko.

#### 2.4 O encontro com Makarenko e a prática das assembleias

Anton Semyonovich Makarenko foi um educador ucraniano que vivenciou as dificuldades da I Guerra e as possibilidades abertas pela Revolução Russa. Com origens operárias – seu pai trabalhava na oficina de uma ferrovia –, Makarenko nasceu em 1888 e, ao começar seu trabalho em escolas, teve inicialmente uma atuação docente tradicional. As dificuldades enfrentadas refletem a dureza da própria tarefa revolucionária, na tentativa de construir o futuro em um país extremamente atrasado, fundamentalmente agrário e de tradição autoritária e excludente, com uma das maiores taxas de analfabetismo do mundo.

A própria formação é um dos primeiros problemas de Makarenko. No Império Russo, o ensino de filosofia era destinado exclusivamente à classe dominante, de modo que o educador ucraniano precisou suprir tais carências formativas por conta própria. Dois capítulos são particularmente reveladores da necessidade de reeducar-se: um deles acontece ainda no início da carreira, em 1908, quando, após divulgar o resultado de um teste que classificava um aluno de dez anos como o menos capaz da turma, viu-o padecer de uma terrível crise nervosa. Anos mais tarde – já no que viria a ser a Colônia Gorki, uma bem-sucedida experiência de educação de jovens abandonados –, ao ser insultado por um de seus educandos, Makarenko deu-lhe uma surra, sofrendo duras críticas de seus colegas. Estes dois episódios são relatados por René Capriles (1989) e ilustram a necessidade vivida por Makarenko de se reeducar como professor, pela constatação de que não funciona a pedagogia tradicional aplicada a alunos pobres, com trajetórias de vida marcadas por inúmeras dificuldades, como fome, doença e abandono.

Entregue em 1920 à direção de Makarenko, a Colônia Gorki era inicialmente um reformatório localizado em uma zona rural ucraniana, em péssimas condições materiais, abrigando centenas de jovens delinquentes. Nas condições da Ucrânia e da União Soviética como um todo, devastada pela guerra civil, eles só podiam depender de si mesmos. O trabalho, inclusive físico, era uma necessidade. À medida que vai encontrando seu caminho, o grupo de educandos da Colônia Gorki desenvolve atividades manuais, de reparos e construções, jardinagem, criação de animais etc. ao lado das atividades de estudo, leitura e escrita. O sucesso da experiência baseou-se na organização coletiva autônoma criada por

Makarenko: “Organizou a vida da colônia mediante um sistema de interligação coletiva de responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo” (CAPRILES, 1989, p.85). Cada pessoa integrava um grupo de 10 ou 12 integrantes, que tinha um líder e era responsável por determinadas tarefas essenciais para a vida coletiva, como a alimentação, a limpeza, a segurança etc. A disciplina tornou-se uma tarefa coletiva, sendo julgadas as infrações – como roubo de alimentos, dinheiro etc. – e, às vezes, punições eram aplicadas, sendo a mais severa delas a expulsão da colônia. Todas essas decisões passavam por momentos de diálogo coletivo semelhante às assembleias.

Os grandes projetos coletivos, como recepções de convidados importantes, banquetes, festas e apresentações teatrais, também eram organizados pelos alunos. Entre 1923 e 1925, durante o inverno, os camponeses vizinhos foram presenteados com a exibição de dezenas de peças teatrais; ao pecar por excesso e produzir em ritmo acelerado uma apresentação nova a cada semana, Raquel Antonio Alfredo (2013) relata em sua tese de doutorado

[...] a “explosão” de um dos educandos de Makarenko que, cansado e, pressionado pela avidez dos camponeses por novas peças, questiona-se sobre quem, na verdade, seria ele: um sacerdote? Um general? Um guerrilheiro? Ou, seria ele de ferro, por isso, deveria suportar ensaios até a madrugada e, ainda, no sábado martelar cenários? (ALFREDO, 2013, p.169)

Nesses meandros, a construção de uma pedagogia socialista exigiu grande esforço e constante busca. Foi, no entanto, um esforço coletivo. A vinculação e o apoio do escritor Máximo Gorki à experiência makarenkiana adveio primeiro da admiração que os próprios alunos criaram por ele, ao ler sua obra e descobrir que o autor de *Os vagabundos* também tinha sido, na juventude, um *besprizornye*, um ‘menino de rua’. Também, é na viagem feita à União Soviética em 1925 que, segundo Imbernón (2012, p.19), “Freinet viria a descobrir a pedagogia de Makarenko e assumiria por meio desse pedagogo ucraniano a noção de trabalho que o acompanharia com vigor ao longo de sua trajetória pedagógica.” Não encontrei, contudo, notícia de que estes dois pedagogos tenham se encontrado fisicamente. Makarenko faleceu em 1939.

Sem descartar as divergências de pensamento, parece que houve uma relativa união espiritual, de finalidades e de meios, nos nascimentos da pedagogia socialista de Makarenko e da pedagogia popular de Freinet. O encontro ideológico é flagrante. Já na década de 1930, Freinet era lido pelos soviéticos com grande estima, considerado “a ponta mais avançada da ‘pedagogia de esquerda’, na Europa Ocidental” (CAPRILES, 1989, p.34).

Como não pretendo aprofundar o cotejo destes dois teóricos, interessa pontuar o vínculo de ideias e contexto que os une e as soluções que encontraram. Em ambos, leio a vinculação das atividades escolares à vida social, o cultivo de trabalhos manuais conjugado aos trabalhos intelectuais e o conceito de trabalho como atividade real e ideal. Também extraio daqui a participação dos estudantes na elaboração de regras de convivência e na tomada de decisões, em um formato bastante próximo do que chamo de assembleias escolares estudantis. Nessas condições, o aluno torna-se ativo, participante e reflexivo sobre a sua ação de estudante.

Tendo em vista o contexto comum e o vínculo prático-teórico existente entre estes dois educadores, a seguir mostrarei como se articulam as atividades escolares com a experiência das assembleias na obra de Freinet.

## 2.5 A escola do povo: alguns elementos para pensar a prática pedagógica

Nos escritos de Freinet, as finalidades e meios de seu projeto educativo costumam ser expostos com simplicidade e clareza. Em *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*, desde o título já se vê a manifestação desse estilo direto do autor. É também onde se pode ver com clareza o funcionamento de uma assembleia de alunos.

Na primeira parte da obra, intitulada “Escola moderna francesa”, o autor apresenta didaticamente as bases nas quais se pode construir uma escola que prepare os filhos do povo para uma reação à realidade sócio-econômica vigente; na segunda parte, apresentam-se os “Invariantes pedagógicos”, por meio dos quais Freinet lista os princípios de sua pedagogia. Embora sejam os “Invariantes” muito interessantes para uma autoavaliação da prática do professor, em razão dos objetivos de meu trabalho não tratarei deles.

Nesta seção primeira da obra, a escola tradicional é retratada pelo autor como completamente subordinada à configuração sócio-política burguesa, servindo às necessidades de produção de capital. Com isso, sintoma de seu fracasso é a incapacidade de atender às necessidades da vida, em especial a tarefa eminentemente humana de apontar o horizonte futuro. Dessa maneira, uma tal escola deve ser condenada:

A escola que não prepara para a vida, já não serve à vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a verdadeira formação das crianças, a sua adaptação ao mundo actual e às possibilidades de amanhã, se efectua mais ou menos metodicamente fora da escola, porque a Escola não possui aptidões para tal (FREINET, 1973, p.19-20).

O autor identifica grande distância a separar as escolas de sua época e as necessidades do povo, sobretudo quando a construção do futuro, pelo projeto socialista, já havia começado. Assim, buscava-se uma religação pedagógica com as necessidades do tempo, oferecendo às crianças educação adequada. Nas primeiras décadas do século XX, era visível o desenvolvimento de capacidades humanas inauditas – como eletricidade, aviação, cinema, rádio, jornal, imprensa e telefone. Diversas dessas capacidades servem à potencialização da linguagem humana, portanto interessam diretamente a qualquer escola, por mais tradicional que seja.

Na atual configuração social, as capacidades humanas estão alienadas sob a forma de propriedade privada, sob forma de capital. A apropriação de todas as coisas que a escola necessita exige dinheiro, e o problema de como adquirir esses equipamentos ocupa algumas páginas. Uma solução encontrada, tanto na escola de Freinet como na de Makarenko, é que os estudantes desenvolvam atividades produtivas<sup>5</sup> – por exemplo, criação de animais, que geram carne, leite etc. O trabalho na produção, distribuição e venda dos produtos, além do manuseio do dinheiro, acontece integrado aos estudos de cálculo. A venda dos produtos traz recursos que financiam as atividades escolares. Por sua vez, a decisão sobre a aplicação do dinheiro conquistado com as vendas passa por espaços semelhantes a assembleias, que Freinet chama de “cooperativa escolar”.

Para Freinet, justifica-se todo esforço dos professores em adquirir equipamentos para a escola, ainda que à custa dos salários. Este é um problema provisório, pois no futuro já se avista “o socialismo triunfante”, para o qual deve a escola trabalhar, servindo às necessidades do presente e enriquecendo a personalidade das crianças. Não pode o homem tomar posse de toda essa riqueza objetiva se não for ele mesmo subjetivamente rico: “a criança deverá desenvolver ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional, que ela serve e que a serve” (FREINET, 1973, p.24).

Como nos escolanovistas, a criança assume o centro do trabalho educativo, que visa a atender suas necessidades. Diante da dificuldade de precisar suas necessidades, o autor propõe grande liberdade neste processo de identificação. Relembrando suas origens campesinas, Freinet (1973) ilustra essa liberdade do professor e de seus alunos comparando-os com o pastor que leva seu rebanho para se alimentar nas campinas. Essa alimentação livre não

---

<sup>5</sup> Mais que Freinet, Makarenko levou essa experiência ao extremo quando trocou a Colônia Gorki pela Comuna Dzerjinski, um misto de escola e fábrica que passou a dirigir, de 1928 até 1935, chegando a fabricar com alunos de 13 a 15 anos equipamentos cuja tecnologia a URSS ainda não dominava, como câmeras fotográficas e furadeiras. O lado negativo desse sucesso foram as pressões das autoridades para aumentar a produção material, o que implicava reduzir o tempo destinado aos estudos teóricos (CAPRILES, 1989).

acontece de maneira desregrada, pois ocorre fundamentalmente pelo trabalho, o princípio fundamental das ideias e da ação dessa escola. Com o trabalho organizado, nas suas dimensões material, técnica e pedagógica, brotará a disciplina do próprio aluno e, então, se manifestarão suas necessidades de maneira evidente.

O trabalho, no entanto, não pode se realizar sem a natureza, onde encontra seus materiais e de onde extrai suas ferramentas. Daí a sua conseqüente ideia de que as escolas infantis disponham de “espaços naturais” ao ar livre, com plantas, lagos, bichos etc., de modo a favorecer a “experiência tateante” da criança (FREINET, 1973, p.31-37). Legrand (2010, p.11-14) atribui este caráter experimental de sua pedagogia ao lugar onde Freinet nasceu e cresceu, “entre os camponeses da Alta Provença”, observando ovelhas sendo pastoreadas.

Conforme Freinet (1973), sucedendo às fases da “prospecção tateante” e da “arrumação” (ou “egocentrismo”), a partir dos 4 anos a criança conquista a atividade do trabalho, que deve ser alimentada. A partir dessa fase, à criança pode ser oferecido todo tipo de ação mecânica por meio de instrumentos, ferramentas ou materiais artísticos. É quando se pode introduzir atividades com escrita, desenho, impressão de jornal, correspondências.

O problema da motivação para essas atividades é abordado. A motivação é necessária principalmente em se tratando da escrita, que não é tão atrativa quanto o desenho, o qual possui beleza e por si mesmo encanta. Para Freinet, “A escrita só terá sentido se nos sentimos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da nossa escola” (FREINET, 1973, p.53). De sorte que muito do trabalho pedagógico consiste primeiramente na motivação, na criação de um ambiente em que aflorem as necessidades e, em especial, esta necessidade – por exemplo, de comunicar-se com outras escolas – se faça presente. Desde que a escola disponha de material e técnicas, a atividade do aluno nessa direção será mais ou menos natural, porque deriva de necessidades interiores.

Entre outros instrumentos motivadores, o autor destaca a construção de ficheiros com imagens que posteriormente poderão ser consultadas e reutilizadas, uma vez que o recorte e a colagem atendem ao gosto das crianças por tais atividades. Também, planos de trabalho, tanto individuais como coletivos, determinam o desenvolvimento da autonomia da criança, obrigando-a a ser livre, a aprender a gerir suas próprias atividades distribuídas ao longo do tempo. Para o funcionamento de uma tal escola, são necessários um tipo especial de edifício, determinados materiais, instrumentos, técnicas e oficinas anexas à sala de aula, onde diversos grupos de alunos possam trabalhar simultaneamente.

Com relação à gestão da vida de uma classe, Freinet (1973, p.93-113) nos mostra a “reunião da cooperativa escolar”. Dando início a seu funcionamento, um aluno, na função de secretário, faz a leitura das questões debatidas na reunião anterior, lê as questões a serem debatidas na reunião atual, informa sobre os recursos financeiros disponíveis, após o que os demais alunos tomam a palavra para informar sobre acontecimentos relevantes ocorridos durante a semana. Quando retoma a palavra, o secretário lê um “jornal de parede”, onde aparecem questões positivas e negativas a serem apontadas e discutidas, bem como a expressão de necessidades – organizadas em três colunas: “criticamos”, “felicitemos” e “pedimos”. Após a discussão e encaminhamentos, planeja-se a semana que vem: como o jornal de parede precisa ser ilustrado, é preciso decidir quem o desenhará, quem tem apresentações de natureza científica a proferir, qual texto de autoria dos alunos será impresso, entre outras tarefas. Como se vê, o que Freinet chama de reunião da cooperativa é, na realidade, uma assembleia escolar.

Da escola imaginada e realizada por Freinet, retenho como elemento fundamental à minha prática pedagógica hoje a religação das atividades escolares à vida social. É impossível continuar praticando tarefas escolares que só acontecem na escola. Esta aproximação à vida pode ocorrer pelo uso das mais recentes descobertas, técnicas e invenções. Como um outro aspecto da mesma coisa, é preciso extrair a teoria da prática e sempre retornar a esta fonte, para enriquecer a teoria. Isto, que vale para o professor, vale para o aluno – ambos exemplares da mesma espécie: ele só se tornará ativo e reflexivo se puder agir para refletir sobre suas ações. Para elevar-se à escola moderna, o tradicional trabalho do professor tem de se retrair – principalmente no uso da palavra, para dar lugar ao trabalho do aluno.

Na escola moderna, a atividade docente consiste em criar motivações, preparando ambientes que aflorem necessidades, entre elas a necessidade de se comunicar. Assim vejo a assembleia: como um ambiente cheio de vida, emoções, necessidades, tomadas de decisão, compartilhamento de responsabilidades e motivação para comunicar-se. Concluo, ainda que provisoriamente, meu diálogo com Freinet e passo a examinar a teoria e a prática das assembleias na atualidade.

## 2.6 A assembleia escolar: algumas reflexões pedagógicas

Nesta seção, falo da assembleia escolar na atualidade, dos sujeitos e das diversas modalidades que deles decorrem, bem como sua necessidade, finalidades, meios, técnicas e materiais.

Atualmente, a assembleia é definida como uma prática sistemática de diálogo na escola, realizada por quem nela trabalha e estuda: “Uma assembleia é um momento escolar organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar a convivência e o trabalho escolar” (PUIG *et al.*, 2000, p.118). Além desse conteúdo explícito, sua realização implica o manejo de valores que mobilizam um conteúdo de formação moral mais ou menos silencioso, mas que desemboca em certas atitudes visíveis:

Em relação à formação de atitudes, destacamos a participação e o interesse para com tudo o que afeta o grupo, a colaboração entre os membros da sala de aula, a ajuda mútua e a capacidade de saber perdoar; também, o reconhecimento e o apreço dos membros do grupo, o respeito aos acordos coletivos ou a atitudes de sinceridade (PUIG *et al.*, 2000, p.119-120).

Poucas escolas trabalham o ensino de valores. Em minha realidade escolar, isto acontece bem pouco. As assembleias com alunos (as “assembleias de classe”, que estou chamando de “assembleia escolar estudantil”) são realizadas por mim e por apenas mais uma professora. Certamente, há espaços democráticos institucionais de participação, como os conselhos de escola, além de movimentações de alunos com a intenção de fundar um grêmio estudantil. Porém, há diferenças entre estes e as assembleias.

Começando por suas modalidades, de início convém falar da identidade e da diferença destas assembleias em relação aos grêmios estudantis. Os grêmios em nosso país são regidos pela lei 7.398/85, que em seu art. 1º os define como “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (BRASIL, 1985). Em uma primeira abordagem, parecem ambas as instituições altamente positivas à construção de uma cultura democrática nas escolas, uma vez que contribuem para uma formação cidadã e podem efetivar relações dialógicas no cotidiano de discentes, docentes e gestores. As finalidades que perseguem são semelhantes, já que ambos – grêmio e assembleia – visam aos interesses dos alunos; assim, as duas instituições não parecem concorrer; elas se complementam.

É na estrutura de funcionamento de assembleias e grêmios que vejo as principais diferenças: quanto ao seu alcance mais ou menos restrito, quanto à sua presença no cotidiano e quanto à sua inserção na grade curricular do ensino-aprendizagem. Quanto ao alcance, o formato das assembleias escolares é mais maleável, ora mais amplo, ora mais restrito, enquanto o dos grêmios estudantis é mais rígido: enquanto, em sua modalidade restrita, as assembleias podem ser realizadas em apenas uma turma de alunos, os grêmios estudantis só

podem se realizar na totalidade de uma escola, envolvendo todas as turmas de alunos. Além disso, os grêmios limitam-se a representar os “interesses” dos estudantes, enquanto as assembleias visam aos interesses comuns, especialmente quando se estendem, em sua modalidade ampla, aos demais segmentos escolares, professores, direção, pais, comunidade.

Quanto à presença no cotidiano, a assembleia exhibe virtudes que, no grêmio, são vícios: é típico de qualquer associação representativa distanciar-se daqueles que representa – e há na sociologia farta literatura a respeito dos processos de burocratização de organizações de trabalhadores, como sindicatos e partidos. Pela sua essência representativa, contendo eleições, mandatos, previsão legal etc. dificilmente o grêmio fugiria dessa lógica burocrática, na medida em que, ao eleger uma diretoria, sempre correrá o risco de que ela passe a perseguir seus próprios interesses, fazendo ouvir sua própria voz – afinal, para isso são eleitos – em detrimento da voz de seus associados. Já no art. 1º supracitado grêmios aparecem como “entidades autônomas”, que cria suas próprias leis, enquanto na assembleia a autonomia é dos alunos e as leis são por eles criadas: sem eles, a própria instituição da assembleia não se efetiva, ao menos na modalidade de que me ocupo. Nas *assembleias escolares estudantis*, com alunos, não há representação, nem limitação de uso da palavra, nem cargos fixos, podendo haver rotação das funções de secretário, presidente etc. Nesse sentido, a assembleia representa uma radicalização democrática em relação ao grêmio estudantil, porque, em sua atividade, aquela é direta e cotidiana enquanto esta é indireta e ocasional.

Intrinsecamente vinculado ao segundo ponto, a terceira diferença reside no fato de que as atividades da assembleia podem se integrar às aulas de quaisquer disciplinas – inclusive as de Língua Portuguesa. Deve ser ponderado que, em princípio, se descartarmos a má vontade, não há obstáculo para a vinculação de atividades de um grêmio com atividades de sala de aula. Uma das finalidades do grêmio também é realizar atividades educativas, que certamente podem integrar-se ao curso das disciplinas. No entanto, as assembleias escolares claramente funcionam como eventos de letramento, isto é, “práticas sociais que usam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p.18-9): no seio de uma intensa atividade oral, ocasiona-se a produção escrita de pauta, ata, regras e, potencialmente, diversos outros textos. Salvo pelo trabalho de Cabral (2018), ainda é pouco explorada a produção escrita a partir de uma assembleia.

Feita esta distinção, neste trabalho realizei assembleias exclusivamente com alunos. Conforme a terminologia de Puig *et al.* (2000) e Araújo (2004), assembleias com alunos são nomeadas como *assembleias de classe*: envolvem uma turma singular e debruçam-se sobre as

leis reguladoras da convivência na escola e, especialmente, no restrito espaço da sala de aula<sup>6</sup>. Pode ser desejável a prática de assembleias com todas as turmas de alunos de uma escola, mas isto é dificilmente construído e, em certos casos, é até mesmo impossível, uma vez que depende da livre adesão de cada professor; mas a realização de todas não é condição sem a qual não se pode realizar apenas uma. Como diz Araújo (2004, p.36): “Muitas vezes, o trabalho deve ser iniciado com apenas um professor isoladamente em sua classe, ou um grupo de professores compartilhando a experiência para, lentamente, ir disseminando-a entre os colegas”. Esse relativo isolamento inicial reflete minha situação na escola.

Em um nível mais complexo, formam-se as *assembleias de escola*, nas quais se encontram direção, professores, alunos e funcionários, por meio de representantes eleitos em cada segmento. Nesse nível, as assembleias refletem as temáticas que envolvem a escola como um todo. No Brasil, há por força de disposição legal espaços (conhecidos pelo nome de “conselho escolar”) onde pode efetivar-se esse tipo de assembleia. Como não é meu objetivo explorar esta modalidade, apenas pontuo que, pelo modo como funcionam os conselhos escolares – os quais em algumas instituições sequer funcionam, tendo uma formal existência de papel –, eles estão longe de se identificar com a proposta da *assembleia de escola*, que requer técnicas específicas para sua efetiva realização, implicando preparação e consequências sensíveis.

Em outro momento, tendo outros sujeitos e finalidades, existem as *assembleias docentes*, que envolvem direção e corpo docente buscando o diálogo entre os professores e tendo como foco a prática pedagógica. Vale notar que a prática do diálogo e a tomada conjunta de decisões por direção e corpo docente ainda é muito rara, dependendo muito de características pessoais do diretor em exercício.

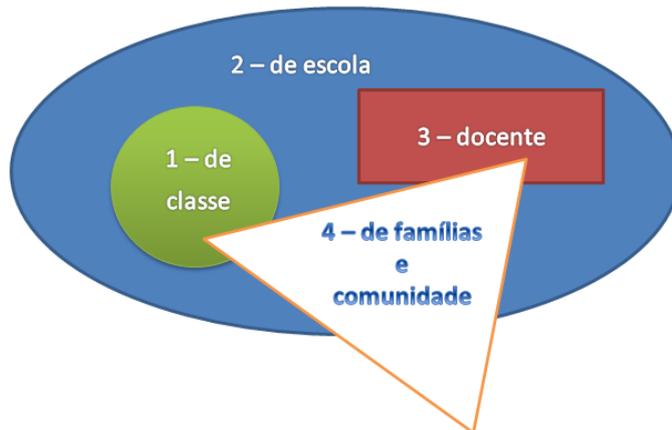
O nível mais amplo está nas *assembleias com famílias e comunidade escolar*, a qual, por meio de representantes, põem em contato alunos, professores, pais e moradores da sociedade local. Araújo (2004) menciona algumas experiências desse tipo, mas ainda em fase tão incipiente que não podiam ser sistematizadas. Esta é provavelmente a mais rara e difícil das modalidades de assembleia; é sintomático que o estado da arte não tenha revelado trabalhos acadêmicos voltados para esse tipo. É possível que o próprio objeto ainda não esteja pronto, maturado. De todo modo, o ideal de democracia na escola está na combinação destes quatro tipos de assembleia, formando um complexo mecanismo de administração da vida escolar, composto de graus e momentos diversos, com a finalidade de promover o diálogo e a

---

<sup>6</sup> Como já sinalizei, no restante do trabalho chamo esta modalidade de *assembleia escolar estudantil*.

tomada conjunta de decisões, tanto interna como externamente aos muros da escola. A figura seguinte representa graficamente estas modalidades.

Figura 1 – Tipos de assembleia escolar



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Araújo (2004, p.30-36).

Este trabalho se restringe ao primeiro nível, à *assembleia de classe*, aquelas realizadas em uma única turma de alunos – ou, como estou nomeando, *assembleia escolar estudantil*. Sua necessidade, em países de extração colonial, como o Brasil, é flagrante. Os recentes ataques à liberdade de ensinar e aprender – consubstanciados na ideia de uma suposta escola que não deveria tomar partido – mostram que a escola vem exercendo a necessária crítica social. Com isso, paga o preço de alicerçar-se em um solo encharcado de suor e sangue, sobre o qual se exige silêncio. Estes movimentos conservadores, que visam tutelar a escola, ascenderam precisamente quando surgiram em diversas partes do país ocupações de estudantes, que desejavam impedir o fechamento das próprias escolas. Querem que se cale, quando mal começaram a falar.

Na realidade, a maioria das escolas brasileiras, em seu funcionamento, antes convida a calar que a falar. Visando ao silenciamento, também não se ensina a ouvir:

Infelizmente, por conta das práticas escolares tradicionais em relação ao ouvir, somos um país de pessoas que, em sua maioria, não sabem ouvir. Ou ouvem passivamente, ou simplesmente não ouvem (apenas escutam, ou fazem que escutam). Essa mazela na formação comunicativa do brasileiro traz uma série bastante grave de complicações em todo o processo educacional e, posteriormente, no andamento das relações sociais. Dizemos uma coisa e somos compreendidos de uma forma totalmente diferente. Nos dizem coisas tolas que nos convencem como a crianças ingênuas porque não conseguimos ouvir além do escutar, nem tampouco compreender e interpretar o que ouvimos (FERRAREZI JR., 2014, p.69-70).

Por essa razão, nessas condições histórico-geográficas, Ferrarezi Jr. (2014) propõe uma pedagogia da comunicação. Essa pedagogia se baseia em um trabalho sistemático com a linguagem. O retrato do país, o contexto social e a necessidade que motivou a proposta dessa pedagogia comunicativa confluem com a prática da assembleia. Em ambas, não se trata simplesmente de trabalhar com a linguagem, tendo o diálogo como um fim em si mesmo, mas como um meio de formar outros sujeitos.

Ao tratar desse aspecto formativo, chego às finalidades de uma assembleia. Há nelas um forte componente de educação moral. Para Puig *et al.* (2000), a educação humana oscila entre processos de instrução e processos de formação. A dimensão instrutiva volta-se para a transmissão de conhecimentos relativos às capacidades técnicas de transformação da natureza e exercício de uma profissão. Já a dimensão formativa volta-se para o mundo dos homens, para sua natureza social, conforme diz Aristóteles (2000). Nessa última dimensão, é possível visualizar a constelação de valores que compõem os sujeitos. “Nesses casos, a educação moral deve ser entendida como uma construção da personalidade e das formas de convivência cívica” (PUIG *et al.*, 2000, p.17).

A assembleia encaminha uma pedagogia da comunicação. Entre as principais finalidades dessa pedagogia – como desenvolver a dimensão comunicativa do aluno, dispensar um tempo maior do currículo para o trabalho com a linguagem, evitar o constrangimento ao silêncio, vincular vida na escola com vida fora da escola – Ferrarezi Jr. (2014) põe ainda o colaborar

[...] para a constituição de uma consciência moral e ética por parte da criança, tanto em relação aos valores individuais quanto em relação aos valores sociais, considerando que essa formação moral e ética é fundamental para a realização plena do ser humano e para o exercício de seu poder comunicativo na sociedade (FERRAREZI JR., 2014, p.111).

Aproximando Puig *et al.* (2000) e Ferrarezi Jr. (2014), chego a um espaço que propicia a formação da personalidade ativa, reflexiva, responsável, moral. Em muitos momentos, as assembleias afirmam as regras de convivência como necessidade da vida social; porém, o trabalho vai além disso. A personalidade a ser formada é também crítica, no sentido de que nega, propõe e constrói o novo:

Em síntese, queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral é, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida (PUIG *et al.*, 2000, p.18).

A linguagem, tanto na modalidade falada como na escrita, é fundamental à assembleia. A linguagem move diferentes fases da assembleia: a preparação, a realização e suas consequências. Pôr em prática essa maneira de educar exige o correto meio. Tendo exposto as finalidades, as modalidades e os sujeitos que participam da assembleia, convém agora tratar de seu funcionamento.

## 2.7 Preparação, realização e consequências da assembleia

Normalmente, quem faz assembleias cuida bem do primeiro momento, que é o da preparação. A prática das assembleias começa com uma conversa em que o professor propõe aos alunos a realização desses momentos explicando seus objetivos. Na maioria dos casos, especialmente quando envolve as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse começo pressupõe um trabalho de sensibilização sobre o significado de ser social, de trabalhar junto e conviver em grupo. Puig *et al.* (2000) apresentam diversas atividades e jogos, tanto para o primeiro como para o segundo ciclo, que facilitam essa introdução ao trabalho com assembleias. Estas atividades também podem ser realizadas no decorrer das assembleias, reforçando a importância das regras e dos acordos que delas emerge.

Dado esse primeiro passo, uma cartolina é afixada na parede da sala, podendo conter até quatro colunas, encimadas pelos títulos: “Criticamos”, “Felicitemos”, “Solicitamos” e “Fizemos”. Na escola do povo, Freinet (1973) propõe apenas as três primeiras colunas, mas o modo como descreve o desenvolvimento da reunião revela um momento correspondente ao “Fizemos”, em que se fala das atividades realizadas ao longo da semana, os projetos realizados ou em andamento. No início, pode-se optar por começar apenas com as duas primeiras colunas e, a seguir, introduzir as duas últimas dimensões, à medida que o trabalho amadureça.

A função dessa cartolina é preparar a pauta da assembleia. Todo e qualquer aluno da turma poderá escrever qualquer problema que o angustie ou qualquer coisa que ele julgue importante. Por essa razão, é preciso que esse cartaz fique em um local de fácil acesso, permanentemente visível a todos os alunos no decorrer da semana que antecede a assembleia. Alguns problemas podem surgir nesse ponto. Em escolas com mais de um turno, em que diversas turmas ocupam a mesma sala, poderá haver danos ao cartaz, como riscos e rasgos. Será preciso pensar em como contornar esse problema, sem que o cartaz seja retirado do campo de visão dos alunos. Ele cumpre uma importante função de presença, ativando a

memória para a atividade do grupo e para os temas que serão debatidos em breve. Também pode acontecer que os alunos usem o cartaz para insultar colegas – o que pode ser evitado por meio de um acordo segundo o qual na primeira coluna, a das críticas, não será mencionado o nome de nenhuma pessoa, conduzindo a discussão para a objetividade, para problemas e ações indesejadas, e tentando abstrair os sujeitos que a praticaram.

Os professores que fazem assembleias, de modo geral, atuam neste segundo momento do seguinte modo: preparada a assembleia, uma pequena equipe de alunos poderá auxiliar o professor nas tarefas de redação da pauta na lousa, inscrição dos oradores, registro de regras e propostas de ação na ata da reunião etc. Em suma, trata-se das funções de presidir e secretariar uma reunião. É interessante que aos poucos os alunos aprendam a mediar o debate e utilizar seus instrumentos orais e escritos, mas no início isto caberá ao professor – o qual nunca se ausentará completamente. Sua função é contribuir ao máximo para o diálogo, voltando sua atenção para a forma com que a linguagem é utilizada e eximindo-se de interferir em seu conteúdo.

Nesse aspecto, a assembleia permite a materialização de uma recorrente ideia de Freinet: a de que alunos e professores têm a mesma natureza. A Invariante nº 2, por exemplo, propõe: “Suprimi o estrado: De súbito estareis no mesmo nível das crianças. Vê-las-eis não com olhos de pedagogos e chefes, mas com olhos de homens e crianças [...]” (FREINET, 1973, p.168). Nas assembleias, o docente evita expor sua opinião, pois poderá ter consequências indesejáveis tendo em vista a autoridade que representa para o aluno; quando achar necessário, poderá fazê-lo, tomando cuidado de situá-la no mesmo nível das demais opiniões, explicitando ter o mesmo valor que os outros.

Facilitador do diálogo e estimulador da participação de todos, o professor precisará estar bem atento a cada palavra dita, para interferir positivamente no andamento do trabalho. Algumas técnicas contribuem para esta direção. Puig *et al.* (2000) propõem ao professor uma “intervenção não diretiva” por meio das diversas modalidades de “resposta reflexo”, também conhecida como “teoria da reformulação”. Em suma, este tipo de intervenção atua para potencializar o debate, resumindo, interpretando, esclarecendo e reafirmando as falas dos alunos. Alguns estudantes poderão assim se sentir mais à vontade, encorajando-se para repetir suas participações nas assembleias:

A técnica da reformulação sempre beneficia a alunos e alunas em geral, porém é especialmente frutífera para reforçar a expressão dos jovens e das jovens mais tímidos e inseguros, que têm dificuldades para expor suas opiniões diante do grupo ou que, ao fazê-lo, expressam-nas sem muito convencimento (PUIG *et al.*, 2000, p.156).

Muitos alunos não falam e precisam ser estimulados a mudar. A assembleia contribui para o desenvolvimento da atividade oral desses sujeitos. No entanto, a utilização da técnica supramencionada não é garantia de que todos falarão. Às vezes, já próximo do fim de um ano letivo, é que me dou conta da existência de alunos cuja voz desconheço. Trata-se uma forma de inserção na escola que traz graves prejuízos à vida acadêmica e, mais amplamente, à vida em sociedade.

Investigando justamente esse problema em sala de aula, tanto por meio de observação *in loco* como pela análise de gravações em vídeo, Laplane (2000) deteve a atenção nessas crianças:

Algumas delas chamam poderosamente nossa atenção. São crianças que, além de não apresentarem o desempenho esperado na sala de aula, não falam com os adultos. [...] A característica mais marcante dessas crianças é que, mesmo quando são solicitadas a participar, instadas a responder perguntas ou a realizar atividades escolares, elas persistem no silêncio (LAPLANE, 2000, p.10).

Este silêncio não é, contudo, ausência de linguagem. Também é uma forma de interação ou ao menos uma forma de evitar a interação. Em *As formas do silêncio*, Orlandi (2007) distingue suas duas dimensões.

Na primeira delas, o silêncio é fundamento da linguagem, base sobre a qual se assentam as palavras e, portanto, alicerce e horizonte do sentido. As palavras se põem sobre o silêncio, carregam silêncio, são atravessadas por silêncio. “Chegamos a uma hipótese que é extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: *o silêncio é fundante*. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante” (ORLANDI, 2007, p.29, grifo da autora). Nessa mesma direção, ao interagir com uma das alunas objeto (e sujeito) de sua pesquisa, Laplane (2000) amplia a noção de diálogo, ao considerar o significado do silêncio e ao ouvir suas respostas não verbais: “Olhares, movimentos e posturas são considerados *respostas* por várias das abordagens que analisam a interação” (LAPLANE, 2000, p.80, grifo da autora).

Na segunda dimensão, o silêncio aparece como política, tanto de silenciamento como de resistência à opressão, podendo “ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p.29). Baseado em Goffman<sup>7</sup>, Laplane (2000, p.73) aponta a possibilidade de interpretar o silêncio das crianças como uma forma de atuar que objetiva a “preservação da face”,

---

<sup>7</sup> *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

entendida como um “equipamento expressivo de tipo padronizado, intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante sua representação na cena social”; e, ainda, segundo outras abordagens, este silêncio pode ser visto como uma estratégia que visa a “evitar ou reduzir a ansiedade e de esconder ou ocultar sua ignorância, seu desinteresse nas tarefas, etc.” Em síntese, retenho que o silêncio, em lugar de vazio e falta, é significativo, constituindo uma das formas da interação entre os indivíduos, portanto uma forma de linguagem.

A assembleia contém uma dimensão fundante no silêncio do professor – o qual, seguindo Freinet (1973), tende a se calar para que o aluno possa falar. Tem também uma dimensão política do silêncio: no momento da crítica, exige-se que o aluno preserve o nome do colega ou pessoa que o incomoda. É uma imposição necessária para que o diálogo não se converta em briga. Resulta, afinal, que as ações negativas são objetivadas, retratadas afastadas dos sujeitos que a praticaram. Com isso, conduz-se a uma educação para uma linguagem ética e responsável em situações em que não é conveniente ferir com palavras. Trata-se de uma técnica de objetivação, alienação e estranhamento – útil em diversos momentos da vida.

No campo da arte, já há alguns séculos se identificaram seus efeitos catárticos, consequências purificadoras<sup>8</sup> advindas desta prática de objetivar e alienar, cujos efeitos positivos repercutem sobre a sanidade do indivíduo. “É muito frequente o caso de artistas que, feridos de uma desgraça, conseguem diminuir, enfraquecendo o sentimento dela exteriorizando-o numa obra de arte” (HEGEL, 2006, p.52). No campo da produção artística, como na fruição de uma obra de arte, uma consciência perturbadora se exterioriza, aliviando o sofrimento. No trabalho com a assembleia, faço o caminho contrário: parto da exteriorização para chegar a desestabilizações da consciência. Participar de uma assembleia é participar de um movimento de mudança, o que inclui desequilíbrios. O caminho para a formação moral passa por crises de construção e reconstrução.

Esse processo de crise é frequentemente observado. Em um relatório de assembleias realizadas em sua turma de alunos, a profa. Adriana C. Franguelli diz que

[...] as meninas começaram a reclamar dos meninos passarem a mão no bumbum delas; na verdade era apenas um menino e como nas assembleias tratamos do assunto, e não de quem cometeu o ato, o autor do ato quis falar como se nada tivesse a ver com ele. Em uma assembleia posterior, o assunto estava em pauta novamente, pois esse aluno continuava passando a mão nas meninas, porém, dessa vez, o *seu comportamento em relação ao fato foi bem diferente, não abriu a boca durante toda a discussão*; após essa assembleia não tivemos mais esse problema [...] (FRANGUELLI *apud* ARAÚJO, 2004, p.91-2, grifo meu).

<sup>8</sup> “A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e *que, despertando a piedade e temor, tem por resultado a catarse dessas emoções*” (ARISTÓTELES, 2000, p.43, grifo meu).

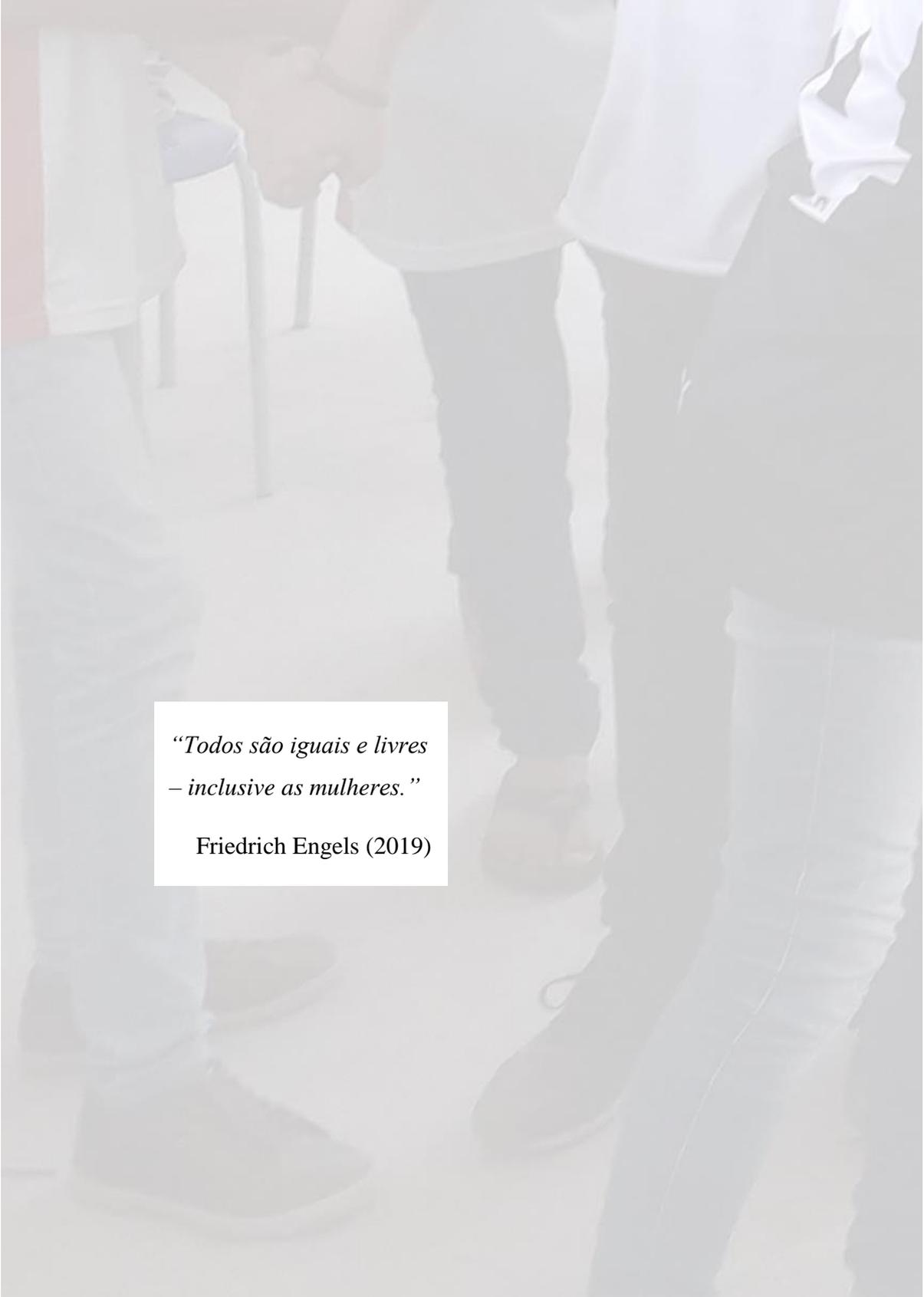
Cito esse fato para destacar que o silêncio nem sempre é negativo. Essa mudança de comportamento sugere uma passagem do fato exteriorizado para a consciência interior. Como estou tratando da formação de sujeitos, este caminho não seria possível por meio de imposição. Nesse sentido, o mérito da assembleia está em permitir que o próprio sujeito construa de maneira relativamente autônoma os significados, tomando consciência das suas atitudes e abrindo a possibilidade de mudança. Um silêncio significativo produziu outro silêncio, também significativo – e ambos positivos.

De qualquer maneira, há a dimensão negativa do silêncio – daqueles alunos que não interagem ou interagem muito pouco. Como meu objetivo foi produzir diários reflexivos, supus que por este outro canal de linguagem poderiam se ampliar as possibilidades de expressão. Porque muitos alunos que não falam gostam de escrever. Pela escrita, puderam participar à sua maneira das assembleias, refletindo sobre a atividade dos outros, sobre a própria e encorajando-se a comunicar-se com os demais. Com isso, chego à fase posterior à assembleia.

Quando o professor vê terminada uma assembleia, faz bem em preparar seus alunos para começar a planejar a próxima. Uma nova cartolina é afixada na parede e o ciclo recomeça. Uma das consequências mais visíveis é a produção escrita: o relato da reunião, esboçada em seu decorrer, precisa ser reescrito e colado no livro de atas; as regras pactuadas precisam ser escritas no livro das leis e, se for o caso, no mural da sala; desejos e solicitações devem tomar forma de mensagens e cartas, etc.

Também é nesse momento que projetos da turma devem ser executados, ganhar sua continuação, sofrer inflexões na rota ou simplesmente ser finalizados. Como dizem os especialistas: “Não se trata apenas de falar sobre coisas que aconteceram e que nos preocupam, mas de procurar maneiras de intervir que sejam compreensíveis e aceitáveis para todos” (PUIG *et al.*, 2000, p.32). Embora não seja meu foco, uma importante função da assembleia é justamente a gestão, execução e avaliação coletiva de projetos. As assembleias quebram e produzem silêncios, democratizam a palavra e melhoram as relações em uma sala de aula, em um contexto que demanda a reflexão silenciosa sobre si mesmo e sobre o outro.

Tanto no começo, como no meio, assim ao término das assembleias, está sempre presente a produção escrita; é nesse momento do término que julgo conveniente redigir os diários reflexivos. Vista a assembleia em seu contexto escolar, tratarei agora por outro ângulo novamente a assembleia mais o diário reflexivo, gêneros discursivos que aparecerão no capítulo seguinte.



*“Todos são iguais e livres  
– inclusive as mulheres.”*

Friedrich Engels (2019)

### 3 DA ASSEMBLEIA GENTÍLICA AO DIÁRIO REFLEXIVO

*“Nem sempre é o diretor que tem culpa.”*

Ester (aluna, 15 anos)

No capítulo anterior, expus a assembleia escolar estudantil em sua lógica de funcionamento, gênese e desenvolvimento. Agora, trato da mesma assembleia em uma dimensão mais ampla, além dos muros escolares e refletindo sua evolução como gênero discursivo. A seguir, passo a tratar dos diários reflexivos também como gênero discursivo. Após tratar das características do diário reflexivo, passarei ao modo de produzi-lo no contexto escolar.

Nesse trajeto, apresento algumas reflexões de autores que fundamentam uma concepção de linguagem e seu modo de manifestação como gêneros do discurso. Tanto assembleia como diário reflexivo são gêneros discursivos<sup>9</sup>. Embora a reflexão sobre gêneros discursivos remonte à antiguidade grega (MARCUSCHI, 2008), um gênero como a assembleia é, na gênese, ainda mais antigo, isto é, anterior ao período histórico reconhecido como antiguidade. Para usar uma antiga terminologia antropológica, a antiguidade pertence à civilização, enquanto as assembleias surgiram na barbárie ou, talvez, ainda na selvageria.

#### 3.1 O gênero assembleia

Tratarei primeiro das condições de produção de uma assembleia e de como elas se alteraram ao longo do tempo, para falar em seguida de outras características relativas à sua forma.

A necessidade de gerir a própria vida, identificando obstáculos e soluções para o seu livre desenvolvimento, caracteriza o homem em seus dois polos de existência: indivíduo e gênero humano. Por sua natureza social, tanto a produção como a gestão da vida são necessariamente coletivas. O modo como se realiza essa gestão pode se mostrar mais ou menos inclusiva – permitindo ou impedindo uma ampla participação dos indivíduos, o que de qualquer maneira não altera seu caráter social.

---

<sup>9</sup> Em virtude de meus objetivos, não vou distinguir no decorrer deste texto termos como “gênero discursivo”, “gênero textual” e até mesmo “gênero” (*Genres*, como usa a sociorretórica norte-americana). Uso-os como sinônimos.

As assembleias são o modo mais pleno de participação do indivíduo na gestão da vida social. A reunião de indivíduos em círculo a falar livremente é também sintomática do tipo de relação mais ou menos contraditória entre o indivíduo e os demais indivíduos. Nesse sentido, a inexistência de amplas assembleias em sociedades clivadas em classes sociais é compreensível: aí a assembleia é quase uma impossibilidade, pois há determinados conflitos que por essa via não poderão ser superados. Senhores e escravos reunidos em assembleia jamais chegariam a consenso. Porém, as primeiras assembleias foram realizadas em um estágio histórico tão primitivo, que não só inexistia poder político como a atividade econômica e a forma da família eram completamente outras.

Com as variações típicas de cada cultura, assembleias eram realizadas, senão por todos, por muitos povos primitivos, que coletivamente debatiam e solucionavam seus problemas. Conforme Engels (2019), a palavra era dada a todos os indivíduos adultos. Estas sociedades ainda não conheciam a política, pois seu modo de vida em nada se assemelhava ao das *pólis* (cidades). A vida nômade, mesmo quando estabelecida em acampamentos mais ou menos permanentes, era gerida não por um Estado, mas por uma organização baseada em vínculos de sangue e parentesco que ficou conhecida entre os romanos pelo nome latino *gens* (ou, em grego, *génos*)<sup>10</sup>.

A *gens* foi a primeira forma de gestão da vida, “base da ordem social da maioria dos povos bárbaros da Terra, se não de todos eles” (ENGELS, 2019, p.45), constituindo uma etapa pela qual inevitavelmente teve de passar toda a humanidade. Estes povos tinham em comum um baixo desenvolvimento da capacidade de produzir a vida: sua atividade econômica consistia em coleta de vegetais, caça e, em alguns casos, agricultura incipiente e rudimentar domesticação de animais. Com ligeiras variações, atestadas em documentação, compartilharam este modo de vida os índios norte-americanos e mexicanos ao tempo da descoberta de Colombo, os celtas, os germanos, os fundadores de Roma e os gregos da época dos poemas de Homero.

O antropólogo estadunidense Lewis H. Morgan (2005) estudou os índios de seu país, descobrindo a natureza e o funcionamento da *gens* (*gentes*, no plural). Baseada em laços de parentesco, a *gens* é uma fração da tribo definida por linhagem matrilinear (o que tinha profundas implicações para a vida da mulher):

---

<sup>10</sup> A origem da palavra, conforme Engels (2019), está na raiz ariana *gan*, que significa ‘gerar’, tendo, como correspondentes em outras línguas, o sânscrito *dschanas*, o gótico *kuni*, o inglês *kin* e o médio alto-alemão *kiinne*.

(...) na época em que vigorava o casamento grupal – e é muito provável que, alguma vez, ele tenha vigorado em toda parte –, a tribo se subdividia em certa quantidade de grupos consanguíneos pelo lado materno, as *gentes*, no interior dos quais o casamento entre membros era estritamente proibido, de modo que os homens de uma *gens* podiam buscar mulheres dentro da tribo, e via de regra faziam isso, mas tinham de buscá-las fora de sua *gens* (ENGELS, 2019, p.28).

Há evidências de que esta estrutura social estava bem disseminada por todos os povos da terra. Por exemplo, ao produzir a obra cinematográfica *Pássaros de Verão*, que retrata a tragédia dos wayúus (povo indígena que habita o deserto de Guajira, norte da Colômbia), os diretores Ciro Guerra e Cristina Gallego encontraram resquícios da organização gentílica: “Gallego diz que, na cultura local, as mulheres têm um papel preponderante” (ANGIOLILLO, 2019). Aqui não há reis, nem súditos, nem estado político, nem cidadãos. E, embora não haja governo, as mulheres exercem sempre papel de destaque. Isto se explica pela forma da família.

Nesse estágio histórico (anterior ao patriarcado e ao casamento monogâmico), a família, denominada “punaluana”, é de outro tipo: grupos de homens casam-se com grupos de mulheres. Ademais, diante da *gens*, a família é uma instituição insignificante, pois, não sendo possível nessa forma de casamento identificar o pai, a criança somente reconhece a mãe. Então, ao nascer, todos são automaticamente associados à *gens* de linhagem materna, na qual permanecem por toda a vida, mesmo ao se casarem com indivíduos de outra *gens*. Também ao morrer, as posses de um indivíduo sempre cabem à *gens*: nesse caso, a mãe deixa herança para seus filhos, mas não o pai. De um lado, o pai não pode identificar seus filhos; de outro, se pudesse, isso significaria transferir a riqueza de uma *gens* para outra, o que seria um absurdo. Assim, os bens de um homem falecido são sempre herdados por seus sobrinhos ou irmãos, permanecendo na *gens*.

Cada *gens* tem rituais próprios e um símbolo sagrado que a representa. Ao fazer seu trabalho de campo, que durou anos, Morgan (2005) foi adotado pela tribo dos senecas da confederação iroquesa, que vivia em Nova York. Entre eles descobriu a forma gentílica clássica, explicativa dos demais casos observados pelo mundo. Também Engels (2019) explica que havia nela oito *gentes* designadas por nomes de animais: lobo, urso, tartaruga, castor, cervo, narceja, garça e falcão. No interior da tribo, estas *gentes* se agrupavam em *fratrias*, constituídas por *gentes*-irmãs, tendo funções e atribuições próprias. A união das *fratrias* constitui o que se chama tribo. Do mesmo modo, a união de diversas tribos aparentadas leva a uma aliança de tribos, o primeiro passo para a constituição de uma

confederação ou uma nação. No caso dos iroqueses, eram cinco as tribos confederadas: senecas, caiugas, onondagas, oneidas e mohawks.

Entre as diversas atribuições de cada *gens*, além da proibição do casamento em seu interior, estavam: conservar a herança e sepultar os falecidos segundo regras próprias; amparar o velho, o doente e proteger o indivíduo, inclusive vingando seu assassinato, pois “quem o ferisse feria a *gens* inteira” (ENGELS, 2019, p.85); adotar estrangeiros (nos casos em que os prisioneiros de guerra não eram mortos); e eleger o chefe de paz (o *sachem*, nos termos dos iroqueses), o chefe guerreiro (que só atuava quando em campanhas bélicas e, entre os gregos, chamava-se *basiléus*) e os guardiões da fé (que tinham funções religiosas). Na *Ilíada*, Ulisses, Agamenon, Menelau, Aquiles, Ájax, que costumam ser apresentados como reis, eram, na realidade, *basiléus*. Da mesma maneira, é incorreta a narrativa dos espanhóis quando em 1519 chegaram ao México e avistaram Montezuma, que não passava de um *basiléus* (antes de morrer, foi até mesmo deposto da função por seu próprio povo reunido em conselho). Os astecas, em lugar de império, eram “uma confederação de três tribos que tornara tributário um certo número de outras tribos e era governada por um conselho federativo e um comandante militar da confederação, o qual os espanhóis transformaram em ‘imperador’” (ENGELS, 2019, p.101).

Nenhum desses chefes guerreiros exercia poder político no sentido que hoje é atribuído ao governo. Isto se explica, em parte, pelo modo como eram indicados. Veja-se o caso dos senecas, cuja tribo era composta por oito *gentes*: “*Todos*, tanto homens quanto mulheres, faziam a escolha. Porém, a eleição tinha de ser confirmada pelas outras sete *gentes*, e só depois disso o eleito era solenemente empossado, o que era feito por um conselho comum de toda a confederação dos iroqueses” (ENGELS, 2019, p.84, itálico do autor). E explica-se principalmente pelo modo como podiam ser destituídos: “A *gens* destitui o *sachem* e o chefe guerreiro quando quer. Isso, uma vez mais, é feito por homens e mulheres reunidos” (ENGELS, 2019, p.84). Também o *sachem* não exerce propriamente um poder, na medida em que não possui instrumentos de coerção: não tendo polícia nem exército sob seu comando, atua como uma voz da consciência, e sua força moral advém basicamente da tradição e do costume. Em resumo, entre esses povos primitivos não há poder algum acima da assembleia. Nela, todos têm a palavra, e a palavra aí tem muita importância.

Touro Sentado, Cavallo Doido, Ulisses, Aquiles – *basiléus* comandam somente no calor da batalha. Mesmo nessa situação, não é incomum a convocação de conselhos ou assembleias. Em 1873, quando índios modocs se vingaram de colonos brancos que os haviam atacado anteriormente, o exército ianque cercou em Lava Beds a tribo, cujo chefe Kintpuash

(conhecido como Capitão Jack) cogitou render-se; mas terminou obedecendo ao conselho de guerreiros e selando seu destino:

Capitão Jack era a favor da rendição. Ele sabia que o que os soldados mais queriam eram os modocs que tinham matado os colonos e preferia colocar sua vida junto com as deles nas mãos dos chefes militares do que sacrificar a vida de todo o seu povo numa batalha sangrenta. Hooker Jim, Curly Headed Doctor e os que tinham matado os colonos eram contrários a qualquer forma de rendição, e obrigaram Jack a convocar um conselho para votar o rumo de ação que a tribo adotaria. Entre os 51 guerreiros no baluarte, apenas catorze queriam se render. Trinta e sete votaram a favor de combater os soldados até a morte (BROWN, 2010, p. 235).

Porque na *gens* todos são livres e iguais, Morgan (*apud* ENGELS, 2019, p.86) viu nessa condição a razão do “senso inflexível de independência e a dignidade pessoal da atitude que todos reconhecem nos índios”, confirmando certa intuição de Rousseau (não de todo despropositada). Mesmo nas piores condições, diversas narrativas de seu fim trágico deixam transparecer essa atitude digna, como nas ações e nas palavras de Mahpiua Luta (Nuvem Vermelha, dos sioux oglalas): “Tenho duas montanhas neste território – as Black Hills e a montanha Big Horn. Quero que o Grande Pai [o presidente estadunidense] não faça estradas através delas. Já disse estas coisas três vezes; agora venho dizê-las pela quarta vez” (BROWN, 2010, p.117, inserção minha). Nessa segunda metade do século XIX, frequentemente os chefes índios queixavam-se das mentiras do governo estadunidense, que quebrava acordos anteriores, justamente porque sua formação moral passa pela horizontalidade da assembleia, no interior da qual a palavra tem grande importância.

Mediando disputas, resolvendo desavenças, elegendo lideranças, gerindo a vida –, o funcionamento da *gens* implicava regulares reuniões em assembleias. Toda *gens* tem um conselho, “uma assembleia democrática de todos os seus membros adultos, homens e mulheres, todos com o mesmo direito de voto” (ENGELS, 2019, p.86), assim como, em um grau superior, o conselho da tribo reúne *sachem* e *basiléus* representantes de cada *gens*. Se a assembleia da *gens* trata de assuntos particulares, a assembleia da tribo cuida do que é comum a todas as *gentes*: relacionando-se com as outras tribos, “recebia e enviava embaixadas, declarava guerra e firmava a paz”; e, apesar de ser composto nesse nível da tribo por representação, esse conselho “deliberava publicamente, rodeado pelos demais membros da tribo, que tinham o direito de intervir e dar sua opinião; a decisão era do conselho” (ENGELS, 2019, p.91). Além disso, suas decisões tinham de ser unânimes. No caso dos iroqueses, havia ainda a assembleia, em nível superior, da confederação das cinco tribos. Do mesmo modo, deliberavam publicamente e, embora a decisão coubesse somente ao conselho, qualquer iroquês presente podia fazer uso da palavra. Também aí era obrigatória a unanimidade.

Entre os gregos, não era diferente; mas já aí a coisa está um pouco mais desenvolvida e com certas restrições ao uso da palavra. Na Ática, há uma duplicidade de conselhos: a *bulé*, uma assembleia de nobres, e a *ágora*, a assembleia do povo. A essa altura, a tribo é muito numerosa e já se desenvolveu bem a riqueza e a propriedade privada. “Na Ática, havia quatro tribos, cada uma com três *fratrias*, cada qual com trinta *gentes*” (ENGELS, 2019, p.98). Como representa uma etapa posterior, na qual passa a imperar a patrilinearidade, também já se alterou o modo como a herança é transmitida: agora o pai deixa herança aos filhos, reforçando o poder da família e minando a força da *gens*, a qual, a caminho de sua dissolução, perde em solidariedade e coesão interna.

Refletindo o surgimento de diferenciações também entre a riqueza das *gentes*, o conselho da tribo é agora a *bulé*, uma seleção de líderes das *gentes* mais abastadas, implicando contradições inéditas para a humanidade<sup>11</sup>. De todo modo, em casos muito importantes, a *bulé* convocava a *ágora*, que reunia todo o povo: “A decisão era tomada mediante o gesto de levantar a mão (Ésquilo, em *As suplicantes*), ou por aclamação” (ENGELS, 2019, p.99). Da *bulé*, origina-se mais tarde, com a emergência do Estado, um senado, que nada mais é do que uma reunião de nobres que tomam decisões a distância do povo.

Com isso, as funções da assembleia do povo (*ágora*) vão sendo esvaziadas, impedindo uma participação plena do indivíduo na gestão de sua própria vida. Pensando na assembleia como gênero discursivo, é imperioso reconhecer mudanças importantes acontecendo na forma da interação verbal. Primeiro o indivíduo perde a voz, o que significa o fim da sua participação nos debates; agora, ele grita ou levanta a mão, para votar em coisas que os nobres não queriam decidir sozinhos, porque precisariam da participação do povo na execução (por exemplo, numa campanha bélica). À medida que emerge a família e se enfraquece a *gens*, que segue existindo como sombra do passado, a mulher se subordina ao marido e logo é excluída da assembleia, restringindo aos homens a interlocução sobre a gestão da vida pública. Surge a divisão vida pública e vida privada. Com o desenvolvimento histórico, o indivíduo perderia até mesmo o direito de tomar parte nesta assembleia ocasionalmente reunida, chegando aos dias de hoje com uma participação muito limitada aos (raros) plebiscitos e consultas eleitorais de todo tipo.

---

<sup>11</sup> Uma destas contradições foi imortalizada na tragédia de Ésquilo *Sete contra Tebas*. Como lembra Engels (2019, p.99), foi a *bulé* quem “tomou a resolução decisiva de dar um sepultamento digno a Etéocles, mas jogar o cadáver de Polínice na rua, para servir de pasto aos cães”. Acrescento que, mais tarde, em *Antígona* de Sófocles, se põe o dilema vivido pela irmã, que se vê despedaçada pela mudança histórica: deve obedecer à assembleia dos nobres e deixá-lo insepulto? Ou deve desobedecer à resolução e cumprir suas obrigações de sangue conforme mandava a *gens*?

À medida que alguns desses povos, em determinadas condições, conquistaram capacidades que lhes permitiram formar nações, viver de modo sedentário e construir cidades amuralhadas, outra forma de gestão da vida emerge: o Estado. A capacidade de gerir a vida é usurpada do corpo social e alienada em forma de poder político: “um poder público especial, separado da totalidade de seus participantes” (ENGELS, 2019, p.92). Cria-se então uma divisão da comunidade humana em duas porções (dirigida e dirigente): de um lado, a sociedade civil, fraturada em interesses antagônicos e incapaz de se autogovernar; de outro lado, o Estado, para cuidar de um abstrato interesse comum e responder à necessidade de “uma instituição que eternizasse não só a divisão da sociedade em classes em surgimento mas também o direito da classe possuidora à espoliação da classe não possuidora e à dominação sobre ela” (ENGELS, 2019, p.102). Aí começa o declínio dos conselhos ou assembleias do povo, que só ressurgiriam em um período histórico muito mais recente.

Séculos mais tarde, com os desdobramentos da Revolução Industrial e das revoluções burguesas, nos meios urbanos do continente europeu reaparecem as assembleias, não por acaso em aberto conflito contra o poder estatal. No seio dos movimentos socialistas, reuniões em conselhos ou assembleias tornaram-se a forma típica de união da classe, comunicação entre indivíduos e organização de manifestações, campanhas reivindicatórias e até mesmo sublevação e revolução. A partir de 1905, entrou em cena na Rússia o *soviete*, “um tipo de assembleia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os *soviets* dos deputados operários, camponeses e soldados” (REED, 2007, p.32). Eles funcionavam por meio de deputados eleitos representantes de diversos segmentos.

Em uma das mais bem documentadas revoluções – a de Outubro de 1917 –, o ambiente e o clima dos soviets foi pintado em riqueza de detalhes por um jornalista estadunidense. John Reed (2007, p.72) passou dias e noites percorrendo a capital da Rússia, mas retornando sempre a um “grande edifício de três andares, com fachada de quartel, de duzentos metros de comprimento”: era o Instituto Smolny, que no decorrer da revolução havia sido transformado na sede do Soviète de Petrogrado.

Após a tomada do Palácio de Inverno pelos bolcheviques, começava no Smolny o II Congresso dos Sovietes de Deputados Operários e Soldados de Toda a Rússia – que a partir daí atuaria como órgão simultaneamente deliberativo e executivo. É ocioso reproduzir aqui os vivos diálogos travados em torno dos dilemas que sacudiram aquelas almas (e as almas do resto do mundo, afinal o principal tema em debate consistia em como sair da I Guerra Mundial). Basta acompanhar a chegada do jornalista à abertura do primeiro dia do congresso, uma grande assembleia nacional de trabalhadores:

Depois de abrir caminho através da multidão, que se comprimia na porta, consegui entrar na sala de sessões. Comprimidos nos bancos, sob os brancos candelabros, apertados uns contra os outros nos corredores e nos cantos, sentados nos parapeitos das janelas e até nos bordos da tribuna, os representantes dos operários e dos soldados de toda a Rússia esperavam, uns em silêncio cheio de ansiedade, outros num estado de excitação indescritível, que o presidente tocasse a campainha, abrindo os trabalhos.

Era sufocante a temperatura da sala, apenas aquecida pelo calor de centenas de corpos humanos suados. Espessa nuvem azulada elevava-se dessa multidão, tornando o ar irrespirável. De vez em quando, um dos presentes subia à tribuna e pedia aos camaradas que não fumassem. Então toda a sala, inclusive os fumantes, começava a gritar: “Não fumem, camaradas!” E todos continuavam fumando. (REED, 2007, p.131)

Também aí nesse tipo de assembleia se observa uma articulação em diversos níveis: desde os soviets locais, nos vilarejos e pequenas cidades; os *raioni*, nos bairros das grandes cidades; os *oblastnyye*, nas regiões; os *gubernskiy*, nas províncias; até, por fim, o *Tsiq*, sigla em russo do Comitê Central Executivo dos Sovietes de Toda a Rússia, que, sediado na capital, presidia os congressos nacionais (REED, 2007). Amparada nos soviets, a Revolução Russa teve consequências internacionais que se estenderam por quase todo o século XX, implicando, no caso brasileiro, temor e repressão feroz a todo tipo de reunião de trabalhadores.

Neste resgate histórico das assembleias, por certo lacunar, procurei colher alguns dos mais relevantes episódios, desde a pré-história ou, mais precisamente, para usar a nomenclatura de Morgan (2005), desde a barbárie até o início do século XX. A escavação de suas raízes longínquas leva-me a caracterizá-la, de um lado, como um gênero discursivo oral; de outro, pelo seu desenvolvimento, também como um evento de letramento.

Vista como um gênero discursivo, com composição, tema e estilo (BAKHTIN, 2010), a assembleia é um diálogo em larga escala, composto por uma sucessão de turnos de fala e votos de diversos indivíduos, que ora concordam, ora discordam, interrompem-se, indagam-se e – uma vez que o estilo nunca é frio e desinteressado, mas apaixonado e elevado – também aplaudem-se e vão-se mutuamente, por vezes chegando a estapear-se. Sua finalidade é gerir a vida social, decidindo questões relativas à guerra ou à paz, relações exteriores, comércio, produção e reprodução da vida, desde o panorama mais geral até mínimos detalhes – o que lhe dá um conteúdo temático bastante amplo.

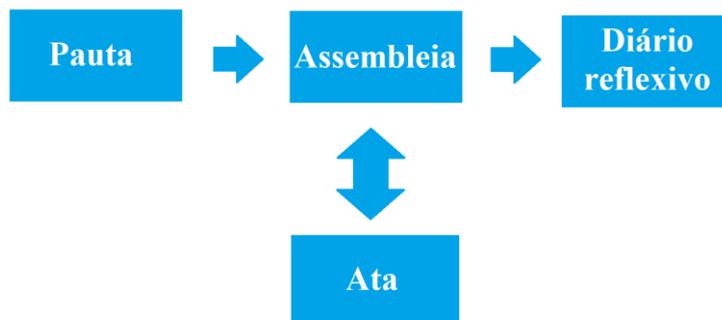
Quanto aos sujeitos que dela participam, a assembleia pode ser mais restrita, composta só por indivíduos nobres, ou mais ampla, podendo ter como participantes indivíduos representantes de diversas classes de trabalhadores de um país inteiro. É digno de nota que as assembleias pertencentes a este período histórico de sublevações operárias criaram condições

que as mulheres voltassem participar de assembleias, depois de séculos excluídas. Logo, incluiriam também adolescentes, com Makarenko e Freinet<sup>12</sup>. Com muitos ou poucos participantes, a assembleia tem sempre um presidente que delimita os turnos de fala e um escriba que a registra. Se todos participam da assembleia, esta é uma maneira de também engajá-los nas consequências práticas das decisões tomadas. Já quando poucos indivíduos participam, convém ter à disposição um corpo repressivo (forças armadas, polícia, tribunais) capaz de impor ao resto da sociedade as decisões tomadas. A assembleia pode se articular fragmentada em diversos níveis, como já acontecia na *gens*.

Como gênero discursivo, são notáveis as modificações que historicamente atravessaram a assembleia não somente pela restrição aos participantes, como pelo modo de usar palavra. De nenhuma restrição à fala, na comunidade gentílica, passou a comportar restrições severas com o desenvolvimento da propriedade privada e a emergência da família patriarcal. Não é à toa que, advertindo contra as visões que o tomam como produto, o gênero é afirmado como entidade dinâmica por Marcuschi (2008, p.156), que não os via “[...] como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]”. É certo que algo permanece, e é igualmente certo que algo também muda.

Como atividade social, a assembleia é sempre prática de oralidade. No entanto, no decorrer da história vai se tornando também um evento de letramento (KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2010), por incluir práticas de escrita. Neste trabalho, articulam-se no evento um gênero oral (assembleia) e três escritos (pauta, ata e diário), como mostra a Figura 2:

Figura 2 – Gêneros emergentes no evento de letramento



Fonte: Elaborada pelo autor.

<sup>12</sup> Esta é a principal razão por que me parece inadequado o termo “assembleia de classe”. Sob essa nomenclatura ficam apagadas as diferenças entre assembleia da classe trabalhadora e a de alunos. Para retratar a particularidade das assembleias realizadas no contexto escolar em sua modalidade singular, isto é, restrita a uma única turma de alunos – que é por sinal a mais frequente –, parece melhor falar em “assembleia escolar estudantil”, por mais antieconômica que seja a expressão.

De início praticada por povos sem escrita, a assembleia termina se apetrechando com produção de atas, leitura de decretos, lista de oradores etc. Acredito caber aí também diários reflexivos.

### 3.2 O gênero diário reflexivo

O diário é um gênero discursivo de grande importância na história, especialmente quando o comércio ganha escala global. O uso dos diários se intensificou com advento da modernidade: “Em outro espaço-tempo, o homem passou a escrever sobre suas experiências em diários de viagem ou diários de bordo, historiando ali suas descobertas, aventuras, conquistas e perdas” (FREITAS; MEDRADO, 2013, p.92). Essas aventuras épicas acontecem com o advento das grandes navegações e a intensificação das viagens comerciais. Desse modo, o diário serviu ao registro de lugares e povos que os europeus encontraram em sua expansão.

Registros dessas experiências são hoje clássicos. Na virada dos séculos XIII e XIV, os diários de Marco Polo – que se aventurou pela Ásia em busca de riqueza – se espalham pela Europa, animando outros homens a fazer o mesmo. “Os relatos ricos de Marco Polo aproximaram a Europa da Ásia e também inspiraram, mais de uma centena de anos adiante, o genovês Colombo a mudar a configuração do mapa da Terra” (ROMERO, 2013, p.9). Também são clássicos os diários de bordo de Cristóvão Colombo e suas três naus, viajando em busca da Índia e, no desembarcar, relatando a gentileza e a bondade dos homens que aqui encontrou em 1492. Em viagens narradas por textos congêneres, toda uma literatura chamada quinhentista – escrita por viajantes, comerciantes e missionários jesuítas – passou a retratar a vida e os costumes das colônias recém-conquistadas pelos europeus.

No século XIX, a situação das colônias se altera com a independência política de praticamente toda a América; mas o mesmo não ocorre no resto do mundo. No contexto da Revolução Industrial, na segunda metade do século surgem diversas ciências particulares, que se vinculam às necessidades urbano-industriais e, por isso, também se estendem às colônias que as alimentam: sociologia (ou física social), geografia, antropologia, linguística. No novo mundo burguês, que cria uma divisão especializada do trabalho científico, o diário seguiu sendo uma importante ferramenta de coleta de dados no trabalho de campo.

Já no séc. XX, ficaram famosos os diários do cientista polaco-britânico Bronislaw Malinowski (1978). Sua obra *Os argonautas do Pacífico ocidental* descreve com riqueza de detalhes o ritual do *kula*, praticado por nativos melanésios. Tanto Malinowski como o

também inglês Radcliffe-Brown são antropólogos funcionalistas que, inspirados em Durkheim, publicaram suas obras nas décadas de 1920 e 30. Estes trabalhos de campo foram realizados em colônias inglesas, de modo que as antropologias de Malinowski e Radcliffe-Brown não são outra coisa senão a expressão científica de uma política colonialista. Contudo, Radcliffe-Brown segue dividindo o trabalho em dois ramos, a etnografia (para coleta de dados) e a etnologia (para análise e explicação), que ficam sob responsabilidade de sujeitos diferentes. Conseqüentemente, o antropólogo não precisava sair do gabinete de estudos.

À diferença de Radcliffe-Brown, Malinowski (1978) inovou unificando ambos os procedimentos: surgia a pesquisa-participante<sup>13</sup>. Nessa perspectiva, não basta coletar e analisar dados; o cientista social deve permanecer entre o povo estudado para apreender, nos termos do autor, suas “maneiras de pensar e de sentir”:

Durante aproximadamente dois anos, e no decorrer de três expedições à Nova Guiné, vivi naquele arquipélago e, naturalmente, durante esse tempo, aprendi bem a sua língua. Fiz meu trabalho completamente sozinho, vivendo nas aldeias a maior parte do tempo. Tinha constantemente ante meus olhos a vida cotidiana dos nativos e, com isso, não me podiam passar despercebidas quaisquer ocorrências, mesmo acidentais: falecimentos, brigas, disputas, acontecimentos públicos e cerimoniais. (MALINOWSKI, 1978, p.12).

Entretanto, a publicação póstuma de seus diários, por iniciativa da viúva, provocou escândalo. Bem diverso da proposta de incorporar-se ao cotidiano daquele grupo social, os diários revelaram um homem azedo, entediado, saudosos da civilização e a praguejar contra mosquitos e nativos – que ele chama depreciativamente de “niggers”. Onde se conclui que, para além do objeto pesquisado, os diários dizem muito sobre o sujeito que os escreve.

Nas muitas pesquisas que hoje utilizam diários, prevalecem três tipos: diários reflexivos, diários de bordo e diários de leitura. É louvável a resistência histórica desse gênero discursivo, que vem sendo muito utilizado nas diversas áreas e níveis da Educação. No prefácio a uma obra que compila diversas pesquisas com/sobre professores, utilizando um ou outro tipo de diário na geração de dados, Romero (2013, p.9) afirma: “Diários de navegação registravam descobrimentos, apontavam rumos alternativos ante as contingências da natureza.

---

<sup>13</sup> Malinowski realizou seu trabalho de campo pioneiro nas Ilhas Trobriand entre 1914 e 1918, concomitantemente à I Guerra Mundial. Sem prejuízo da liberdade desse autor, a invenção do novo método tem um aspecto de necessidade. Era recomendável permanecer na Melanésia, uma vez que, se retornasse à Inglaterra – onde residia desde 1910 –, talvez fosse preso por causa de sua nacionalidade austro-húngara: “Quando eclodiu a Segunda [sic, na verdade Primeira] Guerra Mundial, Malinowski encontrava-se na Austrália, preparando um trabalho sobre os Mailu que vivem na costa sul da Nova Guiné. Embora fosse polonês de nacionalidade austríaca, tecnicamente um inimigo da Grã-Bretanha, foi-lhe concedida a autorização para a realização da pesquisa junto aos Mailu durante três meses” (GONTIJO, 2017, p.268, inserção minha).

Pode-se dizer que o mesmo ocorre quando o instrumento se situa no bojo da formação docente.” Na apresentação desta mesma obra, Reichmann (2013) destaca seu uso crescente:

Diário de aprendizagem, diário de formação, diário de sala de aula, diário reflexivo... nomenclaturas diversas para um gênero textual cuja utilização tem crescido nos últimos anos. Por exemplo, em 2001, quando defendi minha tese de doutorado sobre um diário dialogado – uma variação do diário reflexivo – uma busca no “Google” revelava nada mais, nada menos, que dois trabalhos. Ao realizar uma busca similar hoje, após doze anos, o resultado impressiona: 1.760 trabalhos. (REICHMANN, 2013, p.15)

Diários de bordo, diários reflexivos, diários de leitura, diários dialogados – trata-se de um gênero multifacetado.

Com base na obra *Writing to grow: keeping a personal professional journal*, da pesquisadora estadunidense Mary Lousie Holly – que estudou diários de professores do Ensino Fundamental –, Zabalza (2004) faz a enumeração, conforme seu conteúdo e função, de nove tipos de diário: o jornalístico; o analítico; o avaliativo; o etnográfico; o terapêutico; o reflexivo; o introspectivo; o criativo; e o poético. No prefácio já citado, mencionando a grande variedade de narrativas em suportes novos (oriundos da tecnologia microeletrônica da Terceira Revolução Industrial), Romero (2013) põe ênfase nas possibilidades do diário reflexivo:

Podemos entender que, dentre as várias narrativas que induzem ao desenvolvimento crítico-reflexivo e a que cada vez mais se recorre na área da Linguística Aplicada e da Educação, tais como autobiografias, histórias de vida, discussões reflexivas com base em gravação de áudio e vídeo, portfólios, webfólios, weblogs e autoconfrontação cruzada, o diário reflexivo ocupa lugar de destaque entre os que permitem maior acesso ao contexto real, ao pensamento do diarista (ROMERO, 2013, p.9-10).

No acesso ao contexto e ao pensamento do indivíduo, aí culmina este breve e lacunoso resgate histórico: o diário começou servindo às viagens terrestres e marítimas de descoberta do planeta e achamento de continentes; agora, em sentido contrário, auxilia viagens interiores por continentes ideais, em direção aos sujeitos e suas práticas, suas autodescobertas. O diário permite a reconstituição dos dias e, nesse aspecto, pode auxiliar na construção do sentido de nossa vida ou, pelo menos, de nossas ações cotidianas. Embora não seja minha intenção definir o domínio discursivo do gênero diário, sua emergência moderna acontece nas grandes viagens comerciais de descoberta do planeta. Se quisesse recobrir um período mais longo da história humana, provavelmente encontraria, sob diversas formas, práticas de escrita semelhantes a diários em quaisquer épocas.

Mesmo nos primórdios da caminhada humana, como afirmam Freitas e Medrado (2013, p.91-2), a necessidade de reflexão cotidiana já está posta: “Essa necessidade do homem de armazenar suas ações e vivências pode ser constatada com um olhar retrospectivo sobre a história da humanidade, pois sabemos que antes mesmo de desenvolver a habilidade da escrita, o homem já registrava suas vivências em inscrições rupestres.” As inscrições rupestres retratam o trabalho cotidiano, em especial a caça etc. Os diários de bordo de Colombo, assim como os de Malinowski, parecem situar-se em um campo misto de ciência com atividade militar, contendo aventuras, observação de povos e conquista de território. Em todos os casos, o conteúdo temático desses diários é um retrato do trabalho: a ação de trabalhar, viajar, observar a vida cotidiana, participar da vida de uma sociedade.

A participação na vida social, em especial da vida política, é frequentemente retratada em diários. Cobrindo o período em que governou o país, com a provável intenção de justificar suas ações, Fernando Henrique Cardoso publicou os *Diários da presidência*. Em notas postas no início de seu *O observador no escritório*, uma coleção de escritos produzidos entre 1943 e 1977, Drummond (1997) – que se via como um burocrata – quase se desculpou por ter escrito “como tanta gente” um diário: “Admite-se que o político e, de modo geral, o homem de ação se empenhem em manter registro continuado dos fatos e conversações que possam justificá-los no futuro, se tiverem em conta o julgamento histórico” (DRUMMOND, 1997, p.5-7). Acontece que Drummond teve uma atuação política nada tímida. Como ele próprio revela nesta obra, fez visitas a Luiz Carlos Prestes na prisão, colaborou e rompeu com o jornal do PCB (Partido Comunista Brasileiro), divulgou textos marxianos sobre literatura e arte e, décadas mais tarde, trocou farpas públicas com aquele líder comunista brasileiro. Todo homem é homem de ação, tenha ou não consciência delas, veja-as como suas ou como alheias, estranhas. O diário pode servir, senão a grandes julgamentos históricos, pelo menos ao necessário autojulgamento sobre nós mesmos.

A forma de composição de cada entrada de um diário pode ser muito variada. A depender do efeito de sentido pretendido pelo autor, um diário pode se apresentar de diferentes modos. Marcuschi (2008) distingue gênero textual (um diário, uma carta, um cardápio) de tipo textual (narração, descrição, argumentação, injunção e exposição): os tipos textuais são mecanismos de composição do gênero textual. Os diversos tipos textuais designam “uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Antecedendo uma reflexão construída com uma tipologia argumentativa, pode o autor iniciar o texto contando uma

estória, fazendo uso de uma tipologia narrativa. De todo modo, não há uma tipologia ou uma sequência tipológica pré-definida para a configuração do gênero diário, como existe para outros gêneros textuais menos maleáveis.

O diário serve para lembrar o dia, dar sentido à experiência, embora possa ganhar, no decurso de sua realização, outras funções. Com relação a seu estilo, parece haver certa indefinição, embora prevaleça uma tonalidade intimista. Além de ajudar em nosso autoconhecimento e na ampliação da consciência sobre nossas ações, é um meio de expressão e de interação social, por meio do qual também se descarregam nossas angústias. Isto é frequentemente observado no contexto do trabalho do professor, o qual, pelo intenso contato diário com diversas turmas de alunos, pode vir a se converter em um imenso reservatório de sentimentos. Analisando o diário de uma de suas alunas, que já atuava como professora de línguas estrangeiras, Perez (2013) conclui que “diários dialogados” podem servir ao compartilhamento de experiências entre docente e discente; e, parafraseando a autora das linhas que analisava, conclui: “[...] o diário seria um espaço para desabafar, rasgar o verbo, negociar uma direção, dizer o que pensa...” (PEREZ, 2013, p.133).

Zabalza (2004) tem entendimento parecido, quando identifica a dupla face subjetiva e objetiva dos diários. Há tanto uma função referencial como uma função expressiva. Além de falar sobre os objetos de que se ocupam, o que leva por vezes a sequências tipológicas narrativas e descritivas, destaca-se nesse gênero textual uma segunda vertente: “Uma *reflexão sobre si mesmo*, sobre o narrador (o indivíduo como ator e, portanto, como protagonista dos fatos descritos, e como pessoa e, portanto, capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.)” (ZABALZA, 2004, p.45). Este é um aspecto da maior importância, uma vez que desejo investigar, entre outras coisas, como se pode favorecer a formação cidadã no percurso que vai da assembleia à produção dos diários – percurso que exige autorreflexão. Entretanto, o sujeito que escreve diários não é simplesmente a manifestação de uma ideia, mas a objetivação ideal de gente de carne e osso e, portanto, sensível, isto é, capaz de expressar também sua dimensão sentimental.

Ainda sobre as condições de produção, a escrita do diário costuma acontecer sob o signo da emoção viva. Guy de Maupassant, um clássico da literatura de terror, em uma das versões de *O horla* aproveitou esta particularidade da produção do diário para dar plasticidade às emoções de um personagem amedrontado. Mesmo que decorram algumas horas, dias ou mesmo semanas entre o acontecimento e sua narração, ficará guardado algum fato real ou imaginário, antes que se perca. O diário é assim escrito após algum acontecimento cotidiano,

alguma tarefa da vida profissional ou acadêmica, algum evento familiar (que pareça importante ao autor).

A imagem que primeiro nos vem à mente é a de alguém sozinho, sentado à escrivaninha, iluminado por um feixe de luz, em silêncio, redigindo seu diário. É como uma das alunas da professora Tápías-Oliveira se retrata nesse trecho:

Exausta, faminta, um banho e o alimento, porém, não conseguiram relaxar-me. Olho as minhas crianças já dormindo, o pai viajando, meu prédio todo em silêncio, deitada, o sono não vem, o corpo busca repouso, no entanto, o cérebro continua trabalhando á [sic] todo vapor e parece não querer parar e descansar. Resolvi escrever no caderninho que já está se tornando um diário, um amiguinho (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013, p.58).

Parafraseando Hegel (1997), digo que o diário é típico do crepúsculo: tal como a coruja da deusa grega, sempre chega tarde demais. Assim como o pensamento maduro, o diário tem seu voo tardio sob o duplo aspecto da escrita e da leitura. Tardamente, entre as sombras da noite e do esquecimento, quem escreve um diário pinta em *chiaroscuro*, porquanto traz à consciência elementos esquecidos ou de difícil percepção no dia a dia. É típico das condições de produção diarista seu caráter *post festum*, ao fim da tarde ou a altas horas da noite, quando cansado e em silêncio alguém recorda e guarda o que viveu, colhendo o dia. Ao escrevê-lo, prepara-se o terreno para que, ainda mais tardiamente, atividades se realizem sobre atividades ou, melhor ainda, para que o pensamento venha a agir sobre o pensamento numa leitura futura. Assim começa a germinar uma autoconsciência da história, do percurso.

Destacando justamente o “caráter longitudinal e histórico” da escrita de diários, Zabalza (2004, p.46) afirma que isto “[...] o diferencia e lhe dá vantagem sobre o resto dos documentos pessoais que são pontuais (cartas, documentos sobre momentos específicos, etc.) ou constituem reconstruções de períodos vitais desde momentos distantes aos fatos narrados (biografias, entrevistas, histórias de vida etc.)” Este aspecto histórico é valioso porque, ao se estender no tempo, permite ao observador – que coteja uma série de entradas produzidas em diferentes momentos – rastrear a evolução das coisas. Diferentemente de uma carta ou uma entrevista (em que o autor está posto em um único momento de produção), nos diários o autor se põe em diversos momentos de produção de texto, oferecendo variações significativas ao analista a respeito do sujeito escritor em seu modo de ser e ir sendo.

### 3.3 Diretrizes políticas e práticas de escrita na escola

Na última fase democrática da história nacional, o currículo escolar de língua portuguesa apresentou-se em duas versões principais. Desde 1989, quando se efetiva a abertura política com a eleição presidencial em que Collor vence a Lula, até o presente – destacam-se, em termos de legislação, a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998 e, vinte anos depois, a criação de uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Nestas formulações e reformulações de currículo, o modo como vem sendo concebida a escrita na escola reflete determinações sócio-históricas. Publicados na segunda metade da década de 1990, os PCN apresentavam-se como uma “síntese do que foi possível aprender e avançar” (BRASIL, 1998, p.19) até aquele momento, reunindo reflexões de educadores e especialistas a respeito do ensino de língua portuguesa. O Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza abre o documento relativo ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental propondo aos professores uma escola que forme cidadãos.

Esta afirmação do cidadão carrega curiosas peculiaridades brasileiras. Publicado na década do neoliberalismo, o documento é permeado pelo conceito de uma cidadania associada ao consumo de mercadorias. Nesse diapasão, ao defender a importância do trabalho com textos orais, os PCN confundem vida pública e vida privada na caracterização de algumas das “inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – *a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões [...]*” (BRASIL, 1998, p.25, grifo meu). Fazer a feira, adquirir bens e serviços e vender trabalho são a vida social hoje possível. Contudo, incluí-las no rol do exercício democrático afronta aos clássicos da ciência política. Na mesma toada afrontosa, também Michel Temer, em seu discurso inaugural como presidente interino proferido em 12 de maio de 2016, depois de recomendar aos brasileiros que não pensassem em crise (e que trabalhassem!), arrematou: “O emprego, sabemos todos, é um bem fundamental para os brasileiros.” (FOLHA DE S.PAULO, 2016) São discursos sintomáticos de um país ainda distante de patamares aceitáveis de cidadania, inclusive o pensamento crítico – que não surgirá pela simples inclusão da população marginalizada no mercado. Nesse aspecto, o documento é portador das ilusões da social-democracia brasileira na virada do século.

O documento reflete também o estado da arte nos campos da educação e das letras. Nos anos 1980, estudos inovadores sobre variação linguística e aquisição da escrita tinham

identificado a necessidade de atividades com a linguagem que produzissem efeitos reais, inseridas na vida social dos estudantes. Pensando a produção textual na escola, Geraldi (2011b) e Meurer (1997) convergem em sublinhar a importância de que os alunos percebam seus textos dirigindo-se a uma função social, fora ou mesmo dentro da escola, e não simplesmente sejam jogados no lixo após receberem uma nota do professor, seu único leitor.

Como no contexto de produção dos PCN altos índices de reprovação e evasão escolar eram identificados, convém reiterar a crítica ao ensino tradicional que desconsidera a realidade do aluno, escolarizando em demasia as atividades de leitura e escrita, isolando-as das práticas sociais reais. Por conseguinte, nessa reformulação do currículo em seus métodos e conteúdos, afirma-se como elemento fundamental ao exercício da cidadania a capacidade do sujeito falante na utilização plástica da língua, consoante as diversas condições de produção do discurso, os múltiplos objetivos e os distintos destinatários com quem deverá interagir na vida em sociedade. Entre os objetivos fixados para o Ensino Fundamental estava também desenvolver nos alunos uma postura capaz de indagar a realidade em seus problemas e possibilidades de resolução, usando “o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p.8). Ganha destaque o exercício do diálogo, do confronto sistemático de ideias, da argumentação, a fim de induzir a cooperação bem como “atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro” (BRASIL, 1998, p.41).

Desse modo, os PCN defendem uma concepção sociointeracionista de língua cuja materialização, em forma sensível, são os gêneros textuais. A linguagem aparece no interior de práticas sociais como atividade do discurso, por meio da qual os indivíduos interagem e aprendem, criando identidades e sentidos para seu mundo. O modo como o discurso se materializa e se efetiva, ganhando forma capturável pelos órgãos dos sentidos, é o texto ou os gêneros discursivos-textuais. Os gêneros são definidos conforme Bakhtin (2010) os descreve: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p.21). São caracterizados por tema, composição, estilo, responsividade, vinculação às condições de produção típicas dos diversos campos de atividade humana.

A alternância entre atividades práticas, de uso, e teóricas, de reflexão sobre o uso da língua, estruturam o currículo como um todo, entendido como atividades discursivas, isto é, “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p.27). Na realidade brasileira, a escola ganha destaque como um raro espaço a proporcionar acesso a livros. “Para boa parte das crianças e

dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998, p.25). Desse modo, é sublinhada a importância de apresentar os textos tal como são, em toda sua complexidade, sem simplificações artificiais que suprem necessidades didáticas. Porque é impossível contemplar a infinidade dos gêneros textuais existentes, sugerem-se como critérios de escolha dos textos a serem trabalhados no universo escolar aqueles que tenham maior importância e frequência na vida pública, como cartas, editoriais, notícias, verbetes enciclopédicos etc.

No que tange especificamente à produção escrita, estabelece-se que o aluno deve ser capaz de produzir textos diversos, estruturando-os em conformidade ao propósito do gênero e às condições de produção, além de analisá-los, revisá-los e reescrevê-los. Para alcançar tal competência, são elencados diversos procedimentos intrínsecos à escrita, como consideração de elementos contextuais, a passagem pelas diversas fases do texto desde o plano até a versão final, o uso de mecanismos coesivos e de coerência, paragrafação e pontuação, bem como recursos gráficos especiais.

A formação de professores é assumida de antemão como um desafio para a implantação desse currículo novo, uma vez que muitos profissionais desconheciam as novas pesquisas da área. Para o desenvolvimento de tais competências discursivas nos alunos, era preciso primeiro produzir professores afinados com as novas teorias. Isto acabou não acontecendo e diversos educadores e livros didáticos seguiram a trabalhar os aspectos formais dos gêneros, desvinculando-os de seu contexto e função social. Sendo os PCN um texto incompreensível para os educadores, segundo Ferrarezi Jr. (2014, p.55) não passou de uma “revolução de papel”; para Fiorin (2008) e Borges (2012), o modo como a ideia dos gêneros textuais chegou às escolas levou a um excessivo tratamento da forma, filtrada por critérios de normatividade que desconsideram as práticas sociais. “Não é uma posição que defenda a linguagem como uma atividade sociointerativa [...]”, assevera Borges (2012, p.127), ponderando que não era esta a intenção dos autores que propuseram as sequências didáticas, tão utilizadas desde então. Segundo estas avaliações, os PCN fracassaram.

Duas décadas mais tarde, surge a BNCC. Produzida com a cooperação de União, Estados e Municípios – por meio do MEC (Ministério da Educação), Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), contou com a participação de especialistas, educadores e sociedade civil, que trabalharam na construção de um documento fixando um conjunto de saberes básicos a serem alcançados pelos alunos no decorrer da Educação Básica. Na apresentação do

texto, o ministro da educação Rossieli Soares da Silva afirma como meta aprendizagens essenciais representadas por dez competências gerais estabelecidas para esta fase da educação.

Embora o ministro não fale em cidadania, algumas delas reiteram os PCN, com visível predomínio das capacidades que envolvem linguagem e práticas cidadãs. Na terceira competência, por exemplo, põe-se a valorização de manifestações artísticas e culturais e, na quarta, objetiva-se o uso de “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BRASIL, 2018, p.9). Na sétima e na nona competências, surgem a argumentação e o diálogo como meios para respeitar os direitos humanos e o planeta. Na décima competência, apontam-se princípios éticos e democráticos como parâmetros para ações e decisões pessoais e coletivas. Este componente ético, de respeito e promoção dos direitos humanos, se repete nas seis competências específicas da área de linguagens, que compreendem também o uso crítico de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Na parte dedicada ao ensino de língua portuguesa, estabelece-se diálogo com os PCN e se reafirma a mesma concepção de língua:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Nessa concepção, nas atividades curriculares o texto assume centralidade, ganhando um tratamento pedagógico que o relaciona ao seu contexto de produção. Por essa razão, em diversas passagens do documento surge a advertência de que as habilidades que compõem cada competência, apesar de listadas em uma certa ordem e atribuídas a anos específicos, podem ser rearranjadas de outra maneira. Com isso, se afirma a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, que devem ter seus projetos pedagógicos e podem encontrar outros arranjos possíveis das habilidades previstas, conforme as necessidades e interesses dos estudantes dessa faixa etária.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p.59).

Boa parte do texto introdutório dessa seção é dedicada à necessidade de ampliar os letramentos, incluindo as novas tecnologias e as novas posturas que elas demandam dos indivíduos – que, em especial os nativos digitais, embora tenham familiaridade com elas nem sempre possuem os saberes críticos e princípios éticos que regulam um uso adequado desse universo novo. Este é o principal ponto de atualização curricular na área das linguagens. Porém, a nota de rodapé 30 atenua o efeito dessa atualização, afirmando-a como um acréscimo que não deve afetar a primazia da escrita e da oralidade, fixada nos quadros de habilidades que compõem o currículo.

Na BNCC, as *habilidades* aparecem dispostas no interior de diversos *objetos de conhecimento*, por sua vez distribuídos entre quatro *práticas de linguagem*, sendo três delas relativas ao uso e uma relativa à reflexão: *oralidade; leitura; produção de textos; análise linguística/semiótica*. Como nos PCN, busca-se integrar os eixos de uso e reflexão. As atividades de leitura, escuta e produção textual são permeadas das atividades de análise linguística e semiótica. Busca-se na escola uma integração que, na realidade, já acontece cotidianamente quando, por exemplo, após escrever uma carta, alguém relê e analisa antes de enviá-la ao destinatário. A organização curricular reflete esta preocupação com a integração das dimensões sensível e ideal, que implicam a contextualização das diversas atividades de linguagem. No arranjo das habilidades constituintes das competências, esta importância da contextualização se materializou e ganhou forma como “campos de atuação”: o conjunto dos campos busca evidenciar que essas práticas de linguagem “derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p.84). Nos Anos Finais, são cinco os campos de atuação: *o artístico-literário; o das práticas de estudo e pesquisa; o jornalístico-midiático; e o de atuação na vida pública*.

Refletindo a ampliação da autonomia e da interação social dos adolescentes, este último campo surge no currículo somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, substituindo o campo da *vida cotidiana* dos Anos Iniciais. Este campo apresenta as atividades do cidadão, assim definidas: “o exercício da cidadania [...] envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública” (BRASIL, 2018, p.84). Consoante à BNCC é justamente sobre esse campo que incide a prática das assembleias escolares, bem como a produção textual de diários aqui almejada. No campo de atividades da vida pública, destacam-se “gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da

sala de aula) e estatutos e códigos [...]”, conscientizando e valorizando os direitos humanos. Também, nesse campo reúnem-se as condições para discutir, debater e propor, minando as práticas de silenciamento escolar: “Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (BRASIL, 2018, p.137).

Entre as práticas de linguagem de *produção de textos*, no objeto de conhecimento *textualização, revisão e edição*, aparecem duas habilidades frequentemente mobilizadas em assembleias: produzir reivindicações ou propostas envolvendo problemas da escola ou da comunidade<sup>14</sup>; e escrever normas, regimentos, estatutos, regras e regulamentos<sup>15</sup> (BRASIL, 2018). Na prática de linguagem de *análise linguística/semiótica*, no objeto de conhecimento *análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios*, aparecem as habilidades<sup>16</sup> de analisar a composição desses gêneros textuais e observar seus mecanismos de modalização, inclusive juízos de valor positivos e negativos. No interior das assembleias, estas práticas de linguagem, que envolvem produção textual oral e escrita, favorecem vivências extremamente significativas, no interior das quais a análise linguística se integra como uma necessidade real e viva.

O trabalho com estas e outras habilidades leva à formação das competências previstas no currículo. O contexto das assembleias relaciona-se com algumas das dez competências previstas para a área de língua portuguesa no Ensino Fundamental. A compreensão da língua como fenômeno vinculado aos contextos de uso, a apropriação da escrita para atuar em diversos campos, a produção de textos diversificados, o emprego de variedades e estilos conformes a cada contexto, a análise de discursos parametrada por direitos humanos e ambientais, o reconhecimento da natureza ideológica do texto – da primeira à sétima competência, a assembleia pode favorecer práticas de linguagem que contribuam para tal formação.

Nesse sentido, em razão da importância do contexto para efetivar práticas significativas de linguagem e aprendizagem sobre a língua – afirmada nos PCN, reafirmada na BNCC e presente em obras de diversos autores –, vale resgatar a reflexão pioneira no

---

<sup>14</sup> Trata-se da habilidade EF69LP22. Na BNCC, cada aprendizagem é identificada por um código alfanumérico, em que o primeiro par de letras indica a etapa (EF é Ensino Fundamental), o primeiro par de números indica o ano ou um bloco de anos (69 significa o bloco que vai do sexto ao nono ano), o segundo par de letras indica o componente curricular (LP é Língua Portuguesa) e o último par de números indica uma posição sequencial da habilidade neste bloco de anos (BRASIL, 2018).

<sup>15</sup> Trata-se da habilidade EF69LP23.

<sup>16</sup> Trata-se das habilidades EF69LP27 e EF69LP28.

Brasil conduzida por Kleiman (1995, p.18) sobre letramento, entendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esta concepção sobre as práticas de escrita implica posicionamento crítico em relação às práticas escolares, frequentemente descontextualizadas e abstratas, operando um tipo de letramento que não é o único, nem necessariamente o melhor.

Embora o processo de alfabetização escolar tenha o mérito de desenvolver nos indivíduos capacidades individuais de leitura e escrita, este *letramento autônomo* – conforme a terminologia de Brian Street – isola demasiadamente a oralidade da escrita, atribuindo a esta a mítica capacidade de desenvolver a cognição e promover o progresso social. Ocorre que separar as práticas escritas do contexto social, dos grupos e culturas diversas que o integram, pode ter consequências positivas para alunos oriundos de classes sociais que transitem cotidianamente por eventos de leitura, escrita, apreciações e comentários sobre o universo literário. Em outras palavras, o *letramento autônomo* propiciado pela escola representará uma continuidade na educação de alunos cujas famílias já vivam imersas em altos níveis de letramento. Em contrapartida, o letramento escolar representará uma ruptura na educação linguística de alunos oriundos da classe proletária e de grupos sociais minoritários, cuja cultura seja eminentemente oral ou, dito de outro modo, com baixos níveis de letramento.

Como tais práticas não fazem sentido, frequentemente geram desinteresse para o aluno, culminando em reprovação e evasão escolar.

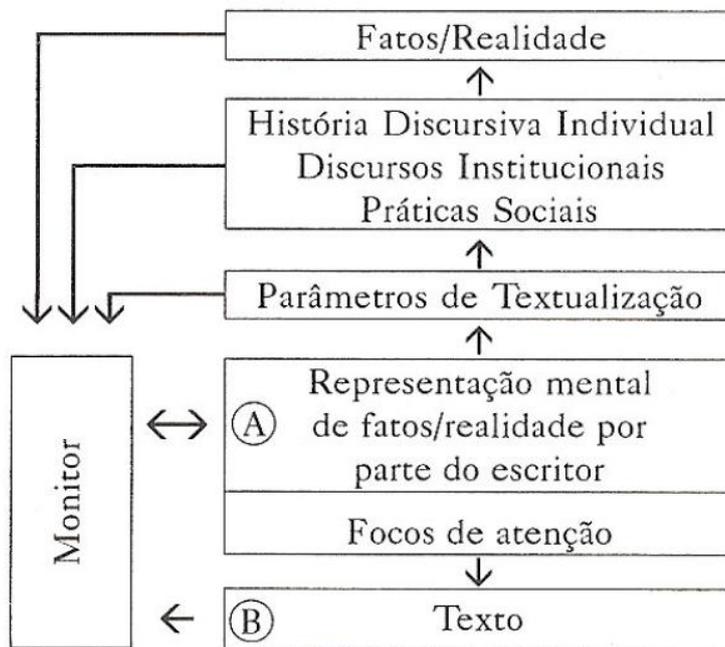
Os estudos realizados no contexto brasileiro mostram uma situação semelhante [à das práticas escolares estadunidenses] quanto à reprodução do status quo pela escola, situação esta, entretanto, muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas (KLEIMAN, 1995, p.45).

Na situação brasileira, é preciso partir dos conhecimentos, práticas, saberes e, tanto quanto possível, da cultura dos estudantes – sobretudo os que pertencem aos grupos sociais minoritários, como negros, indígenas, trabalhadores informais, moradores das periferias urbanas, entre outros – para desenvolver práticas de letramento efetivas. Uma alternativa é o *modelo ideológico* proposto por Brian Street, que admite a heterogeneidade dos contextos de vida nos quais se inserem os sujeitos, baseado no “fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38). Segundo esse modelo, enfatizam-se menos as capacidades individuais que envolvem a produção escrita do que as interações, condicionamentos e efeitos sociais que atravessam os múltiplos letramentos. Isto permite o reconhecimento dos sujeitos

que deles participam e, conseqüentemente, o desvelamento das condições de produção do discurso – o que configura, afinal, uma reflexão crítica.

Nesse sentido, é valiosa a reflexão de Meurer (1997), que esboça um “modelo de produção de textos”, que poderá orientar experiências didáticas. Este modelo pressupõe que, se forem autênticos, os textos são práticas sociais destinadas a audiências específicas, visando a efeitos específicos e fazendo uso de parâmetros de textualização, que resultam em afirmar ou infirmar discursos institucionais. Neste panorama do processo de escrita, destaca-se, entre diversos processos e recursos cognitivos, um módulo mental que representa uma espécie de “monitor”, que planeja, gera ideias, organiza, executa e edita o texto. Nesse processo, o monitor interage com outros módulos, controlando a representação mental, enquanto é alimentado por fatos/realidade, pela história discursiva individual, pelos discursos institucionais e pelas práticas sociais – módulos que lhe fornecem motivação (desejos, necessidades, conflitos etc.). O processo é representado no esquema abaixo:

Figura 3 – Rota inicial da produção de textos escritos



Fonte: Meurer (1997)

À medida que o escritor seleciona em sua mente focos de atenção que aos poucos vão sendo materializados em texto, a passagem do módulo A para o módulo B pode suscitar diversas dificuldades: desde desconhecimento da realidade a ser representada, inabilidade ao fixar ou relacionar pontos de atenção, até problemas relativos a como subordinar o texto a

objetivos e a práticas sociais. Nesse momento, como também em momentos posteriores de revisão e reescrita, o professor auxilia na condição de monitor externo à mente do aluno: “O professor de produção textual deveria, naturalmente, estudar e preparar-se para poder oferecer sugestões aos seus alunos, auxiliando-os a suprir tais dificuldades” (MEURER, 1997, p.23).

Naturalmente, visando dar sugestões e ajudar o aluno, desempenho este papel de monitor durante a produção dos diários reflexivos. O modo como intervenho nesse processo de escrita baseia-se em grande medida nas reflexões de Serafini (1989) e Ruiz (2010). Pela natureza do gênero textual trabalhado, não segui *ipsis litteris* todas as recomendações, mas guardei determinados princípios e conceitos contidos nessas obras. Da primeira, retive a distinção conceitual entre avaliar e corrigir, sendo a primeira atividade um julgamento sobre o texto, enquanto a segunda é a identificação de pontos fracos plasmada por um “conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”, que também serve para “reunir elementos para poder avaliar” (SERAFINI, 1989, p.107). Essa diferença fica melhor explicitada em suas próprias palavras:

*A correção* é o conjunto de intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar.

*A avaliação* é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno (SERAFINI, 1989, p. 97).

Embora sejam operações distintas, e justamente porque o são, elas se articulam no trabalho do professor. Tendo lido na obra de Serafini (1989) três categorias de correção – a indicativa (quando o professor aponta na margem do texto o erro para o aluno), a resolutive (quando o professor resolve no texto o problema) e a classificatória (quando na margem o professor nomeia de modo genérico o erro e deixa ao aluno a tarefa de identificar a manifestação singular e corrigi-la) –, Ruiz (2010) detecta uma quarta categoria, a “correção textual-interativa”. Explorando sua natureza e função específica, a autora define esta quarta forma de corrigir:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2010, p. 47).

Enquanto as três primeiras formas de correção voltam-se para problemas mais pontuais, esses “bilhetes orientadores” explicitam aspectos da revisão que visam interferir no sentido global do texto, isto é, para além dos limites da frase, orientando dessa maneira a reescrita e até mesmo encorajando o aluno. Sendo “textual-interativa”, nesse tipo de correção o aluno geralmente produz algum tipo de resposta. As quatro formas de corrigir podem se articular, complementando-se, justamente pelas diferenças que têm.

Em determinadas turmas de alunos, é preciso ponderar os efeitos nocivos da correção: criticar demais pode fazer mal. “O estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever” (SERAFINI, 1989, p.112). Daí a importância de tecer elogios e ir elevando gradativamente o teor das críticas construtivas, à medida que o aluno ganhe desenvoltura em sua competência escrita.

Pensando na realidade escolar em que desenvolvi este estudo e na turma de alunos específica, há muitos com dificuldades de leitura e escrita. Cabe mencionar que nosso projeto político-pedagógico fixa como objetivo geral do processo educacional uma aprendizagem significativa e uma participação criativa no mundo, explicitando como objetivos específicos que o aluno deverá: “Saber posicionar-se de maneira crítica e responsável, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de formar decisões coletivas” (PPP, 2017, p.11). Ao desenvolver a escrita na escola partindo do contexto em que vivem os alunos, atendendo a seus interesses e motivações, é possível dar continuidade à sua educação linguística sem romper com a cultura da família ou do bairro em que vivem, antes ampliando do que substituindo suas habilidades e competências. O trabalho com assembleia escolar carrega em si mesmo o contínuo oralidade-escrita, uma vez que as produções escritas aparecem no seio de intensos diálogos orais. Desse modo, pretendi enlaçar as diretrizes oficiais com o projeto escolar, contribuindo para a formação de estudantes críticos, transformadores e responsáveis.

O diálogo não se restringe à oralidade. Na atividade escrita que realizei, também ela se dirigiu a um outro. Ao pensar em diários, talvez o primeiro tipo suscitado na lembrança seja o íntimo, guardado em uma gaveta trancado a sete chaves, tendo como único leitor seu próprio autor. No entanto, o compartilhamento de diários reflexivos é mais comum. Apesar de analisar diários reflexivos de professores, a possibilidade de que estes também sejam utilizados por alunos é levantada por Zabalza (2004, p.14): “Sem dúvida, seriam igualmente interessantes (e abririam novas possibilidades técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos) iniciativas em que os diários fossem desenvolvidos também pelos alunos.” Por se ligar às atividades cotidianas, os diários são um

meio de aprendizado e desenvolvimento da consciência, desvendando aspectos da vida que normalmente permaneceriam ocultos.

Procurei demonstrar neste tópico quais são as práticas e as possibilidades de escrita na escola. No capítulo como um todo, apresentei as condições de produção dos gêneros que mobilizei nas produções, seus sujeitos e sua função social. A seguir, refletirei sobre os procedimentos metodológicos que explicitam o modo como conduzi a pesquisa, segundo parâmetros de cientificidade.



*“A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática.”*

Karl Marx (2007)



## 4 DIREÇÃO METODOLÓGICA

*“Um saco... pega um saco aí na... na dispensa. Bota na janela, amarra. O lixo que tiver é só botar no saco. Final da aula a gente tira o saco e joga na lixeira.”*

Vinicius (aluno, 13 anos)

Neste capítulo, desenvolvo uma reflexão sobre o tipo de pesquisa empreendida, descrevo as etapas do trabalho de campo, listo os instrumentos utilizados para gerar os dados e apresento a forma utilizada em sua análise.

A reflexão sobre a capacidade humana de abordar e compreender o mundo é muito antiga. Hoje, as três correntes de cientificidade mais relevantes nas ciências humanas, segundo Chasin (2009), são a perspectiva gnosiso-epistêmica, que remete a Kant; o campo ontológico, onde se posicionam Hegel e Marx; e uma vasta produção, mais recente e heterogênea, que nega as duas primeiras, lançando raízes, por exemplo, em Schelling, Schopenhauer, Nietzsche e Heidegger (LUKÁCS, 1959).

O critério gnosiológico ou epistêmico consiste em arrumar *a priori* a subjetividade cognoscente, por meio de um método que guia os passos do conhecer e ameniza as limitações do pensar na abordagem do objeto. O critério ontológico primeiro afirma o ser ainda que produza reflexões *post festum* sobre o saber. A terceira corrente põe ênfase na intuição, no corpo, na percepção do empírico e na singularidade das experiências, dando menos peso à racionalidade e, por vezes, relativizando reflexões de cunho metodológico.

Esta pesquisa gravita em torno da primeira esfera de cientificidade, na medida em que a etapa de campo é antecedida não somente por um planejamento das atividades, mas também por uma reflexão sobre possibilidades, formas e limitações do conhecimento, que me levaram à escolha de técnicas e procedimentos específicos para gerar e, mais tarde, analisar dados empíricos.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e cunho intervencionista, que pelos procedimentos adotados se caracteriza como uma pesquisa-ação. Optei pela abordagem qualitativa por entender que este objeto de estudo – o trabalho pedagógico com assembleias escolares estudantis visando à produção escrita – envolvia relações entre sujeitos. Assim, não

poderia ser simplesmente quantificado, tornando necessária uma abordagem diferente dos métodos científicos tradicionais, baseados nas ciências da natureza.

Na esfera social, convém outra maneira de fazer ciência, mais flexível e adequada a um objeto que é também subjetividade. Nessa esfera, os fenômenos são extremamente complexos. Martins (2004) e Godoy (1995) convergem no entendimento de que, quando o alvo da investigação são as relações humanas, é preciso observá-las e compreendê-las não em laboratório, mas no contexto em que se produzem. Isto exige observar o fenômeno de diversas maneiras: pesquisa documental, estudo de caso, etnografia, entrevistas, questionários etc. São estes usos que contribuem para caracterizar uma pesquisa qualitativa.

Como também explicitam Silveira e Córdova (2009, p.32): “A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Desse modo, esse tipo de investigação combina o uso de diversos instrumentos. Esses instrumentos permitem captar os sujeitos, o que ganha ainda mais relevo no universo escolar:

Nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude a ênfase deve ser colocada na busca de entendimento das perspectivas dos sujeitos envolvidos na questão investigada. Assim, para se conhecer os fatores relacionados, por exemplo, com o fracasso escolar de um determinado grupo de alunos é igualmente importante a revelação das perspectivas dos alunos, dos seus pais e de seus professores (VILELA, 2003, p.460).

Por se desenvolver no campo da educação e da linguística aplicada, focando o processo de ensino-aprendizagem, voltei-me para a resolução de problemas práticos, donde decorre a natureza aplicada e o cunho intervencionista deste empreendimento. Há controvérsias sobre sua origem, mas o psicólogo teuto-estadunidense Kurt Lewin é reconhecido como pioneiro na utilização da pesquisa-ação ou, pelo menos, o primeiro a assim denominá-la, conforme Barbier (2004). Também pode a pesquisa ser chamada de “investigação-ação”, nome genérico para diversas modalidades de estudos em que, diante das situações que exigem escolhas, “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p.445-6).

Como o aprimoramento da prática é a consequência necessária de um mestrado profissional, esta modalidade de pesquisa vem a ser uma das mais utilizadas nesse tipo de programa. O contexto do bairro e da escola onde trabalho e onde desenvolvi esta experiência se adéqua a esta forma de condução do trabalho científico. Nessas condições, comprometi-me tanto com a produção de conhecimentos quanto com a transformação da realidade, ao mesmo

tempo em que me vi como parte dessa realidade. Das cinco formas ou modalidades de pesquisa-ação descritas por Tripp (2005), esta pesquisa encarnou principalmente os aspectos *técnico, prático e político*, uma vez que pretendi realizar assembleias combinadas com a produção de um gênero de texto específico, o que ainda não tinha sido feito no campo da linguística até o trabalho de Cabral (2018).

Como expliquei no respectivo capítulo, a prática das assembleias e as atividades de linguagem oral e escrita que a acompanham podem ser estendidas para toda a instituição escolar e, indo além, para a comunidade composta pelos pais e moradores do bairro. Potencialmente, é um trabalho com implicações mais amplas que a sala de aula, coadunando-se com uma vertente da pesquisa-ação que busca “tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros)” (TRIPP, 2005, p.458). Nesse aspecto, a forma da pesquisa contribui para alcançar o objetivo da formação cidadã.

## 4.2 O trabalho de campo

O trabalho de campo ocorreu em minha própria sala de aula, com uma turma de alunos de sétimo ano de uma escola pública de João Pessoa – PB. Distribuiu-se em seis momentos:

### 1. *Apresentação*

Com prévia autorização da direção da escola, em 14/05/2019 apresentei o projeto a uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, em seus objetivos e etapas a percorrer. Os alunos foram convidados a participar e livremente declarar por escrito seu consentimento, se assim quisessem, por meio da assinatura de um TALE<sup>17</sup> (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), que foi lido e discutido em sala de aula. Em seguida, aos que assentiram, foi entregue o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que, por se tratar de menores, devia ser levado para casa a fim de coletar a assinatura dos pais. Aos poucos, dias e semanas depois, fui recebendo de volta os TCLE assinados.

---

<sup>17</sup> Os modelos de TALE e TCLE utilizados constam nos Apêndices B e C.

## 2. *Roda de conversa*

Em 29/05/2019, realizei a primeira roda de conversa com leitura de textos introdutórios às assembleias, dialogando sobre sua natureza e finalidades. Nessa ocasião, iniciei a coleta de dados com gravações em áudio e observação participante. Esta primeira roda de conversa durou aproximadamente cinquenta minutos e, além do registro sonoro, também produzi anotações em um diário de campo<sup>18</sup>.

## 3. *Realização das assembleias e produção escrita*

Em 03/06/2019 fixei na parede da sala de aula uma cartolina onde os alunos registraram os assuntos e problemas de convivência que desejavam discutir. Na semana seguinte, em 12/06/2019, realizei a primeira assembleia utilizando duas aulas, que também foram gravadas em áudio. Esta assembleia durou trinta e sete minutos; eu a presidi e um aluno colaborou redigindo uma ata. Após o término, distribuí cadernos onde os alunos escreveram suas primeiras produções de diário reflexivo.

## 4. *Segunda roda de conversa*

Em 10/07/2019, realizei a segunda roda de conversa, com temática voltada para o gênero textual diário. Também foram gerados dados por meio de gravação em áudio. Esta roda de conversa durou aproximadamente sessenta minutos e, além do registro sonoro, produzi anotações escritas em um diário de campo.

## 5. *Realização das demais assembleias e produção escrita*

Realizei oito assembleias em 2019 nos dias 30/07, 20/08, 27/08, 04/09, 17/09, 22/10, 30/10 e 04/11, com produções textuais de diários reflexivos pelos alunos após cada uma delas. A partir da segunda assembleia, os alunos passaram a presidir<sup>19</sup>, e eu os auxiliava quando

---

<sup>18</sup> Como nesta pesquisa uma parte dos dados foi gerada pela observação participante, e não podendo confiar somente na memória, produzi anotações semelhantes a um diário de campo que, em alguns momentos da análise, citarei. O roteiro de minha observação, que redundou nesses registros, pode ser consultado no Apêndice G.

<sup>19</sup> A escolha do presidente e dos secretários que redigem a ata e anotam os nomes numa lista ordenando os oradores no tempo era feita voluntariamente, isto é, antes de cada assembleia eu perguntava quem gostaria de ocupar essas funções. Quando havia muitos interessados para a mesma função, eu organizava um revezamento por meio de uma lista de que ia sendo consultada antes de cada assembleia.

necessário. Em todas, foram gerados dados por meio de gravação em áudio. Além desse registro sonoro e dos registros escritos produzidos pelos alunos em seus diários, eu produzi diários de campo ao término de cada uma das assembleias, que duraram, em média, quarenta e três minutos. No próximo capítulo, quando eu as analisar, fornecerei mais detalhes desses registros.

## 6. *Terceira roda de conversa*

Em 04/11/2019, realizei a terceira e última roda de conversa, que visava a uma avaliação da experiência pelos alunos. Nesse momento, coletei definitivamente os cadernos usados para produzir os diários e encerrei os procedimentos de geração de dados. Esta última roda de conversa durou aproximadamente trinta minutos. Houve registro em áudio e na escrita de diários.

### 4.3 Instrumentos de geração de dados

Para gerar dados, realizei atividades orais, organizadas em assembleias e rodas de conversa, e produção escrita. Utilizei como instrumentos a observação participante, que incluiu gravações em áudio<sup>20</sup> e registros em meu diário de campo, e pequenos cadernos individuais que os alunos usaram para escrever seus diários reflexivos, além de um caderno de maiores dimensões usado para produzir atas durante as assembleias.

Utilizada de forma pioneira por Malinowski (1978), a observação participante permeou todas as minhas atividades de campo, fazendo-me aproximar dos participantes da pesquisa, tal como propõem Lüdke e André (1986). Entre esses momentos importantes da observação, além das próprias assembleias, estão as rodas de conversa, que permitiram captar impressões, pensamentos e sentimentos a respeito das atividades em curso. Como afirmam Melo e Cruz (2014) e Sampaio *et al.* (2014), nas rodas de conversa os dados são coletados pela observação da interação entre seus participantes.

O quadro a seguir detalha as atividades realizadas.

---

<sup>20</sup> As gravações totalizam dezessete arquivos de áudio, de tamanhos variados, gerados em um aparelho celular da marca/modelo Samsung Galaxy J4 (modelo SM-J400M/DS).

Quadro 4 – Rodas de conversa realizadas

(continua)

TEMÁTICA		OBJETIVO	ATIVIDADE REALIZADA
1 – 29/05/2019	Conflitos e problemas de convivência na vida em sociedade	Conhecer o que os alunos sabem sobre conflitos e problemas de convivência e como são enfrentados pelas pessoas na vida social por meio de assembleias.	<p><b>Resumo:</b> Foi feito um encontro para gerar dados sobre o conhecimento dos alunos em relação a problemas de convivência e conflitos da vida social.</p> <p><b>Produto do encontro:</b> Diagnóstico dos saberes relativos a conflitos e problemas de convivência.</p> <p><b>Tempo:</b> 2 horas/aula.</p> <p><b>Descrição detalhada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitei que as carteiras fossem organizadas em formato de círculo;</li> <li>• Informei que seria feita uma gravação em áudio;</li> <li>• Distribuí imagens de animais que vivem solitários e em sociedade e pedi aos alunos que fizessem uma descrição da imagem e um comentário;</li> <li>• Distribuí um texto – uma fotocópia da fábula “A assembleia dos ratos” entregue a cada aluno – e pedi que alguém lesse individualmente e os demais acompanhem lendo em silêncio;</li> <li>• Questionei, antes da leitura do texto: O que é uma assembleia (o que se discute nela)? Sobre que problemas os ratos vão falar? O que irão decidir? Será que todos cumprirão a decisão?</li> <li>• Questionei, após a leitura do texto, se as hipóteses se confirmaram e acrescentei mais perguntas: Os ratos tinham qual problema a ser resolvido? Como tentaram resolvê-lo? Que ensinamento extraímos dessa fábula?</li> </ul> <p><b>Avaliação:</b> Pedi que em dupla os alunos fizessem uma lista de atitudes para o bom funcionamento de uma assembleia; e, no final, usando cartolinas e pincéis, compartilhamos essas atitudes com a turma. O cartaz ficou visível na sala.</p>
2 – 10/07/2019	Diários reflexivos	Apresentar o gênero diário reflexivo evidenciando suas condições de produção (produtor, interlocutor, meio de circulação e objetivo)	<p><b>Resumo:</b> Foi feita a apresentação do gênero aos alunos, abordando suas características.</p> <p><b>Produto do encontro:</b> Saberes compartilhados a respeito do diário reflexivo.</p> <p><b>Tempo:</b> 2 horas/aulas.</p> <p><b>Descrição detalhada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitei que as carteiras fossem organizadas em formato de círculo;</li> <li>• Informei que seria feita gravação em áudio;</li> <li>• No centro do círculo, dispus alguns exemplares de diários reflexivos em diversos suportes (ver Anexos E até F);</li> <li>• Organizei-os em grupos para que juntos lessem e, a seguir, falassem sobre os textos;</li> </ul>

Quadro 4 – Rodas de conversa realizadas

(conclusão)

TEMÁTICA		OBJETIVO	ATIVIDADE REALIZADA
			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Durante a leitura, perguntei-lhes: Que é um diário? Sobre que trata? Para que serve?</li> <li>● Após a leitura, perguntei mais: Quem escreve um diário reflexivo? Para quem? Como é o estilo da linguagem utilizada? Com que intenção alguém escreve um diário reflexivo? Em que meio ele circula?</li> <li>● Pedi que cada grupo expusesse para a sala o conteúdo e a forma dos textos que lhe couberam.</li> </ul> <p><b>Avaliação:</b> Pedi aos alunos que relatassem como é a forma textual de um diário reflexivo, que temas/assuntos são recorrentes e o que mais sabem sobre esse gênero.</p>
3 – 06/11/2019	Avaliação das assembleias e das produções escritas	Refletir sobre o curso das assembleias e das produções escritas	<p><b>Resumo:</b> Foi feito um encontro para refletir sobre as assembleias realizadas, as atitudes da turma e a produção de diários no decorrer do período.</p> <p><b>Produto:</b> Avaliação da assembleia.</p> <p><b>Tempo:</b> 2 horas/aulas.</p> <p><b>Descrição detalhada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Solicitei que as carteiras fossem afastadas e fizessem um círculo com as cadeiras;</li> <li>● Informei que seria feita gravação em áudio;</li> <li>● Pedi que ficassem de pé, fizessem um círculo e se dessem as mãos, memorizando quem estava a seu lado direito e esquerdo;</li> <li>● Avisei que tocaria uma canção e que, enquanto a música tocasse, poderiam andar e circular, mas quando parasse deveriam parar e permanecer no lugar onde estavam;</li> <li>● Toquei a canção e, ao parar, ordenei que, sem sair do lugar, cada um voltasse a agarrar as mãos dos colegas que seguravam antes;</li> <li>● Quando todos conseguiram, estabeleceu-se uma espécie de “nó”; nesse momento, ordenei que desfizessem o “nó” restabelecendo o círculo, porém sem largar as mãos;</li> <li>● Uma vez refeito o círculo, pedi que todos se sentassem e relatassem como foi essa experiência.</li> <li>● Questionei a seguir em relação às assembleias: Como foi participar falando e ouvindo nas assembleias? Como foi produzir os diários nos cadernos? Os bilhetes do professor ajudaram na escrita? Como avaliam a realização de assembleias na escola?</li> </ul> <p><b>Avaliação:</b> Pedi aos alunos produzissem um diário reflexivo, que seria o último.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No decorrer da produção dos diários reflexivos, procurei auxiliar aos alunos, estimulando-os a refletir sobre sua produção escrita. O modo como intervim em seus textos foi por meio de bilhetes orientadores deixados em seus cadernos. Ruiz (2010) elege os “bilhetes orientadores” como a melhor ferramenta para estimular a reflexão sobre o sentido global do texto, revisá-lo e corrigi-lo.

Uma vez terminada a geração de dados, passei a analisá-los, conforme exponho no capítulo seguinte.

#### 4.4 Análise de conteúdo

A análise consistiu em construir uma compreensão relacionando elementos dos diários produzidos pelos alunos com seu contexto de produção. Fiz uma análise de conteúdo, que é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.43).

Entre os procedimentos, fiz a pré-análise, descrevi o conteúdo dos textos por meio de indicadores, que foram codificados e transformados em categorias; por fim, já na análise propriamente dita, produzi inferências que me levaram a uma interpretação do sentido das mensagens. Explicarei cada um desses passos.

Na pré-análise, a partir dos dados gerados, constituí um *corpus*. “O corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1979, p.96). Foi de acordo com os objetivos desta pesquisa que selecionei o conjunto de documentos a analisar. Na totalidade das informações coletadas, estavam gravações de áudio, atas e diários, tanto o meu próprio como o dos alunos. Porém, nem todas as informações coletadas podiam ser analisadas, por dois motivos: o foco da pesquisa não era a oralidade, mas sim a escrita dos alunos; nem todos os alunos da turma assentiram em participar desta pesquisa. Portanto, o *corpus* da análise foi constituído primariamente pelos diários reflexivos por eles produzidos e, secundariamente, por outros gêneros emergentes no evento de letramento que é a assembleia: transcrições de áudio dos debates, as pautas e as atas das assembleias, além de meu próprio diário de campo.

Dentre os diários produzidos pelos alunos, no fim do período do trabalho de campo me foram entregues treze, dos quais selecionei alguns para análise segundo os seguintes critérios de inclusão:

1. Haver concordância em participar da pesquisa, com assinaturas do TALE pelo aluno e do TCLE pelo responsável legal;
2. Ter, no fim do trabalho de campo, o aluno devolvido ao professor o caderno contendo os diários;
3. Ter havido no caderno produção escrita que retratasse a atividade das assembleias (o modo como aconteceram, os problemas discutidos, as reflexões delas derivadas etc.);
4. Haver representação dos gêneros masculino e feminino.

Com base nesses critérios, somente seis cadernos contendo diários reflexivos dos alunos foram selecionados para análise. Ainda na fase de pré-análise, fiz a leitura flutuante, que consiste em um primeiro contato com o material, conhecendo os textos e deixando-me “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2007, p.52). Também selecionei elementos que organizam e preparam a análise, observando e marcando determinadas unidades presentes nos textos.

Esta análise requer uma codificação de elementos do texto, delimitando-os, transformando-os em unidades. Em outras palavras, determinados conteúdos do texto devem ser escolhidos e fragmentados em porções menores chamadas de unidades de registro (BARDIN, 1979). As unidades de registro podem ser palavras, temas (afirmações sobre algum assunto) ou referências a pessoas. Em minha análise, utilizei o tema como unidade de registro. Também utilizando temas, Zabalza (2004, p.148) exemplifica: identificar um tema é colher “o que se diz sobre os colegas, sobre as atividades de língua, sobre as crianças, sobre o funcionamento da escola etc.”

Também deve ser criada para o texto uma outra unidade, de tamanho variável, porém maior que a unidade de registro: a unidade de contexto. As unidades de contexto servem para tornar a unidade de registro inteligível, revelando-lhe o sentido. Conforme Franco (2007, p.46), o contexto é “o pano de fundo que imprime significado” aos dados em análise. Neste caso, a unidade de contexto corresponde à parte secundária do *corpus*, composta pelos demais gêneros emergentes no evento de letramento (transcrições de áudio, pautas, atas), além de meu diário de campo.

Com essas duas unidades demarcadas, foi possível começar a análise. A análise consiste em fazer uma segunda leitura. Nesse segundo momento, de acordo com Franco (2007, p.29), se dá a produção de inferências, que é “*la raison d’être* da análise de conteúdo”. Com base nas inferências, é possível construir uma interpretação. Inferir é identificar informações implícitas, como a evolução das ideias, preocupações, sentimentos e dilemas. Como diz Zabalza (2004, p.150): “Poucas vezes os dilemas aparecem de uma forma direta e explícita.” Por essa razão, essa é a fase mais complexa: partir do conteúdo manifesto e explícito nos diários e chegar ao conteúdo implícito, latente.

No percurso da análise, da produção de inferências chega-se a categorizações. A importância desse movimento taxionômico é asseverada por Franco (2007, p.59): “Em verdade, a produção de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.” Estas categorias podem ser formuladas tanto *a priori* como *a posteriori*. Recuperando os objetivos fixados para esta pesquisa, escolhi utilizar estas categorias dadas de antemão. Nessa modalidade de investigação, o trabalho é assim descrito por Bardin (1979, p.119): “É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados.”

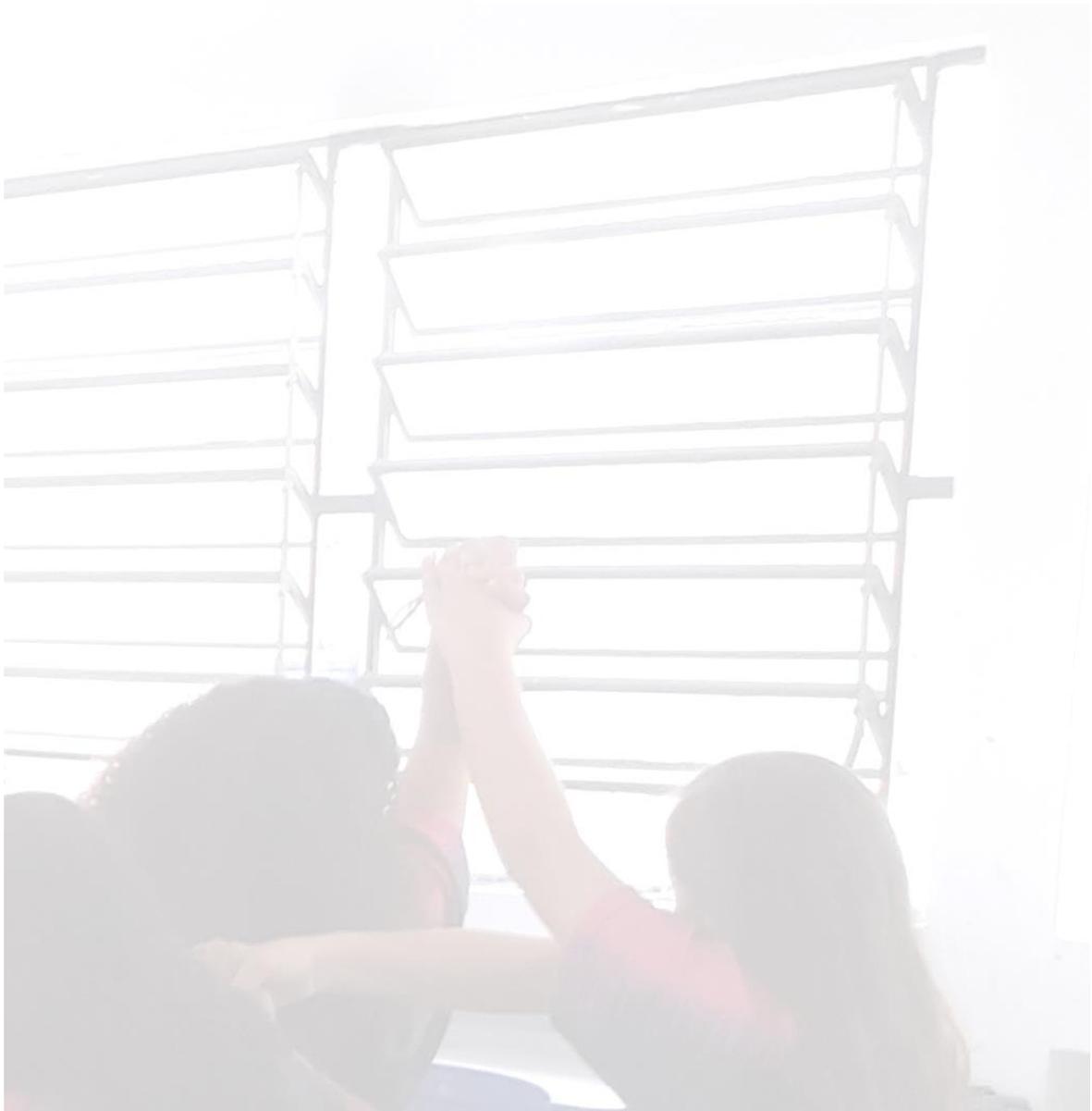
Qualquer opção implica prós e contras. Embora minha escolha facilite o trabalho, pois evita a criação de inúmeras categorias, em contrapartida adverte Franco (2007, p.62) que “o pesquisador, muitas vezes, se vê induzido a imprimir ‘uma camisa’ de força” nos dados que encontra a fim de enquadrá-los em seu sistema classificatório. Porém, os objetivos fixados não visam a produtos acabadosx.

Na evolução dos procedimentos e técnicas da análise de conteúdo, concepções diferentes de linguagem se enfrentaram; e o modo como se concebe a língua altera o modo como se tratam os dados. Uma análise centrada na enunciação aborda o texto como discurso, considerando não somente a superfície do texto, mas também suas condições de produção. Tratando dessa distinção, lembra Bardin (1979, p.170) que a “análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um *dado*, isto é, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável.” Desse modo, mais ênfase era posta na quantificação, entendida como fator inexpugnável de objetividade. Diversamente, vejo as produções textuais como um processo. Por não focar em um produto, a pesquisa resulta cientificamente mais rigorosa, uma vez que não se vê constrangida a higienizar textos de alunos, nem forçar o enquadramento de resultados nas categorias criadas *a priori*.

A análise dos dados gerados durante a pesquisa será apresentada a seguir.

*“É indispensável que os alunos escrevam sobre os fatos vivenciados, porque há possibilidades de aparecerem no texto as contradições entre os interesses de classe, ou as contradições entre o que vivem e o que almejam.”*

Maria Madalena Iwamoto Sercundes (2001)



## 5 FALAS EM ASSEMBLEIAS, REFLEXÕES EM DIÁRIOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA

*“Não se resolve as coisas com violência, em hipótese alguma.  
Diálogo [...] primeira coisa da pessoa.”*

Flora (aluna, 13 anos)

Neste capítulo, analiso os dados. A geração desses dados ocorreu durante assembleias e rodas de conversa por meio da observação participante, gravações em áudio e também da produção escrita de diários reflexivos pelos alunos, além de outros registros escritos, como as atas das assembleias. Os diários produzidos são o material sobre o qual incide a análise de conteúdo, ao passo que os dados oriundos da observação participante e das gravações em áudio auxiliam na contextualização das ideias neles expressas.

Após delinear o perfil dos participantes da pesquisa, procederei nas seções seguintes à descrição de cada uma das nove assembleias, narrando sua preparação e transcrevendo alguns diálogos para, finalmente, passar à análise do conteúdo dos diários.

### 5.1 Peculiaridades dos participantes

Trata-se de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa – PB. Havia na turma trinta e cinco alunos: 19 meninos e 16 meninas, em uma faixa etária que variava dos 12 aos 15 anos. A variação etária decorre de que em anos anteriores alguns foram retidos ou reprovados, ou evadiram-se da escola antes do término de um dado ano letivo, sendo obrigados a cursá-lo novamente, o que configura uma distorção ou defasagem idade-série. Esta e outras peculiaridades impactaram o andamento das atividades, como veremos no decorrer da análise.

A escola localiza-se no bairro Valentina Figueiredo, em João Pessoa – PB. Criado na década de 1980 pelo Governo Estadual, o bairro é hoje um dos mais populosos da zona sul da capital paraibana. Segundo um autointitulado<sup>21</sup> “portal oficial”, sua população é estimada em mais de 100 mil habitantes; e, em uma seção dedicada à história, é dito que:

---

<sup>21</sup> Não cabendo aqui produzir especulações sobre o fenômeno, deixo registrado apenas um estranhamento: apesar de não se identificar, nem explicitar a função da página, o dono dela se autodeclara a voz “oficial” do bairro, como se fosse autoridade competente para manejar um órgão da administração pública.

O bairro foi idealizado pelo então Governador do Estado, Tarcízio de Miranda Burity, com o propósito de beneficiar diretamente os servidores públicos do Estado, mas só foi entregue em 25 de outubro de 1984, no Governo de Wilson Braga, que homenageou a mãe do então Presidente da República, João Figueiredo, dando o seu nome ao bairro (PORTAL VALENTINA, 2019).

À diferença das periferias de muitas das grandes cidades brasileiras, este planejamento do bairro, segundo o modelo padronizado da Cehap (Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba), é ainda visível mais de trinta anos depois. No portal supracitado, encontra-se, entre outras, a seguinte fotografia, sem data e sem indicação de autoria, que mostra as primeiras habitações, recém-construídas:

Figura 4 – Moradias do bairro Valentina Figueiredo



Fonte: Portal Valentina (2019).

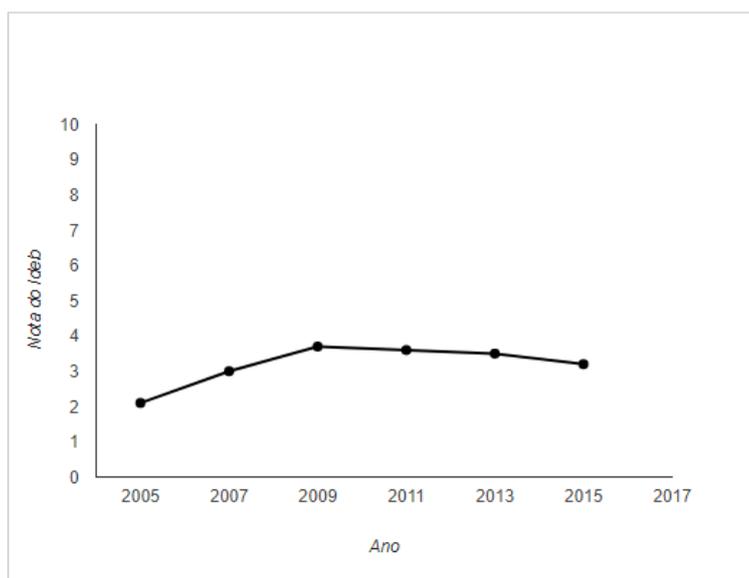
Três décadas depois, ainda se observam ruas secundárias sem pavimentação. Há dois parques ecológicos e algumas praças com equipamentos esportivos, bem como avenidas arborizadas e equipadas com canteiros, iluminação e sinalização. Além de inúmeras igrejas e um comércio relativamente desenvolvido com bares, restaurantes, academias esportivas, supermercados – o bairro também tem escolas de Ensino Fundamental e Médio (municipais, estaduais e privadas), uma faculdade privada de medicina, um batalhão de polícia militar, uma delegacia de polícia, um hospital municipal, uma UPA (Unidade de Pronto Atendimento), um mercado público e um posto do Detran (Departamento Estadual de Trânsito).

Desde o início o bairro foi destinado à residência de trabalhadores. Segundo o documento do Projeto Político-Pedagógico da escola, os discentes residem no próprio bairro e em bairros vizinhos, como “Mangabeira e nova Mangabeira, Portal do Sol, Mussumagro, Paratibe, Sonho Meu, Jacumã”, cujos habitantes são “funcionários públicos, trabalhadores braçais, empregadas domésticas, pessoas de classe média baixa e baixa renda incluída no Programa Bolsa Família do Governo Federal” (PPP, 2017, p.9). Há também muitos pequenos comerciantes; é bastante comum que parte da população realize, nas calçadas, nas praças, nas portas de suas casas, um comércio esporádico de frutas, legumes, doces e alimentos em geral.

Com o crescimento do bairro e a necessidade de educar os filhos desses trabalhadores, no ano 2000 foi criada a escola em que atuo. A escola funciona em três turnos, com dezessete professores polivalentes atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela manhã e vinte e sete professores especialistas atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela tarde e, ainda, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Nas avaliações externas promovidas pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a pontuação obtida no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pela escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental está em queda, como se observa no gráfico abaixo:

Figura 5 – Evolução do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL (2019b).

Não pretendo dar uma explicação para esse declínio no âmbito desta pesquisa, embora não o ignore. Desde que o índice foi criado, a pontuação obtida vinha em crescimento até 2009, quando começou a declinar, ficando em 2015 pela primeira vez abaixo da meta fixada em 3,6. Como se vê no quadro seguinte, em 2017 o resultado não foi divulgado devido ao número insuficiente de participantes.

Quadro 5 – Pontuação e metas do Ideb nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		2,1
2007	2,1	3,0
2009	2,4	3,7
2011	2,7	3,6
2013	3,2	3,5
2015	3,6	3,2
2017	3,9	*

■ Acima ou igual à meta  
■ Abaixo da meta

Fonte: Brasil (2019b).

Muitos fatores podem interferir no rendimento de uma escola, inclusive a última crise econômica. Sem mais especulações, chamo atenção para as dimensões da instituição e seu público. Segundo os dados mais recentes informados ao Inep (BRASIL, 2019b), a escola funciona em três turnos com 1124 alunos matriculados distribuídos em trinta e cinco turmas e, de modo geral, pertencentes ao Grupo 3 do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)<sup>22</sup>. O número de trabalhadores exercendo funções docentes, técnicas e administrativas chega a 102, dentre os quais 44 são docentes. Trata-se de uma grande escola. Pelo número de alunos, turnos de ensino e pelas modalidades oferecidas (Pré-Escola,

<sup>22</sup> Conforme Nota Técnica relativa ao Inse, o Grupo 3 é descrito como um conjunto de alunos que “de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio” (BRASIL, 2019c, p.9).

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA), o indicador de complexidade de gestão está no Nível 6, que é o mais alto (BRASIL, 2019b).

Na busca pela qualidade da educação, certos fatores estão fora do alcance dos profissionais de uma escola. No enfrentamento possível e no raio de ação mais próximo, o que pode fazer um professor é buscar aperfeiçoar os métodos educativos e sua própria formação. A formação continuada oferecida aos professores no primeiro semestre de 2019 contemplava a prática das assembleias. A Secretaria de Educação e Cultura (Sedec) da Prefeitura Municipal de João Pessoa optou por delegar o curso de formação continuada anual ao programa ProFuturo, patrocinado por duas instituições espanholas (Fundação “la Caixa” e Fundação Telefônica), possivelmente porque não precisou arcar com custos financeiros. Uma das iniciativas do programa ProFuturo é o projeto Escolas Conectadas: “que oferece cursos online de formação continuada, totalmente gratuitos, para professores da educação básica” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2019). O programa declara ter como objetivo diminuir as desigualdades educacionais na África, Ásia e América Latina por meio do ensino digital. A ferramenta escolhida para melhorar a educação é justamente a mercadoria que a Telefônica vende no Brasil por meio de sua marca comercial Vivo.

Como professor da rede municipal de educação, experimentei o curso. Entre outras coisas, fomos apresentados à prática da assembleia escolar realizada com alunos como uma atividade que gera atitudes participativas e exercício da cidadania pelos estudantes. Isto criou um clima favorável à implantação dessa prática. Pelo menos uma professora que trabalha com algumas das turmas a quem leciono mostrou-se interessada em adotá-la, o que gerou uma saudável interlocução, troca de ideias, tomada conjunta de decisões e avaliações conjuntas.

No momento de iniciar o trabalho pedagógico com as assembleias, eu tinha de escolher uma turma. Das três turmas possíveis, terminei escolhendo a mais desafiadora: aquela para a qual todos os professores dirigiam-se com um suspiro resignado quando soava o sinal de início de suas respectivas aulas; aquela onde havia alunos com dificuldades de leitura e escrita e, conseqüentemente, indivíduos com histórico de fracasso escolar; aquela onde havia muitas brigas e constantes práticas de *bullying*; aquela onde a aula era a mais difícil, pois os alunos tinham muita dificuldade de se concentrar, ouvir e, especialmente, fazer cessar as conversas particulares.

Em minha escolha, duas coisas foram determinantes. A primeira é que julguei ter mais liberdade para conduzir o trabalho nesta turma singular: pois todo trabalho conjunto implica negociações e ajustes entre os professores à medida que se desenvolve; e, embora fosse bom ter uma colega com quem pudesse dialogar e trabalhar conjuntamente as assembleias, eu tinha

fixado objetivos bastante específicos neste trabalho, entre os quais o desenvolvimento da produção escrita. Como minha colega só lecionava em duas das três turmas que eu tinha à escolha, a turma restante onde as assembleias poderiam ser conduzidas por mim solitariamente era justamente esta, a mais difícil.

Buscando preservar minha autonomia, optei por esta turma peculiar, enquanto desenvolvia conjuntamente com minha colega a prática das assembleias nas duas outras turmas. Vista de longe, parece ter sido uma decisão acertada. Isso permitiu também a ela um espaço maior de manobras e experimentações, que não seriam possíveis no rumo mais ou menos controlado de minha pesquisa científica. No entanto, a experiência do nosso trabalho conjunto nessas duas turmas será descartada: não será abordado nem analisado aqui, pois ganhou uma outra direção. Faço esta referência somente para sublinhar a peculiaridade da turma escolhida.

A segunda razão para escolher uma turma tão desafiadora é que, embora houvesse risco de fracasso da experiência, havia nela a evidente necessidade de uma intervenção pedagógica. Era, portanto, conveniente e útil aplicar ali as assembleias, mesmo que as condições não fossem as melhores e seus resultados, incertos. De todo modo, bastaria analisar o desenrolar da experiência em si: não tanto o produto ou o ponto de chegada, mas os avanços ou retrocessos. O risco do fracasso da assembleia era previsível, pois quanto mais conflitos e divisões houver no interior de um grupo menos condições há para criação de consenso e diálogo.

As atividades começaram com a primeira roda de conversa, que será explicada à frente. Dias depois, foi realizada a primeira assembleia escolar estudantil. Ao fim desta, fiz a entrega de um kit com material de escrita para cada um dos 35 alunos da turma. Mais à frente, explicarei detalhadamente como era o *kit*, bastando agora dizer que ele serviria principalmente para produzir diários reflexivos. Cinco meses depois, ao fim do período de realização das atividades de geração de dados, parte desse material de escrita desapareceu: alguns confessaram ter perdido o kit, outros diziam que o devolveriam e terminaram não devolvendo. Foram devolvidos a mim somente treze diários, dos quais escolhi seis para análise: os de Marta, Alessandra, Marcos, Ricardo, Aline e Leandro<sup>23</sup>.

Os critérios para escolha desses diários são aqueles relatados na seção da metodologia (anuência do aluno e dos pais em participar da pesquisa, devolução ao professor da pasta contendo os diários, diários contendo textos que abordam as assembleias e representação dos

---

<sup>23</sup> Uso pseudônimos para designar os indivíduos cujos diários analiso, a fim de não expor a identidade de quem voluntariamente decidiu participar da pesquisa. O mesmo se aplica aos demais alunos aqui mencionados.

gêneros masculino e feminino). Analisarei cada um desses cadernos individualmente. Na análise de conteúdo dos diários, o conteúdo manifesto e explícito será o ponto de partida para a produção de inferências que revelem seu conteúdo oculto. Desse modo, identifico primeiro na superfície do texto unidades de registro relativas a temas (BARDIN, 1979) e, considerando a unidade de contexto dada pelas assembleias (FRANCO, 2007), produzo inferências e interpretações pertinentes às categorias fixadas de antemão.

Como o contexto é imprescindível à análise, começarei pelo andamento das assembleias escolares estudantis, que contribuirão para delinear um perfil mais nítido dos participantes da pesquisa, retratando-os nas situações cotidianas, nos embates travados no calor das assembleias. E, em seções subsequentes, tratarei do processo de escrita dos diários e suas problemáticas.

## 5.2 Assembleia como espaço para o desenvolvimento da formação cidadã

Neste tópico, analiso como a noção de cidadania apareceu em nossas assembleias. Faço uso de dados gerados pela observação participante registrada em meu diário de campo, gravações em áudio das rodas de conversa e das assembleias, além das atas produzidas em cada uma dessas reuniões.

Esclareço que, mesmo usando gravações em áudio, este trabalho tem como foco a produção escrita dos alunos em diários reflexivos. A oralidade aparece na análise somente como ponto de partida; porque, em certo sentido, parto do oral para a escrita, isto é, de um evento de letramento fundamentalmente oral que é a assembleia para a produção de diários. Na análise desses diários, todavia, o método escolhido exige, em sua consecução, julgar as implicações do contexto, sem o qual não será possível acessar o sentido da escrita.

Além do mais, a aquisição da competência escrita possibilita atuar como cidadão. Também a realização das assembleias com estudantes tem normalmente como meta a formação de cidadãos. Como afirmei no segundo capítulo, o cidadão é um indivíduo dotado de racionalidade autônoma, crítica e reflexiva, que cultiva valores de responsabilidade para com a totalidade do mundo, incluindo hoje o meio ambiente, cuidando do outro como uma maneira de se preservar também a si mesmo. É justo esse o caminho para a participação na vida pública apontado pela BNCC:

reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) [...] (BRASIL, 2018, p.146).

Desse modo, torna-se relevante avaliar em que medida a assembleia encaminhou-se para o que normalmente é fixado como sua principal meta, a formação cidadã, antes de cuidar de minha própria meta, a produção escrita.

A primeira roda de conversa, ocorrida em 29/05/2019, foi constituída por leitura de imagens, texto e interpretações compartilhadas, o que culminou na construção de uma lista de atitudes necessárias ao funcionamento da assembleia. Como ocorre normalmente na turma, houve no início pouco engajamento com a atividade de leitura e muita conversa. Muitos alunos não falavam para o grupo, mas entretinham-se em conversas particulares. Foi assim que a atividade fluiu, conforme o planejado, mas com frequentes pedidos de ordem. Na leitura das imagens apresentadas (formiga, aranha e abelha)<sup>24</sup>, enquanto viajavam pela roda passando de mão em mão, alguns alunos conseguiram perceber a diferença essencial das atividades: que a aranha trabalha sozinha, enquanto formigas e abelhas trabalham em equipe.

Após o término da atividade, uma aluna me fez uma observação curiosa<sup>25</sup>, relacionando a atividade daqueles insetos com as atividades da própria turma. Durante a atividade, um aluno havia refletido que a aranha atua como uma caçadora muito esperta, pois fica imóvel em sua teia esperando sua presa; ao passo que formigas e abelhas estão o tempo todo em movimento. Dando um passo além, a aluna identificou uma divisão na própria classe, e veio me dizer em particular que metade da sala se assemelhava a uma aranha, porque não trabalhava duro, enquanto a outra metade trabalhava mais. Com isso, completa-se o quadro que delineia o perfil dos alunos: a turma frequentemente produz brigas e práticas de *bullying*, tem dificuldades de concentração e é muito heterogênea, dividida entre alunos com bom rendimento escolar e outros com dificuldades de aprendizagem.

Dando seguimento às atividades, após a primeira roda de conversa, na semana do dia 03/06/2019 fixei uma cartolina na parede da sala de aula, dividida em duas colunas: uma que receberia as críticas, intitulada “Quero que melhore...”; e outra destinada a receber felicitações, intitulada “Quero felicitar...”. A assembleia em que discutiríamos esses itens aconteceria na semana seguinte.

---

<sup>24</sup> As imagens podem ser vistas nos Anexos A, B e C.

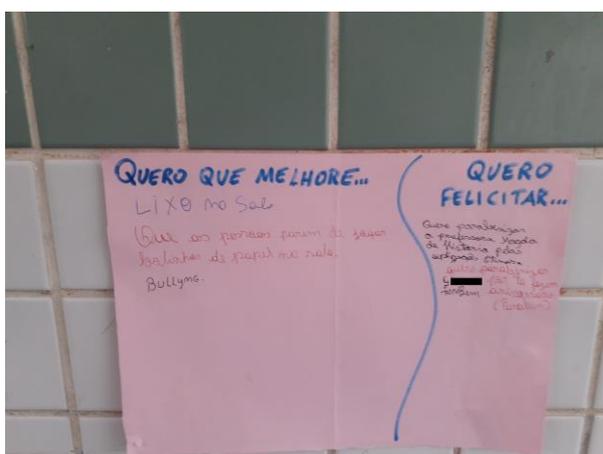
<sup>25</sup> Registrei esse fato somente na memória e o cito com a intenção de dar mais nitidez aos sujeitos da experiência e sua interpretação das imagens mostradas na ocasião. A fonte da informação é, pois, a observação participante.

As aulas acontecem no período vespertino. Como a escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), julguei que a cartolina não devia ficar exposta o tempo todo. Então, solicitei ajuda à presidenta da turma<sup>26</sup>: dei-lhe uma fita adesiva e pedi que retirasse a cartolina no fim da tarde, durante a última aula, e voltasse a fixá-la na primeira aula do dia seguinte.

Assim, dirigindo-se espontaneamente à cartolina, os alunos foram escrevendo os assuntos que gostariam de ver discutidos. Aqui distingo gênero e suporte: a cartolina é um suporte, “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p.11); o gênero textual suportado é a pauta da assembleia. Este aspecto ostensivo do suporte é fundamental à construção de uma boa pauta. Marcilio (2005), por exemplo, observou que uma professora limitava o acesso à cartolina, buscando controlar a pauta da assembleia. O resultado é que esta se tornou desinteressante para os alunos.

Em 11/06/2019, com a cartolina incompleta, ainda em fase de preenchimento, a situação era a seguinte, com três contribuições relativas a críticas, na primeira coluna: “Lixo na sala”; “Que as pessoas parem de jogar bolinhas de papel na sala”; e “Bullyng”. E duas contribuições relativas a felicitações, na segunda: “Quero parabenizar a professora Magda de Historia pelas explicações ótimas”; e “quero parabenizar [um aluno] por ta fazendo aniversario (Parabem)” (*sic*).

Figura 6 – Cartolina com a primeira pauta incompleta



<i>QUERO QUE MELHORE</i>	<i>QUERO FELICITAR</i>
<i>Lixo na Sala</i> <i>Que as pessoas parem de jogar bolinhas de papel na sala.</i> <i>Bullyng</i>	<i>Quero parabenizar a professora Magda de Historia pelas explicações ótimas.</i>  <i>quero parabenizar [nome] por tá fazendo também aniversário (Parabem)</i>

Fonte: Dados do pesquisador.

No dia 12/06/2019, já tinham surgido novas contribuições e havia um número razoável de sugestões temáticas; então, realizei a primeira assembleia.

<sup>26</sup> A presidência de turma é diversa da presidência da assembleia. Enquanto a primeira é uma função permanente, confiada a um aluno que a turma elege para representá-la junto à direção da escola, a última é uma função efêmera, rotativa, com revezamento do indivíduo que a ocupa a cada assembleia.

### 5.2.1 A primeira assembleia – 12/06

Para isso, o local escolhido foi a própria sala de aula (não há outro espaço). O ordenamento da pauta foi feito conjuntamente com os alunos que normalmente representavam a sala, a presidente e o vice-presidente da turma. Enquanto isso, os demais alunos reorganizavam as cadeiras. Devido à turbulência do ambiente, com carteiras sendo arrastadas para formação de um círculo, houve algumas dificuldades de concentração nesse momento, mas em alguns minutos construímos a ordem do dia. A esse respeito, diz Araújo (2004, p.66): “É preciso estabelecer uma hierarquia dos assuntos a serem discutidos, inclusive porque aqueles mais sérios e complicados devem ser os primeiros a ser tratados, já que necessitam de mais tempo.”

Figura 7 – Cartolina com a primeira pauta completa

	<p><b>QUERO QUE MELHORE</b></p> <p><i>Lixo na sala</i>  <i>Que as pessoas parem de jogar bolinhas de papel na sala</i>  <i>Bullyng</i>  <i>LiNPeza</i>  <i>A aula de informatica</i>  <i>Gritaria</i>  <i>Organização de sala</i>  <i>Lixo na Sala</i>  <i>Bagunça</i></p>	<p><b>QUERO FELICITAR</b></p> <p><i>Quero parabenizar a professora Magda de Historia pelas explicações ótimas.</i></p> <p><i>quero parabenizar [nome] por tá fazendo também aniversário (Parabem)</i></p> <p><i>[nome] Por ser um Bom amigo</i></p> <p><i>Os professores por a maioria das vezes fazerem bem o seu trabalho</i></p>
--	--	---

Fonte: Dados do pesquisador.

Na figura acima, acompanhada de transcrição, é possível ver como ficou a cartolina após a preparação da ordem. Além dos números ao lado dos assuntos, ficaram marcas das tentativas e erros. Alguns assuntos que se repetiam deviam ser agrupados, como aqueles assinalados pelo número 2: “lixo na sala”; “limpeza”; “organização de sala”.

Descartadas as repetições e privilegiando primeiro a discussão de algum tipo de violência real ou iminente, a pauta da primeira assembleia ficou assim:

1. *Bullyng*;
2. Lixo na sala (bolinhas de papel, organização);

3. Gritaria;
  4. Aula de informática.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 12/06/2019)

Além da coluna relativa às críticas, surgiram novas contribuições na segunda coluna (“Quero felicitar...”): à professora e ao aniversariante, somaram-se felicitações a um segundo aluno, “por ser um bom amigo”, e também ao conjunto dos “professores por a maioria das vezes fazerem bem o seu trabalho”. O quadro da sala de aula foi dividido também em duas colunas: na esquerda, reproduzi os itens das críticas postos na cartolina de acordo com o critério da urgência; na direita, copiei os itens das felicitações, na mesma ordem em que foram sendo escritas na cartolina.

Em relação à cidadania, preliminarmente se observam, na seleção dos temas que compõem a pauta, preocupações com o outro, com a poluição do meio ambiente (inclusive poluição sonora) e com o uso dos equipamentos eletrônicos nas aulas. Embora restritas ao ambiente escolar, há nessas preocupações elementos das práticas cidadãs (BRASIL, 2018).

Nesse dia, havia na turma mais ou menos 30 alunos. Por se tratar de uma primeira assembleia, eu mesmo presidi. No entanto, já nesse primeiro momento contei com o auxílio de alunos, não somente na preparação da ordem do dia, mas também na condução da assembleia. Dois desses alunos me auxiliaram diretamente: Guilherme<sup>27</sup> foi anotando em um papel a lista com os nomes dos colegas que desejavam fazer uso da palavra; e Alessandra ia redigindo uma espécie de ata<sup>28</sup> resumindo o conteúdo das discussões e encaminhamentos da assembleia. Iniciei a assembleia apresentando os alunos que me auxiliariam e pondo em discussão o primeiro item, relativo ao *bullying*, que seria, na realidade, o único item a ser discutido, dentro do tempo que eu tinha reservado.

Duas aulas contínuas de 45 minutos cada uma estavam reservadas para a atividade. No entanto, a quase totalidade da primeira aula foi utilizada nestes preparativos. Esse momento foi por mim registrado: “Precisei explicar muitas coisas, pois eles faziam muitas perguntas. Tudo era novo. Perdemos tempo” (Diário de campo, 12/06/2019). A discussão avançou pouco; e o sinal tocou para o intervalo da merenda. Quando todos retornaram, reiniciei a assembleia, mas as aulas após o intervalo costumam render menos, porque os alunos voltam da merenda muito mais agitados e falantes que o normal. A transcrição do áudio desse momento revela dificuldades para revezar os turnos de fala:

---

<sup>27</sup> Como já afirmei, lembro que utilizo pseudônimos aqui e nas transcrições dos áudios que vêm a seguir.

<sup>28</sup> Nesse primeiro momento em que eu presidia a assembleia, orientei Alessandra a fazer a ata mostrando-lhe um modelo que consta na obra de Tognetta e Vinha (2007); mas, como havia o inconveniente de segurar o livro aberto enquanto se redigia a ata, posteriormente, a partir da segunda assembleia, passei a fornecer uma folha impressa com outro modelo, que eu criei, que naquela ocasião me parecia melhor e que consta no Apêndice E.

[...]

[0:27]

**Professor** – *Com a palavra, Alexandre.*

**Alexandre** ((chamando a atenção)) – *Aham aham aham* ((risos dos colegas))

**Professor** – *Pessoal, com a palavra, Alexandre, vamos ouvir. Alexandre, pode começar.*

**Alexandre** – *O bullying...* ((sobreposição de vozes)) *Deixa eu falar!*

**Alessandra** – *Para de brincar, Alexandre, fala direito!*

**Professor** – *Alexandre, todos nós estamos ouvindo, pode falar.*

**Alexandre** – *O bullying tem muito tempo que acontece em todas as escolas...*

**Aluno não identificado** – *...O povo me chama de...* (inint.)

**Alessandra** – *Vírgula!*

**Professor** – *Por favor... ó, gente, eu vou pedir pra vocês lembrarem: quais são as atitudes pra uma boa assembleia? Quando a pessoa tá falando: escute. Eu não tô conseguindo ouvir ele. Vamos colaborar: Alexandre, com a palavra, é sua.*

**Alexandre** – *O bullying acontece em todas as escolas e é uma pena...*

((sobreposição de vozes))

**Professor** – *Ó, eu vou pedir pra respeitar o colega, vamo parar de fazer brincadeira, gente... Alexandre, termine sua fala.*

**Alexandre** – *Bullying é uma coisa que acontece em todas as escolas que se repetem* (inint.) *chamam feio, gordinho.*

**Alessandra** – *Nossa, estão acabando de fazer bullying...*

**Professor** – *Tinha...* ((percebendo que Guilherme ainda não tinha retornado do intervalo)) *Ó pessoal: tinha mais uma terceira pessoa inscrita, eu não lembro quem era porque era o Guilherme, ele num tá aqui... acho que era Tiago, né? Então...*

**Aluno não identificado** ((vendo Guilherme chegar)) – *Guilherme tá ali...*

**Professor** ((dirigindo-se a Alessandra)) – *...Então bota o nome de Tiago.*

**Gabriela** ((queixando-se)) – *Era eu, professor! Eu escrevi meu nome duas vezes...*

**Professor** – *...Então Tiago, Gabriela: vai ficar nessa ordem* ((sobreposição de vozes))

**Professor** – *Márcia...*

**Alessandra** – *...Eu posso falar também?*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 1, parte 2, 12/06)

Este trecho registra uma intensa atividade oral, e muitas intervenções minhas na tentativa de organizá-la, garantindo a palavra ao aluno inscrito. A temática do *bullying* provocou grande interesse e vontade de participar, falar e também ouvir, apesar da dificuldade de se fazer silêncio.

Destaca-se a atuação da aluna Alessandra que, por estar compondo a mesa redigindo a ata, engajou-se com o andamento da assembleia; porém, ficou em dúvida sobre se podia ou não também inscrever-se para fazer uso da palavra: “...Eu posso falar também?” .

Não foi possível esgotar todos os itens da pauta, ficando limitada à discussão desse item primeiro. Durante a discussão, foi proposta a criação de uma regra: “Que todos vejam o lado do outro aceitando a beleza e a opinião alheia.” No final, posta em votação, 19 votaram a favor, sete foram contrários e cinco se abstiveram de votar. A ata, redigida pela aluna Alessandra, ficou como se vê a seguir:

Figura 8 – Ata da primeira assembleia, 12/06

<p>Registros de Assembleias - 7º Ano - 12/06/2019</p> <p>início: 15h. final:</p> <p>número de pessoas:</p> <p>Pauta:</p> <p>1-Bullying -&gt; olhar os lados dos outros, e as opiniões são respeitadas</p> <p>2- lixo na sala (bolinha de papel, organização)</p> <p>3- gritaria</p> <p>4- aula de informática</p> <p>Felicitações:</p> <p>* Professora Magda</p> <p>* [ ]</p> <p>* [ ]</p> <p>* Professores que fazem bem seu trabalho</p> <p>obs: faltou discutir "Pauta" = 2, 3, 4</p> <p>Não havendo nada mais a tratar, a assembleia foi encerrada.</p>	<p>Registros de Assembleias - 7º Ano - 12/06/2019</p> <p>início: 15h final:</p> <p>número de pessoas:</p> <p>Pauta:</p> <p>1-Bullying -&gt; olhar os lados dos outros, e as opiniões é respeitadas</p> <p>2-lixo na sala (bolinha de papel, organização)</p> <p>3-gritaria</p> <p>4-Aula de informática</p> <p>Felicitações:</p> <p>*Professora Magda</p> <p>*[nome]</p> <p>*[nome]</p> <p>*Professores que fazem bem seu trabalho</p> <p>obs: faltou discutir "Pauta" = 2, 3, 4</p> <p>Não havendo nada mais a tratar, a assembleia foi encerrada.</p>
---	---

Fonte: Dados do pesquisador.

Nesta primeira assembleia, não vi nem monopólio da fala, nem silêncio desinteressado. Em uma turma tão numerosa, não é possível no limite temporal de uma aula de 45 minutos que todos os 35 alunos façam uso da palavra. Por isso, busquei sempre reservar duas aulas para a atividade, procurando oportunizar a palavra a todos. Em conclusão, aconteceu que muitos alunos pediram a palavra e dela fizeram uso.

O aspecto negativo foi a confusão das falas, o desrespeito aos turnos e à vez de cada orador, levando a sequências orais truncadas em que constantemente precisei intervir, chamando a atenção para a necessidade de ouvir. Porém, fora do contexto escolar, mesmo quando dela participam adultos, essa dificuldade é a mesma, principalmente porque é na assembleia que se confrontam posições contrárias. Conforme a avaliação produzida por uma aluna ao fim da primeira roda de conversa, esta turma tinha suas divisões, que acabaram se expressando também na assembleia. De todo modo, mesmo no interior dessa negatividade, procurei seguir a ideia de Ferrarezi Jr. (2014, p.28): “Temos currículos silenciosos que precisam ser urgentemente jogados fora e substituídos por currículos barulhentos.”

Com o recesso escolar a se aproximar, mais as provas que finalizariam o segundo bimestre, a próxima assembleia só veio a acontecer muitas semanas depois. No fim do mês

seguinte, em 30/07/2019, realizou-se a segunda assembleia, no mesmo local e com os mesmos procedimentos. Dessa vez, porém, a presidência da assembleia coube aos alunos.

### 5.2.2 A segunda assembleia – 30/07

Resolvi testar um outro horário. Em lugar de fazer a assembleia em uma quarta-feira, como foi a primeira, mudei o dia para uma terça-feira. Pois, na quarta-feira, o intervalo para a merenda cindia as duas aulas que tínhamos. Essa cisão obrigava a interromper a assembleia e reiniciá-la somente após a merenda, o que quebrava a dinâmica da coisa. Porém, o horário de terça-feira tinha outro problema: embora as duas aulas fossem contínuas, sem interrupção, eram as duas últimas aulas, quando sabidamente os alunos rendem menos, estão mais cansados e menos concentrados.

A dinâmica da assembleia foi bastante diversa dessa vez. A condução dos trabalhos passou a ser feita pelos alunos: voluntariamente<sup>29</sup> apresentaram-se um presidente, que toma ou dá a palavra; um primeiro secretário, que redige a ata; e um segundo secretário, que organiza a fila dos oradores que pretendem fazer uso da palavra. Se eu conseguisse fazer um rodízio na ocupação destas funções a cada assembleia, todo indivíduo da turma teria a oportunidade de experimentar ao menos uma delas, como diz Araújo (2004, p.73): “(...) se pensarmos que tais assembleias são semanais e que podemos ter trinta assembleias de classe a cada ano, todos os alunos e alunas da classe passarão pela experiência de coordenação durante o ano escolar.”

Esta segunda assembleia foi presidida pela aluna Alessandra, com Carlos redigindo a ata e Gabriela inscrevendo os oradores em uma ordem de falas. Tinham sobrado da assembleia anterior, três itens não discutidos por falta de tempo, a saber, a limpeza do lixo da sala, a gritaria na sala e as aulas de informática. Como já havia três itens, optei por não fixar a cartolina na semana anterior a fim de colher sugestões para a pauta. O fato de que essa pauta já estava pronta há muito tempo pode ter desinteressado os alunos de discuti-la. O resultado é que, dos três itens postos em debate, não houve propostas de solução ou ação para os dois primeiros. Na ocasião, observei que “eles discutem os problemas, falam, falam, mas não conseguem imaginar propostas de ação” (Diário de campo, 30/07/2019).

---

<sup>29</sup> Já informados de que eu não mais presidiria a assembleia, pouco antes do começo alguns alunos naturalmente vieram me pedir para ser presidente ou secretários (redator da ata e inscrevente dos oradores). Para auxiliá-los, forneci ao presidente e a um dos secretários os modelos que podem ser vistos nos Apêndices E e F: um para a condução oral do trabalho e outro para o registro escrito da ata.

Somente ao discutir o terceiro item os alunos chegaram a um consenso. A ata, tal como foi redigida, figura a seguir. Nela, lê-se a seguinte solução para o item 3 – aula de informática: “A proposta foi = eles [professores] levassem agente pra informática [pois] os professores não levam” (*sic*).

A proposta era em si problemática por vários motivos. O primeiro é que a assembleia não tem autonomia para deliberar sobre o que os professores devem fazer. Uma escola democrática deve possibilitar diálogo, participação de todos, mas não elimina o que Puig *et al.* (2000, p.25) chamam de “assimetria funcional”: “Nessas instituições sociais estão implicados agentes sociais que têm *status* e interesses bem diversos.” Depois, ficou indefinido como essa decisão chegaria aos professores. Considerei positivo que ao menos tivessem chegado a um consenso, porém notei que o decorrer das discussões foi marcado por certa apatia dos alunos.

Também tive problemas na captação do áudio, pois na mudança da quinta para a sexta aula, às 17 horas, algumas turmas tinham sido dispensadas por não terem a última aula naquele dia. Em vez de irem para casa, formaram-se do lado de fora da nossa sala rodas de conversas de alunos dessas outras turmas, trazendo uma interferência sonora bastante contraproducente. A ata desse dia pode ser vista na Figura 9 e, a seguir, vem sua transcrição.

Figura 9 – Ata da segunda assembleia, 30/07

Ata de assembleia do Sétimo Ano A (2ª reunião)

As 11 horas do dia 30 de 07 de 2019, o(a) presidente [redacted] declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) [redacted], que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) [redacted] que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as 30 pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. Limpeza / Sais no salão
2. Oradores no salão
3. Clube de informática

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. Limpeza

e após as falas  nenhuma proposta de solução foi feita.

foi combinado que \_\_\_\_\_

foi posta em votação a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. \_\_\_\_\_

e após as falas  nenhuma proposta de solução foi feita.

foi combinado que \_\_\_\_\_

foi posta em votação a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. a proposta foi =  
eles [professores] levassem agente pra informática  
[pois] os professores não levam

Então,  como não havia mais itens a tratar, o(a) presidente passou às Felicitações.

como o tempo estava esgotado, o(a) presidente mandou que os itens  
restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados  
mado mais do tratar Nada mais

havendo a tratar, às 17 horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, 30 de 07 de 2019

Fonte: Dados do pesquisador.

**Ata de assembleia do Sétimo Ano**

Às 4 horas do dia 30 de 07 de 20 19, o(a) presidente [nome] declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) [nome], que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) [nome], que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as 30 pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. Limpeza / Lixo na sala
2. Gritaria na sala
3. Aula de informatica

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. Limpeza,

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

*foi combinado* que \_\_\_\_\_

*foi posta em votação* a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. \_\_\_\_\_,

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

*foi combinado* que \_\_\_\_\_

*foi posta em votação* a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. A proposta foi =

eles levassem agente pra informatica

os professores não levam

Então,  *como não havia mais itens a tratar*, o(a) presidente passou às Felicitações.

*como o tempo estava esgotado*, o(a) presidente mandou que os itens \_\_\_\_\_

restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados

\_\_\_\_\_  
nada mais ha tratar. Nada mais

havendo a tratar, às 17 horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, 30 de 07 de 2019.

### 5.2.3 A terceira assembleia – 20/08

Novamente utilizando as duas últimas aulas de uma terça-feira, realizei a terceira assembleia. Esta foi presidida por Gabriela, com Rafael redigindo a ata e Marcos inscrevendo os oradores que desejavam falar. Havia trinta alunos na sala. Como tinham se passado três

semanas desde a última assembleia, a cartolina fixada na parede para coleta dos temas na semana anterior recebeu muitas sugestões e a pauta ficou um tanto extensa.

Interpretei como um bom sinal este fato: indicar temas que precisam ser discutidos e envolver-se ativamente com eles. Isto, por si mesmo, já representava o encaminhamento para uma formação cidadã, que nas assembleias se manifesta como o interesse por tudo o que possa impactar a existência do grupo (PUIG *et al.*, 2000). Na sequência, em comum acordo com os alunos dirigentes dessa assembleia, criamos a seguinte ordem do dia:

1. *Bullying*;
  2. Um menino da sala que mexe comigo;
  3. Respeito aos professores;
  4. Lixeira na sala de aula;
  5. Organização;
  6. Atualizar a biblioteca.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 20/08/2019)

Desses seis itens, apenas os três primeiros seriam tratados. Retornou o assunto do *bullying*, que foi posto em primeiro lugar. Em razão do tempo ter-se esgotado, não foi possível debater todas as críticas elencadas, nem mesmo enunciar as felicitações. De todo modo, em uma assembleia esta é a ordem. Primeiro, debatem-se as negatividades, os problemas, as coisas que precisam melhorar ou, em resumo, as “críticas”.

Quando o presidente abre a ordem do dia, todos são convidados a opinar sobre o primeiro item que após discutido e conhecido será indagado em suas possibilidades de resolução. Aí surgem as propostas que ou são acatadas por unanimidade ou são votadas e decididas pela maioria. Na discussão de cada item, à medida que o presidente franqueia a palavra, cada estudante pode pedir e fazer uso da palavra. Porém, deverá seguir uma regra ao falar: ao tratar, por exemplo, de um caso de *bullying*, não poderá citar o nome de quem o pratica, mas somente o problema em si. “Discutem-se as brigas na escola, a sujeira da classe, o assédio moral ou o sexual, o fato de as aulas estarem sendo prejudicadas por determinados comportamentos, e não quem está cometendo tais faltas” (ARAÚJO, 2004, p.62).

Como veremos a seguir, a discussão sobre *bullying* cumpriu um papel de esclarecimento e conscientização: “Além de sua função de entendimento, o diálogo serve também para ampliar a própria perspectiva sobre os temas que são tratados, graças à melhor compreensão acerca das outras pessoas” (PUIG *et al.*, 2000, p.34). Muitos alunos advertiram das consequências trágicas desta prática.

É o que aparece em diversos depoimentos do trecho a seguir:

[...]

[3:55]

**Gabriela** – *Com a palavra, Tereza.*

**Tereza** – *O bullying eu acho ((vozes sobrepostas))*

**Gabriela** – *Cala a boca aí, Carlos ((gritos))*

**Alessandra** – *Isso tudo tá sendo gravado ((vozes sobrepostas))*

**Tereza** – *Eu acho que bullying não devia ser feito porque isso prejudica muita gente e... eu já tive um amigo que se suicidou por causa desse tipo de história. E tipo: muitas vezes eu via as coisas que acontecia na escola e ficava percebendo que quem faz às vezes se sente... melhor... quando faz isso com outra pessoa.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 3, parte 1, 20/08)

Infelizmente, pouco depois a assembleia precisou ser suspensa e a gravação de áudio, interrompida. Eu havia mudado dia e horário da assembleia de quarta para terça na esperança de que não houvesse a interrupção provocada pelo intervalo, que fraturava a continuidade das duas aulas geminadas. No entanto, isso acabou ocorrendo.

Registrei esse momento em meu diário:

As coisas começaram bem, mas logo vieram as interrupções, alunos vindos da outra sala a que foram levados pelo prof. de matemática para fazer uma prova, mãe batendo na porta e pedindo para falar com alunos, e enquanto eu saía para falar com ela, uma briga começou dentro da sala de aula entre Vinicius e Guilherme. Interrompo a assembleia (Diário de campo, 20/08/2019).

Com os dois alunos rolando pelo chão no espaço aberto pelo círculo das cadeiras e a turma em volta aplaudindo animada, tive alguma dificuldade para separá-los. Estavam tão exaltados, que os conduzi à sala da psicóloga. Minutos depois, voltei à sala de aula e foram reiniciados os trabalhos.

[...]

[0:29]

**Gabriela** – *Com a palavra, Márcia.*

**Márcia** – *O bullying só existe na escola ((vozes sobrepostas e gritos))*

**Gabriela** ((gritando)) – *A palavra está com Márcia. Com a palavra, Márcia ((vozes sobrepostas))*

**Professor** ((apoiando a presidente)) – *Olha, isso é correto: Márcia. Parabéns. ((vozes sobrepostas))*

**Márcia** – (inint.) *e mesmo que a pessoa não goste dos apelidos é a mesma coisa (inint.) muitas pessoas se matam, se cortam também e não tem... quando a pessoa vai procurar ajuda não tem ajuda. Muito disso é na escola (inint.) escola tem isso, não tem ajuda pros alunos que sofrem bullying. ((silêncio))*

**Gabriela** – *Com a palavra, Ester.*

**Ester** – ((vozes sobrepostas)) *muitas vezes a gente presta ajuda, mas só que eles não querem, né? ((vozes sobrepostas)) se eles se cortam, se eles se marcam, a consciência é de cada um.*

**Gabriela** – *Com a palavra, Alessandra ((vozes sobrepostas))*

**Alessandra** – *Ó... ((burburinho)) Eh... ((burburinho))*

**Professor** – Ah... Pessoal, a Alessandra vai falar mais uma vez. Pode falar, Alessandra.

**Alessandra** – Muitas vezes o bullying acontece... Muitas vezes o bullying acontece porque os amigos daquelas pessoas que praticam bullying... eh... incentiva, faz porque não gosta daquela pessoa. Então se não gosta, deixa ela no canto dela, porque é bem melhor porque bullying é crime. Obrigado. E é errado.

**Gabriela** – Com a palavra: eu. O bullying é muito errado, tem gente que pratica, e mesmo você dizendo que não gosta que ele pratique isso, a pessoa continua. E pode causar algo bem pior que sua morte, tipo um suicídio. Eu só tenho isso pra falar.

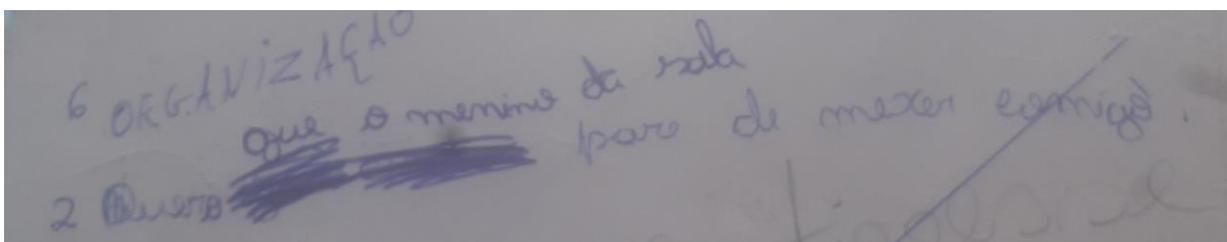
[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 3, parte 2, 20/08)

Na discussão do primeiro ponto da pauta, a correlação entre práticas de *bullying* e mortes foi muito explorada, como se vê nas falas de Tereza, Márcia, Alessandra e Gabriela.

Tanto o item primeiro como o segundo se assemelhavam: em ambos o sujeito da ação foi oculto; mas, por alguma razão, optamos por discuti-los separadamente. Possivelmente, a forma como o segundo problema foi escrito pareceu não se tratar de *bullying*. Na cartolina de onde foram recolhidos os itens da pauta, uma marca de correção chama a atenção:

Figura 10 – Detalhe da cartolina contendo pauta da terceira assembleia



Fonte: Dados do pesquisador.

6 Organização

2 Quero [rasura] que o menino da sala pare de mexer comigo!

Na Figura 10, na frase escrita após o número dois, se lê: “Quero que o menino da sala pare de mexer comigo!” Observa-se também que primeiro a pessoa escreveu o nome do aluno e, em seguida, lembrando-se da regra combinada para as assembleias, riscou-o, substituindo pela expressão “o menino da sala”.

Esta submissão ativa às regras e valores da assembleia aproxima, em certa medida, da própria ideia da cidadania, ao cuidar do problema como um todo sem fixação em uma de suas partes. Evidentemente, durante a discussão, ainda que ninguém fale o nome, todos se dão conta de quem se trata. Pode-se observar isso no trecho seguinte:

[...]

[8:36]

**Gabriela** – *Próximo item da pauta vai ser “O menino da sala que mexeu comigo”.*

**Alessandra** – *Agora quem é esse menino?*

**Leandro** – *Já sei quem é.*

**Gabriela** – *Todo mundo já sabe.*

**Alessandra** ((insegura)) – *Ah.*

**Gabriela** ((em tom de deboche)) – *Ah.*

**Leandro** ((apontando com a cabeça para a sala da direção)) – *Ah. Ah.*

**Alessandra** – *Já sei quem é.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 3, parte 2, 20/08)

Diversos casos foram relatados envolvendo “o menino” em questão, que perturba os colegas de diversas maneiras atirando bolinhas de papel, comida e cascas de banana. Ao fim da discussão desse primeiro item e também do segundo, foi proposta e aceita a regra: “devemos respeita os outros.” Em relação às regras pactuadas, convém o professor respeitar a maneira como o aluno a formula, sem introduzir melhoramentos; e Puig *et al.* (2000, p.166) sugerem: “É recomendável escrevê-la num local bem visível, para que se mantenha presente.”

Essa assembleia foi marcada por uma autonomia maior dos alunos na condução dos debates. Contribuíram para isso qualidades pessoais de Gabriela, a presidente, que demonstrou muita desenvoltura ao falar, dar a palavra e ao indagar à turma propostas de solução, assim como os dois secretários que se engajaram ativamente no sentido de também fazer a palavra circular. Enquanto os observava, pensei em Freinet (1973, p.72): “Na prática, o professor deverá fazer como o mecânico que tem a seu cargo um grupo de máquinas e pode descansar à beira da porta quando não há nenhuma anomalia.”

Na discussão do terceiro item – “Respeito aos professores” –, não se chegou a um consenso. As relações entre alunos e professores foram abordadas de maneira bastante detalhada, com muitas intervenções orais e uma boa circulação da palavra.

Os restantes itens 4, 5 e 6 da pauta foram guardados para a semana seguinte, que voltariam a ser pautados em assembleia, conforme registrou Rafael. O modo como a ata foi feita pode ser visto na página seguinte que, a seguir, também vem transcrita.

Figura 11 – Ata da terceira assembleia, 20/08

**Ata de assembleia do Sétimo Ano A**

Às 16<sup>00</sup> horas do dia 20 de Agosto de 2019, o(a) presidente [REDACTED] declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) [REDACTED], que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) [REDACTED], que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as 30 pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. Bullying
2. Um menino da sala que mexe comigo
3. Respeito aos professores.
4. Lixeira na sala.
5. Organização. 6. Atualizar Biblioteca

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. Bullying

e após as falas  nenhuma proposta de solução foi feita.

foi combinado que Foram devemos respeita os outros.

foi posta em votação a proposta de que devemos respeita os outros.

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. Um menino da sala mexe comigo.

e após as falas  nenhuma proposta de solução foi feita.

foi combinado que devemos respeita os outros.

foi posta em votação a proposta de que devemos res peita os outros,

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. Respeito aos professores.

nenhuma proposta de solução foi feita.

Então,  como não havia mais itens a tratar, o(a) presidente passou às Felicitações.

como o tempo estava esgotado, o(a) presidente mandou que os itens 4-5-6 restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados Não deu tempo. Nada mais

havendo a tratar, às 17<sup>00</sup> horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, 20 de Agosto de 2019.

Fonte: Dados do pesquisador.

**Ata de assembleia do Sétimo Ano**

Às 16:41 horas do dia 20 de Agosto de 20 19, o(a) presidente [nome] declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) [nome], que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) [nome], que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as 30 pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. Bullying
2. Um menino da sala que mexe comigo
3. Respeito aos professores
4. Lixeira na sala
5. Organização. 6. Atualizar Biblioteca

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. Bullying,

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

*foi combinado* que devemos respeita os outros.

*foi posta em votação* a proposta de que devemos respeita os outros.

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. Um menino da sala mexe comigo.

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

*foi combinado* que devemos respeita os outros.

*foi posta em votação* a proposta de que devemos respeita os outros.

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. Respeito aos professores.

nenhuma proposta de solução foi feita.

Então,  *como não havia mais itens a tratar*, o(a) presidente passou às Felicitações.

*como o tempo estava esgotado*, o(a) presidente mandou que os itens 4 - 5 - 6

restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados

Não deu tempo. Nada mais

havendo a tratar, às 17:29 horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, 20 de Agosto de 2019.

#### 5.2.4 A quarta assembleia – 27/08

Sete dias depois, nos reunimos novamente para debater os três itens restantes na pauta da semana anterior.

Estávamos perto da lotação máxima: 34 alunos presentes. A mesa dirigente foi composta por Rafael na presidência, Marcos redigindo a ata e Fernando inscrevendo os oradores. Lembro que as funções dirigentes são ocupadas conforme um rodízio, para que, como argumenta Araújo (2004), todos os alunos possam passar pela experiência de coordenar uma assembleia.

Na assembleia anterior não tinha dado tempo de dizer as felicitações. Recomenda-se que as felicitações sejam feitas no fim de cada assembleia. Nas felicitações, não há debate: somente a pessoa que escreveu o nome do felicitado na cartolina faz uso da palavra, explicando brevemente o motivo. Porém, como havia oito pessoas a ser felicitadas – seis alunos e dois professores – temi que novamente não fossem feitas; então, sugeri que começássemos com isso dessa vez.

Concluída essa etapa, passamos à discussão dos elementos críticos:

1. Lixeira na sala;
  2. Organização na sala;
  3. Atualizar a biblioteca.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 27/08/2019)

Como eu previa, por falta de tempo o último item não pôde ser discutido. Houve muitas interrupções, sobreposição de vozes, falas truncadas e certo nervosismo, especialmente na última aula. Isto aconteceu devido em parte a características da turma já apontadas anteriormente; e em parte por ser mesmo a última aula, quando o cansaço e a desconcentração tomam conta de todos.

Na discussão do item primeiro, houve explicações para o sumiço da lixeira e propostas tanto de vaquinha para comprar uma nova como de enviar uma solicitação de reposição à direção da escola; mas não se chegou a eleger uma solução. Houve ponderações céticas de que novamente a lixeira seria destruída ou roubada. Optei por não interferir, nem sugerir nada nesse caso, procurando me afastar de uma atuação tradicional:

Na escola tradicional que conhecemos, além das regras serem definidas apenas pelos que detêm o poder institucional, no momento de se estabelecer os encaminhamentos para a resolução dos conflitos e o cumprimento das regras, são essas mesmas pessoas que tomam as decisões, cabendo aos demais membros da comunidade apenas sua execução (ARAÚJO, 2004, p.83).

Como sugerido pela citação acima, é fundamental que as soluções sejam construídas pelos próprios alunos, não pelo professor. Pois fugir disso é negar que a atividade possa chegar para o aluno e reiterar práticas tradicionais.

Já o segundo item, após uma discussão muito longa e difícil, desembocou em um combinado para ser executado na última aula: “Devemos organizar a sala 5 minutos antes do toque.” Porém, a turma dividiu-se muito no momento da votação dessa proposta: 16 votos favoráveis *versus* 12 contrários e seis abstenções. Encerrada a assembleia, alguns desses contrários dirigiram-se a mim para dizer que não colaborariam com a organização, devendo ficar exclusivamente a cargo dos que votaram a favor.

Aqui registro o descompasso entre uma formação cidadã, que implica colaboração e ajuda mútua (PUIG *et. al*, 2000), e a atitude desse grupo divisionista de alunos, que não expressava outra coisa senão a própria cisão da turma já apontada anteriormente. É muito comum que, em uma escala mais ampla, se registrem descontentamentos semelhantes. Muitas vezes assistimos, por exemplo, em âmbito nacional, imediatamente após uma eleição presidencial, o grupo derrotado não aceitar o resultado e buscar, de todas as maneiras, estender a disputa no tempo, visando a reverter o estado de sua própria posição vencida. Em geral, isso acontece pela força de interesses contraditórios, movidos pela posição de uma classe social em conflito com outra classe ou à luta de grupos de indivíduos de estratos contraditórios no interior de uma mesma classe, que resistem a uma conciliação. É interessante notar que fenômeno semelhante aconteça também no microespaço da sala de aula.

Em parte, a dificuldade dessa assembleia deveu-se ao clima geral da escola. A última aula desse dia ficou marcada por uma série de protestos dos alunos como um todo. Embora o horário oficial de saída da última aula seja às 17h45, normalmente o sinal de encerramento soa às 17h30. Este 27 de agosto foi o primeiro de uma série de dias em que a direção da escola decidiu tentar cumprir o horário oficial.

Com isso, nos últimos minutos da assembleia, além de grande barulho nas salas vizinhas, ouvimos no interior da nossa própria uma série de queixas verbais. Outras manifestações aconteceram e, em dado momento, as luzes foram apagadas, pois alguém abriu o quadro de força e desligou a chave geral da eletricidade da escola.

Nessas condições, muito tempo foi perdido e a ata ficou redigida assim:

Figura 12 – Ata da quarta assembleia, 27/08

Ata de assembleia do Sétimo Ano A (2º rascunho)

As 6:55 horas do dia 27 de agosto de 2019, o(a) presidente [redacted] declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) [redacted], que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) [redacted], que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as 39 pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. LIXEIRA NA SALA.
2. ORGANIZAÇÃO NA SALA.
3. ATUALIZAR BIBLIOTECA.

\*  
\_\_\_\_\_

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. LIXEIRA NA SALA.

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

foi combinado que \_\_\_\_\_

foi posta em votação a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. ORGANIZAÇÃO.

e após as falas  *nenhuma proposta de solução foi feita.*

foi combinado que DEVEMOS ORGANIZAR A SALA 5 MINUTOS ANTES DO TORNEIO.

foi posta em votação a proposta de que ORGANIZAR A SALA

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Então,  *como não havia mais itens a tratar*, o(a) presidente passou às Felicitações.

*como o tempo estava esgotado*, o(a) presidente mandou que os itens 3

restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados [redacted] ROGK & MARVA, [redacted] [redacted] [redacted] Nada mais

havendo a tratar, às 17:43 horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, 27 de agosto de 2019.

Fonte: Dados do pesquisador.

A ata mostrada na imagem anterior ficou assim transcrita:

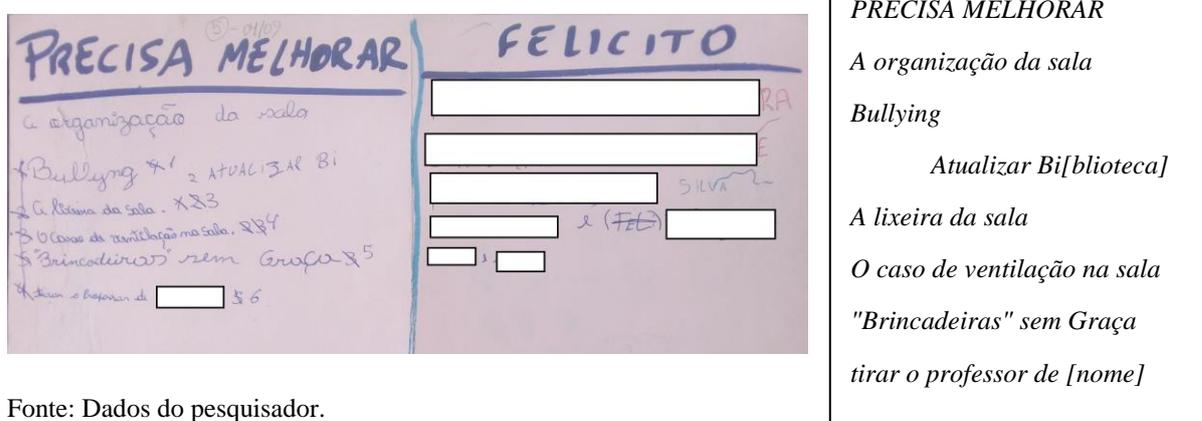
<p><b>Ata de assembleia do Sétimo Ano</b></p> <p>Às <u>16:55</u> horas do dia <u>27</u> de <u>Agosto</u> de <u>20 19</u>, o(a) presidente <u>[nome]</u> declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) <u>[nome]</u>, que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) <u>[nome]</u>, que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as <u>34</u> pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:</p> <p>1. <u>Lixeira na sala</u></p> <p>2. <u>Organização na sala</u></p> <p>3. <u>Atualizar biblioteca</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O(a) presidente pôs em discussão o item 1. <u>Lixeira na sala</u>, e após as falas <input checked="" type="checkbox"/> <i>nenhuma proposta de solução foi feita.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>foi combinado</i> que _____</p> <p><input type="checkbox"/> <i>foi posta em votação</i> a proposta de que _____</p> <p>Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. <u>Organização</u> e após as falas <input type="checkbox"/> <i>nenhuma proposta de solução foi feita.</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>foi combinado</i> que <u>Devemos organizara sala 5 minutos antes do toque</u></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>foi posta em votação</i> a proposta de que <u>organizar a sala</u></p> <p>Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. <u>Respeito aos professores.</u></p> <p><u>nenhuma proposta de solução foi feita.</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Então, <input type="checkbox"/> <i>como não havia mais itens a tratar</i>, o(a) presidente passou às Felicitações.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>como o tempo estava esgotado</i>, o(a) presidente mandou que os itens <u>3</u> restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados _____</p> <p style="text-align: center;">[nomes] _____.</p> <p>Nada mais havendo a tratar, às <u>17:43</u> horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, <u>27</u> de <u>Agosto</u> de <u>2019</u>.</p>
--

### 5.2.5 A quinta assembleia – 04/09

Era vital aproveitar bem o tempo: os alunos vinham levantando tantos problemas, que duas aulas contínuas seriam mais produtivas. Porém, pelos problemas que vinham se manifestando nas aulas do último horário na terça-feira, esta quinta assembleia voltou a ser realizada nas duas aulas semicontínuas de quarta-feira, apesar do inconveniente da interrupção e secção do debate pelo intervalo da merenda.

A cartolina para esta assembleia ficou assim:

Figura 13 – Cartolina com a pauta de 04/09



Fonte: Dados do pesquisador.

Surgiu pela primeira vez alguém claramente identificado na coluna das críticas, e era um professor. A situação era embaraçosa principalmente para mim: de um lado, manifestava um problema real de um aluno ou aluna no relacionamento com um professor; de outro lado, feria o espírito da assembleia, tanto na competência como na forma de seu funcionamento. Determinei que não haveria tal debate, fazendo valer a “assimetria funcional” defendida por Puig *et al.* (2000), embora com dúvidas sobre o que pensaria Freinet (1973). Como eu tinha ciência de que a direção da escola já tinha conhecimento do assunto e estava a mediar o caso, deliberei que o mais conveniente era afastar o assunto da assembleia excluindo esse item da pauta; porém, comuniquei o motivo da exclusão à turma no início da assembleia.

A assembleia foi presidida por Marcos, auxiliado por Fernando na redação da ata e Ketlin na inscrição dos oradores. Estavam presentes 32 alunos. Com o item restante da assembleia anterior mais os novos coletados por meio da cartolina afixada na parede, a pauta ficou assim:

1. *Bullying*;
2. Atualizar biblioteca;
3. A lixeira da sala;

4. O caso de ventilação da sala;
  5. Brincadeiras sem graça.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 04/09/2019)

O presidente Marcos pouco participava das assembleias anteriores e mesmo das aulas: ele não fala em público, só em conversas privadas. Seu volume de voz é baixo; por essa razão, em alguns momentos a palavra foi dada aos oradores pelos secretários, que o auxiliaram ativamente. Pouco depois de encerrada a assembleia, registrei esse fato da seguinte maneira:

Muitos que pretendem falar, falam tão timidamente e tão baixo que pouco ouvimos. O próprio presidente de hoje falava baixo demais, ao dar a palavra, ao submeter à votação as propostas. Tive de ajudar mais que o normal, repetindo suas palavras, fazendo eco em volume maior. A segunda secretária, Ketlin, ajudou muito também, pedindo silêncio, repetindo as coisas. O primeiro secretário teve muitas dúvidas na redação da ata, que afinal foi feita, não sem algumas incompletudes, com a ajuda do presidente da assembleia anterior, Rafael. Ele também ajudou muito (Diário de campo, 04/09/2019).

Na verdade, em meu diário confundo duas técnicas de intervenção formal sugeridas por Puig *et al.* (2000, p.157): *fazer eco* “consiste em repetir algumas das perguntas apresentadas pelo grupo (...) e solicitar que um aluno ou uma aluna a responda”, enquanto nesse dia fiz uso mesmo da *reiteração*, que “dirige-se ao conteúdo da intervenção e consiste em resumir o que foi dito (...) ou simplesmente reproduzir a sua fala”. Apesar de neste diário, redigido no calor do momento, meu tom de voz parecer desanimado, avalio a participação de Marcos na presidência como um dos momentos mais positivos das assembleias. Dada a sua dificuldade de falar e o enfrentamento dessa mesma dificuldade, a experiência foi muito significativa para o aluno, conforme registrado por ele mesmo em seu próprio diário, que apresentarei mais à frente na seção dedicada à análise das produções escritas.

Começando os trabalhos do dia, como havia retornado o assunto *bullying*, iniciamos por isso. Quem primeiro pediu a palavra foi Vinicius.

[...]

[2:00]

**Marcos** ((com voz baixa)) – *Vinicius, com a palavra.*

**Vinicius** – *Ei, professor: bullying é uma coisa chata, a pessoa fica chateada desses negócio...*

**Ketlin** ((em tom irônico)) – *...Pois é.*

**Vinicius** – ((vozes sobrepostas)) *...num aguenta brincadeira fica fazendo bullying...*

**Ketlin** ((em tom irônico)) – *...Exatamente.*

**Vinicius** – ((inint.)) *num gosto dessas brincadeira não.* ((alguém gargalha))

**Márcia** – *Falou o que faz muito com todo mundo.*

**Marcos** ((com voz quase inaudível)) – *Alessandra.*

**Alessandra** – *Eu? ((sobreposição de vozes)) Eu acho que... É sobre o bullying? Eu acho que se as pessoas pararem de provocar os outros o bullying não acontece.*

**Alunos não identificados** – *Amém. Glória a Deus.*

**Fernando** ((ajudando o presidente)) – *Com a palavra Gabriela.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 5, parte 1, 04/09)

Destaca-se a atitude de Fernando, como membro da mesa diretora da assembleia, auxiliando o presidente na distribuição da palavra. Também é curiosa a atitude de Vinicius, que buscou primeiramente uma interlocução com o professor: “Ei, professor: *bullying* é uma coisa chata [...]”. Todavia, no decorrer da interação verbal sofreu oposição de algumas colegas: “Pois é” (Ketlin em tom irônico); “Falou o que faz muito [*bullying*] com todo mundo” (Márcia). Embora nesse primeiro momento sua fala tenha encontrado oposição de colegas, no decorrer da assembleia Vinicius voltou a falar, participando bastante das discussões.

Não houve deliberações a respeito do primeiro item, o *bullying*. No debate sobre o segundo item, relativo à atualização da biblioteca, foi proposto e aprovado agir em duas frentes: solicitar ao diretor mais livros para a biblioteca; e iniciar uma campanha de doação de livros para a escola no bairro. A discussão do terceiro item era sobre a lixeira da sala que havia desaparecido, o que motivou especulações sobre roubo, vandalismo e outros. Nesse momento, Vinicius fez diversas propostas – como arrecadar dinheiro ou roubar a lixeira da turma vizinha –, até obter uma melhor recepção, quando propôs improvisar um saco de lixo na janela, como mostrarei a seguir:

[...]

[11:56]

**Vinicius** – *Eu. Eu.*

**Fernando** – *Acabou segundo item. Acabou segundo item.*

**Professor** ((tentando dar a palavra ao presidente)) – *Ó... Marcos vai falar...*

**Vinicius** ((falando bem alto)) – *...Terceiro item.*

**Fernando** ((falando mais alto)) – *Terceiro item.*

**Marcos** – *Inscrições abertas.*

**Fernando** – *Inscrições abertas.*

**Alessandra** – *Eu, eu, eu de novo, eu de novo.* ((vozes sobrepostas))

**Fernando** – *Mais alguém?* ((vozes sobrepostas))

**Vinicius** – *É o que eu disse, professor* (inint.) *Se controla, jogador* (inint.)

**Ketlin** – *Com a palavra, Vinicius.*

**Vinicius** – *Hein, professor: é o que eu disse, é pra gente trazer* (inint.) *trazer um real, e todo mundo junta e compra uma lixeira.* ((sobreposição de vozes de desaprovação)) *Aí quando for na hora de ir se embora, pega a lixeira e guarda na direção.*

**Aluna não identificada** – *Tem que ser uma de ferro.*

**Isaque** – *Uma de ferro, é? Tem que ser uma de... que tu pega, que nessa escola é só...* (inint.)

**Guilherme** – *Uma de tijolo.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 5, parte 2, 04/09)

Embora polêmica, Vinicius insistiu na proposta da arrecadação do dinheiro:

[...]

[13:36]

**Vinicius** – *Hein, professor, isso é fácil. Terminou a aula: direção. Chegou: pega o saco, bota. Resolvido.* ((sobreposição de vozes)) *Um real, professor.*

**Leandro** ((indignado)) – *Um real? É muito, professor. Um real?*

**Gabriela** ((em tom de conciliação)) – *Cinquenta centavos.*

**Professor** – *É uma proposta.* ((sobreposição de vozes))

**Gabriela** ((rindo)) – *Cinco centavos, pronto.*

**Leandro** – *Também não.* ((silêncio))

**Vinicius** – *Ou senão vai lá no 6ºD e rouba uma.*

**Leandro** ((calculando a arrecadação)) – *Aí, ó: quinze conto. Ôxe!*

**Gabriela** – *De graça.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 5, parte 2, 04/09)

Mais tarde, Vinicius abandonou a ideia inicial da vaquinha, bem como a intermediária do roubo, por uma proposta mais simples, que recebeu apoio de Alessandra:

[...]

[16:57]

**Vinicius** – *Um saco... pega um saco aí na... na dispensa. Bota na janela, amarra. O lixo que tiver é só botar no saco. Final da aula a gente tira o saco e joga na lixeira. Num gasta dinheiro nenhum.*

**Márcia** – *Tem que dar o dinheiro da sacola.*

**Vinicius** – *Oxente, se a escola tem?!* ((sobreposição de vozes))

**Alessandra** – *Então em vez de jogar fora, é... quer dizer... em vez de pegar a sacola e jogar fora, eh... pode simplesmente tirar o lixo, jogar fora o lixo que tá dentro e deixar a sacola.*

**Aluna não identificada** – *Yes.*

**Gabriela** – *É bem mais complicado.*

**Professor** ((dirigindo-se a Alessandra)) – *Então a sua proposta é usando a mesma ideia de Vinicius, né?* ((Alessandra assente com a cabeça)) *Certo.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 5, parte 2, 04/09)

Este tópico teve uma discussão muito demorada, porém interessou a todos, principalmente os que temiam gastar dinheiro.

Foram investigadas as causas do sumiço da lixeira, as alternativas para aquisição de uma nova, o material e a forma mais adequada, além de medidas de prevenção de novos sumiços. Além de uma função ideal e subjetiva, a coisa aí se encaminhava para o lado prático da assembleia: “Referimo-nos a decidir como será feito determinado projeto, que etapas terá, que atividades implica, que material será necessário e que funções cada membro do grupo deverá assumir” (PUIG *et al.*, 2000, p.165).

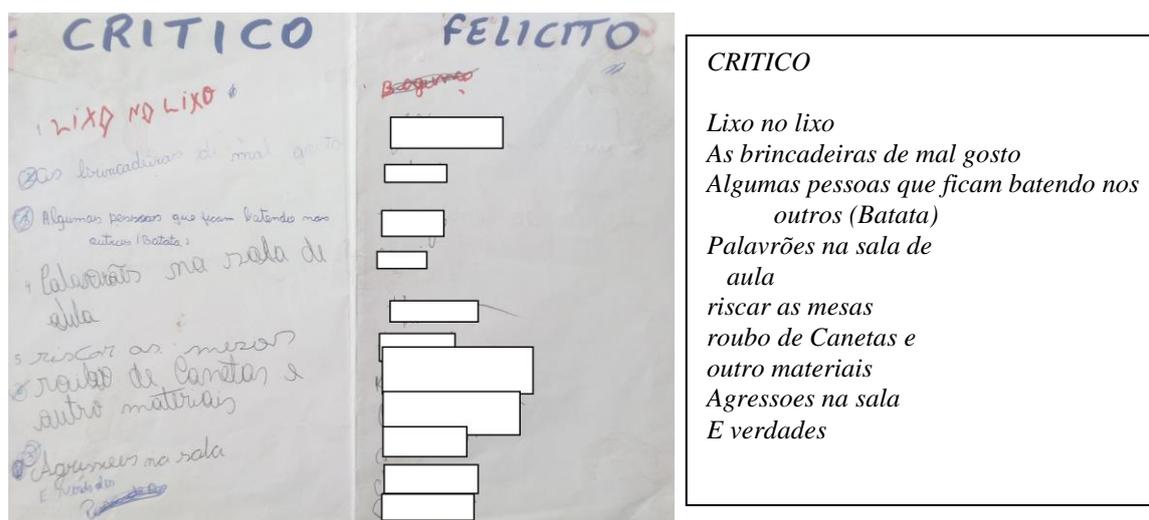
Nenhuma outra discussão foi tão disputada. Tendo se constituído uma cerrada oposição à vaquinha, no fim foi aprovada a ideia do saco plástico que custava menos.

O quarto ponto da pauta era sobre os ventiladores inoperantes na sala, que no período vespertino é muito calorenta. Investigaram-se as causas, atribuíram-se responsabilidades e, no final, deliberou-se enviar um representante à direção da escola, para tratar do assunto. E o quinto ponto, apesar de ser bem discutido, não levou a uma resolução. Fizemos as felicitações e terminamos.

### 5.2.6 A sexta assembleia – 17/09

A cartolina para esta assembleia ficou assim:

Figura 14 – Cartolina com a pauta de 17/09



Fonte: Dados do pesquisador.

Com o fim da última aula às 17h45, o clima no fim da tarde na escola tinha melhorado um pouco devido à fixação de uma nova rotina, mas ainda não era dos melhores. De todo modo, realizamos a assembleia nas duas últimas aulas de uma terça-feira, pois o bimestre ia se encerrar e tínhamos pouco tempo. A assembleia foi presidida por Fernando, auxiliado por Guilherme na redação da ata e Vinicius na inscrição dos oradores. A pauta ficou assim:

1. Agressões (pessoas batendo em outras);
  2. Roubos de canetas etc.;
  3. Brincadeiras de mau gosto;
  4. Palavrão;
  5. Riscar as mesas;
  6. Lixo.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 17/09/2019)



[...]

[00:51]

**Ester** – *Ói: os meninos fica pegando a bolsa da pessoa, fica escondendo e fica pegando as caneta. Mas a pessoa todo dia chega aqui na escola e quer copiar, num tem pra copiar. Aí toda a hora a pessoa só vai responder um negócio com a de outra pessoa, aí quando você vai ver o estojo está embaixo da mesa.*

**Guilherme** – *Já?*

**Ester** – *Já.*

**Guilherme** – *Próxima é Ketlin.*

**Fernando e Guilherme** ((em uníssonos)) – *Com a palavra Ketlin.*

**Ketlin** – *Assim, assim: a porta... tipo: quando a gente sai pra ir pra quadra, ou sala de dança, ou pra biblioteca, sala de vídeo, a porta fica aberta e qualquer pessoa aqui da escola pode entrar na sala e muito bem abrir sua bolsa, roubar seu lápis, caderno, estojo, qualquer coisa que tem na sua bolsa. Não tem nenhuma tranca, ninguém tranca quando a gente sai de sala e fica aberta. Entendeu? E as bolsas também não tem nenhuma proteção (inint.) ((sobreposição de vozes))*

**Ester** – *A opção é colocar um cadeado. Mas não adiantava de nada que o povo ia roubar hahaha ((risos de outros alunos)).*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 6, 17/09)

Tendo caído em uma aporia, a turma passou ao próximo item. Na verdade, tratariam do mesmo assunto, observado de outro ângulo, isto é, quando as atitudes nocivas ao grupo não ocorrem pela apropriação de material alheio, mas por meio de brincadeiras ofensivas, tanto verbais como físicas.

[...]

[03:30]

**Fernando** – *Com a palavra, Ketlin.*

**Ketlin** – *Sobre as brincadeiras de mau gosto: algumas pessoas daqui da sala, não todas, mas algumas ficam brincando de chamar palavras com outras pessoas, e as pessoas não gostam, apelidos que fazem mal à pessoa. A pessoa não se sente bem com esses apelidos. Entendeu? E ficam brincando de dar socos uns nos outros, também tem essa. Fica falando (inint.) aqui na sala, depois quando essa pessoa vai bater (inint.) a pessoa não gosta, mas você já bateu nela.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 6, 17/09)

Mais à frente, Vinicius admitiu praticar brincadeiras desse tipo, mas se queixou dos que as iniciam e, buscando fugir da proporcional reação, recorrem a parentes mais velhos:

[...]

[04:45]

**Guilherme** – *Quem quer falar mais?*

**Professor** – *Vinicius.*

**Vinicius** – *Esqueci. É o que mesmo? Sim: é brincadeira de mau gosto. Porque a pessoa chama os outro de apelido, aí num gosta: sai da sala, chama os primo, pra se defender. Num entendo isso: chama brincadeira, a gente vai tirar brincadeira com a pesada, num aguenta, aí vai chamar os primo. Pronto.*

**Mauricio** – *Tira brincadeira e num aguenta brincadeira.*

**Vinicius** – *É.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 6, 17/09)

No mesmo diapasão, deslizaram pelos demais itens: palavrão, riscar as mesas, lixo.

[...]

[09:53]

**Vinicius** – *Com a palavra, Ketlin.*

**Ketlin** – *Sobre riscar as mesas: eu já risquei a mesa, e quando tem prova de matéria pra fazer conta, eu risco a mesa: matemática. Pronto: quando tem matéria de matemática pra fazer conta, eu vou e risco a mesa mas depois eu apago. Mas tem pessoas que ficam fazendo coisas que não são devidamente...*

**Leandro** ((simula limpar a garganta e diz um nome)) – ...Ehn... Ehn... José... Ehn...

**Ketlin** – *...devidamente apropriadas para a escola (inint.) da sala. Mas o que mui... eu já vi aqui: muitas das pessoas que ficam falando sobre: “Ah, riscar a mesa, não pode, não pode, não pode”, vive riscando a mesa. Amanhã mesmo pode ter pessoa que tá falando agora... ((alguém chama sua atenção)) Não, presta atenção: amanhã mesmo pode ter pessoa que tá dizendo “não pode”, hoje, “não pode escrever na mesa”, amanhã tá escrevendo. Coisas que não deve (inint.) riscar a parede (inint.).*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 6, 17/09)

Não vou transcrever todo o diálogo, mas registro que todos os pontos da pauta desse dia redundaram em irresoluções, uma vez que nenhuma solução foi votada ou mesmo proposta. O diálogo, entretanto, foi muito interessante, pois permitiu a expressão de diversos pontos de vista e alguns desabafos bem carregados de emoção. Já nos momentos derradeiros, nas felicitações, uma surpresa: uma autofelicitação.

[...]

[17:00]

**Guilherme** – *Silêncio. Fernando com a palavra.*

**Fernando** – *Agora vamo pras Felicitações. ((Olhando o primeiro nome da lista de felicitados)) “Vinicius”. Quem? Quem solicitou “Vinicius”? ((risos))*

**Vinicius** – *Eu...*

**Aluna não identificada** – *...Por quê?*

**Vinicius** – *Porque é muito estudioso ((risos e palmas))*

**Professor** – *Olha, pessoal, eu num tinha pensado que isso fosse acontecer, mas...*

**Aluna não identificada** – *...Parabéns ((risos e palmas))*

**Professor** – *...não é proibido alguém se felicitar a si mesmo, só é... Bom, Vinicius, parabéns, vamo bater palma, gente, porque... ((palmas, risos e gritos))*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 6, 17/09)

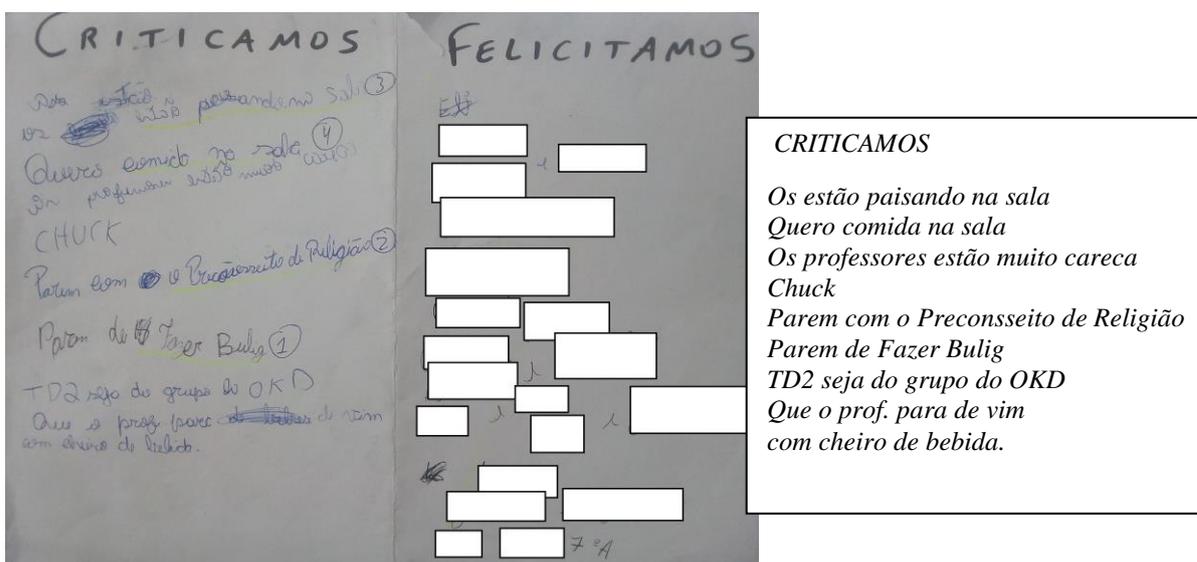
Este episódio das felicitações traz um retrato de uma postura intermitente, que varia entre pensar em si mesmo e pensar no outro. Nesta assembleia, ao tratar das brincadeiras ofensivas, Vinicius defendeu seu direito de brincar: “[...] a gente vai tirar brincadeira com a pesada, num aguenta [...]”. Ele já tinha sido denunciado por Márcia na assembleia anterior como o que mais brinca: “Falou o que faz muito [brincadeiras] com todo mundo.” Não tendo quem o felicitasse, Vinicius felicitou a si mesmo; mas como a sintaxe própria desse discurso é em terceira pessoa, ao justificar o motivo falou de si mesmo como se fosse outro: “Porque é muito estudioso”.

Como se iniciava o período de provas que encerrariam o terceiro bimestre, a próxima assembleia só iria ocorrer mais de um mês depois.

### 5.2.7 A sétima assembleia – 22/10

A cartolina para esta assembleia ficou assim:

Figura 16 – Cartolina com a pauta de 22/10



Fonte: Dados do pesquisador.

Apareceram algumas brincadeiras. Começando pela coluna da direita, apareceu uma significativa diferença na forma das felicitações. Apesar das tarjas que ocultam os nomes reais dos alunos, vê-se que a maioria deles está disposta no papel de uma forma que evidencia, em vez de um, dois: o de um menino aparecendo ao lado do de uma menina, ligados pela conjunção “e”: “Alessandra e Leandro”, por exemplo. Também apareceram nomes de dois meninos, em todos os casos sugerindo o mesmo: um namoro. Esta brincadeira foi imediatamente classificada de mau gosto, e alguns alunos me procuraram se queixando.

Isto aconteceu um dia antes da assembleia. Após a queixa, retirei a cartolina, expliquei à turma o motivo e afixei uma nova. No dia seguinte, quando ocorreria a assembleia, na nova cartolina não se repetiram aquelas brincadeiras. Além disso, nela figuravam assuntos novos a serem debatidos, em tal quantidade que forçosamente ficariam para a semana seguinte.

O excesso de pontos de pauta era também avolumado pela cartolina anterior. A coluna das felicitações dessa cartolina velha estava de fato imprestável, pelas brincadeiras já

mencionadas. Todavia, a coluna das críticas tinha quatro itens que ainda se aproveitavam. Os demais foram descartados, ou por serem brincadeiras ou por constituírem nova tentativa de debater aquele caso do professor, cujo debate eu já havia impedido em assembleia anterior.

Por essa razão, ordenamos uma pauta com apenas quatro pontos. A assembleia aconteceu nas duas últimas aulas de uma terça-feira e foi presidida por Alessandra, auxiliada por Fernando na redação da ata e Davi na inscrição dos oradores. A pauta ficou assim:

1. Parar de fazer *bullying*;
  2. Parar com o preconceito de religião;
  3. Andando na sala;
  4. Liberar comida na sala.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 22/10/2019)

No início dessa assembleia, aconteceu uma fala que expressava contrariedade para com as discussões em torno do *bullying*, que, como se evidencia, estava o tempo todo presente. Nesse momento algumas pessoas expressaram um certo cansaço com a discussão dessa problemática, como expressou a aluna Ketlin: “[a discussão] não fez nenhuma diferença.” Possivelmente, o aborrecimento se estendia à assembleia como um todo, pois as discussões não vinham sendo resolutivas.

[...]  
 [02:55]  
**Fernando** – *Tem a palavra Ketlin.*  
**Ketlin** – (inint.)  
**Alessandra** – *Prossiga.*  
**Ketlin** – *Eu acho que não vai adiantar a gente falar pra parar de fazer bullying, porque a gente não consegue mudar as ações das pessoas. Querendo ou não a gente já falou sobre bullying nessa assembleia desde o começo do ano (inint.) praticamente nada. (inint.) continuam mexendo nas pessoas, não fez nenhuma diferença.*  
**Alessandra** – *Obrigado. Quem mais gostaria de falar sobre o bullying?*  
 [...]  
 (Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 7, 22/09)

Mais à frente, Ketlin retomou a palavra e prosseguiu no raciocínio.

[...]  
 [05:35]  
**Ketlin** – *É que assim: esse assunto tá desde o começo do ano todo mundo falando. Ninguém aqui vai mudar a cabeça do outro pra fazer ele parar ou não de fazer (inint.) ((sinal de mudança de aula)) pessoa ela mesma. Mas se a gente tentar ver, toda assembleia... o primeiro assunto de toda assembleia é o bullying. Aí parece uma coisa repetitiva, a gente fala as mesmas coisas em todas as assembleias. Aí esse assunto já ficou chato. É um problema? É. A gente tem que debater? Tem. A gente pode fazer (inint.) mas é ruim. Se acaba com a pessoa? Sim. Mas a gente não vai poder fazer nada.*  
 [...]  
 (Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 7, 22/09)

Outra vez, chegou-se à aporia – justamente o que era criticado pela aluna. Passando ao ponto dois da pauta, ouvimos uma fala de Márcia que expressava incômodo com a prática reiterada de agressões contra uma colega em razão de sua religião: “Que é macumba, viu...”

[...]

[11:39]

**Alessandra** – *Com Márcia, a palavra.*

**Márcia** – *Assim, eles botaram isso, por causa que tem mais gente... muita gente, não... tem um menino daqui da sala que tá fazendo, tá falando por causa que uma pessoa aqui da sala tem a religião diferente de quase todo mundo. Que é macumba, viu...*

**Ester** – *...não é macumba, não, é (inint.)*

**Márcia** – *É, esse coisa aí. Aí ele tá fazendo, tá falando pra esco... pra sala toda, e fica fazendo tipo bullying, fica falando tipo bullying. E essa pessoa, ela não liga, mas muitos se preocupam, quase como bullying pra ela. Ela num liga, num se importa, mas os outros que tá do lado dela que gosta dela se importa. E tipo queria que essa pessoa parasse (inint.) ((silêncio))*

**Professor** – *Eh... Tem alguém inscrito?*

**Alessandra** – *Alessandra. ((gritos)) Eu quero me inscrever. Eh... Eu num entendi muito o 2, não.*

**Professor** – *Você ouviu a fala dela? ((aponto para Márcia))*

**Alessandra** – *Não.*

**Professor** – *Ah.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 7, 22/09)

O “menino” que agride bem como a pessoa agredida não estavam presentes nesse dia. Parecia que estávamos chegando àquela esfera das ideias cidadãs por excelência: é lá onde se afirmam valores e princípios no mais das vezes em contradição – e não é outra a função da cidadania – com um chão cotidiano perverso. A preocupação com a dignidade de uma outra pessoa, ainda que pertencente ao mais próximo círculo de amizades, apontava para a construção de um bem comum, na medida em que se afirmava não somente a liberdade de religião como também a luta contra o racismo.

Discutido e esclarecido o ponto, chegou o momento das propostas de solução. Nesse momento, em lugar de se afirmar ou reafirmar alguma regra de convivência, houve um relativo afastamento da esfera da civilidade.

[...]

[16:45]

**Alessandra** – *Com a palavra, Márcia.*

**Márcia** – *Assim, professor, eu tenho um negócio aqui: quem fizesse a gente metia pau e arrancava os dente pra parar de falar ou parar de fazer (inint.)*

**Maurício** – *Arrancar os dente?*

**Flora** – *Não se resolve as coisas com violência, em hipótese alguma. Diálogo ((sobreposição de vozes)) primeira coisa da pessoa.*

**Márcia** – *Posso falar? Co-mi-go... só funciona no cacete. ((riso de outro aluno)) ((sobreposição de vozes)) se num parar na... se num parar na... ((sobreposição de vozes))*

**Flora e Márcia** – ((gritam sobrepondo as vozes))

**Professor** – *Peráí, ó, peráí, gente, vocês podem até discordar, mas se vocês falarem ao mesmo tempo ninguém escuta. Fala você primeiro, depois você, certo? Vai, fale, Flora.*

**Flora** – *Não, num tenho... O que ela disse (inint.) era assim.*

**Professor** – *Vá você agora, Márcia.*

**Alessandra** – *Márcia, mais alguma coisa para falar?*

**Professor** – *Fale, Márcia. Por que você acha que essa é a única maneira de resolver?*

**Márcia** – *Eu num acho que essa é a única maneira de fazer. Se a gente falando com essa pessoa, não para. E a outra continua sofrendo, do mesmo jeito eu peço por causa da agressão, né, gente? Ele tá agredindo a pessoa. Num tá agredindo com... assim, mas tá agredindo nas palavras...*

**Professor** – *...Sim.*

**Márcia** – *Isso é a mesma coisa de estar machucando.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 7, 22/09)

A assembleia terminou sem que uma saída concreta fosse apontada para esse problema. Em um nível abstrato algumas falas pontuaram apenas que o caminho passa pelo diálogo, pairando no ar a possibilidade de dar pauladas e arrancar dentes. Ainda que a proposta fosse assustadora, era importante que Márcia tivesse respeitada sua fala, sobretudo pelo legítimo sentimento de revolta que expressava.

Intervim somente quando o diálogo se tornou impossível e aqui cabe uma pausa para uma reflexão sobre a direção da assembleia:

Se esses jovens falam entre si com poucas intervenções da professora ou do professor, estamos diante de uma assembleia basicamente conduzida por eles; se a professora ou o professor intervém com mais frequência entre as falas de alunos e alunas, estamos diante de uma assembleia dirigida pelo docente. Não se pode afirmar que um modelo seja melhor que outro (PUIG *et al.*, 2000, p.148).

Nessa ocasião, aconteceu assim porque esta turma era muito numerosa, gostava de conversas paralelas e particularmente nesse dia causava intenso burburinho durante as falas dos colegas. Como a escuta da íntegra da gravação revelou, em muitos momentos eu intervinha pedindo silêncio e ordem, o que me deixava bastante cansado; com essa contínua necessidade de assegurar as condições para o diálogo, passei a reservar energias para cuidar menos do conteúdo e mais da forma da discussão. O resultado foi positivo porque deu margem a conflitos verbais entre alguns alunos (Márcia, Mauricio e Flora); foi quando esta última contrapôs-se e defendeu os direitos humanos melhor do que eu, como vimos no trecho anteriormente citado: “Não se resolve as coisas com violência, em hipótese alguma” (Flora).

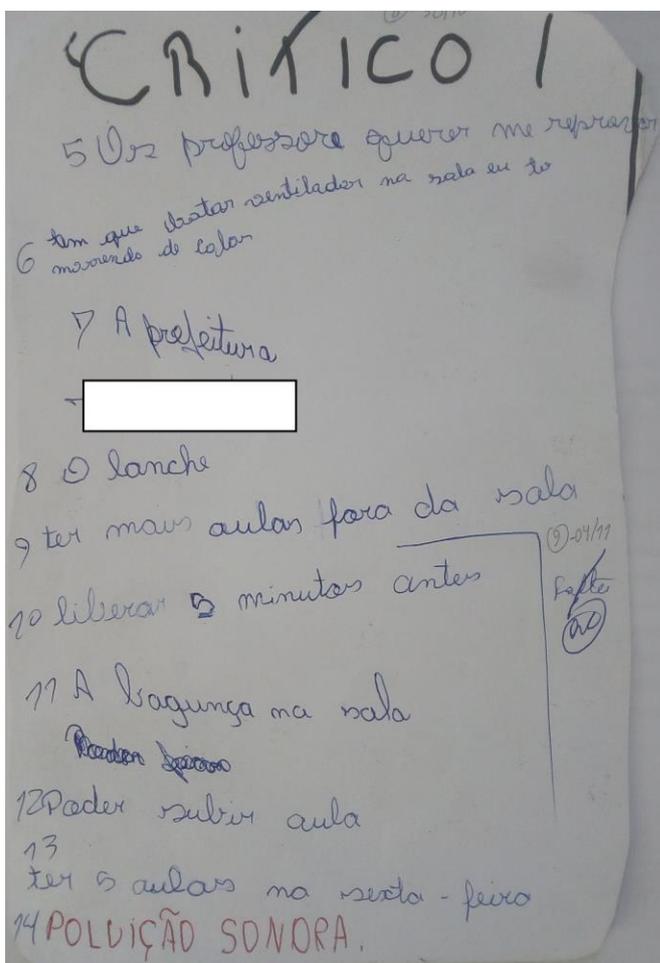
Deixamos os pontos terceiro e quarto para a semana seguinte, pois o tempo se esgotava e ainda faltava felicitar muitas pessoas: seis alunos, dois professores e um dos

diretores da escola. Encerrada a assembleia, promovi uma alteração nas condições de produção dos diários reflexivos, tal como vinham sendo feitos até aqui, mas falarei disso no tópico adequado.

### 5.2.8 A oitava assembleia – 30/10

Como mostrei anteriormente, a cartolina para esta assembleia já estava pronta desde a semana anterior. Como as respectivas felicitações tinham sido antecipadas para aquele momento, restavam só críticas, que de tão numerosas renderam material para esta assembleia e a seguinte, como se pode ver abaixo.

Figura 17 – Cartolina com pautas de 30/10 e 04/11



CRITICO
Os professor querer me reprovar
tem que botar ventilador na sala eu to morrendo de calor
A prefeitura
O lanche
ter mais aulas fora da sala
liberar 5 minutos antes
A bagunça na sala
Poder subir aula
ter 5 aulas na sexta-feira
POLUIÇÃO SONORA

Fonte: Dados do pesquisador.

A assembleia aconteceu em uma quarta-feira, dividida em duas aulas uma antes e outra depois da merenda, e foi presidida por Ester, auxiliada por Davi na redação da ata e

Vinicius na inscrição dos oradores. Com a recuperação de dois pontos restantes da assembleia passada, a pauta ficou assim:

1. Andar na sala;
2. Liberar comida;
3. Os professores que reprova;
4. Ventiladores;
5. A prefeitura;
6. O lanche;
7. Ter mais aula fora da sala.

(Pauta reconstituída a partir da ata de assembleia de 30/10/2019 confrontada com a transcrição do áudio)

Houve problemas no preenchimento da ata. Apesar de não constar nela, ao escutar a gravação do áudio desta assembleia, percebi que os dois últimos pontos da pauta, o sexto e o sétimo, foram sim tratados.

Na primeira metade, a assembleia cuidou somente dos dois primeiros pontos. O primeiro ponto levou a um combinado de não andar pela sala quando o professor estivesse dando explicações. O segundo ponto relativo à comida foi longamente debatido. Para mim, que sou professor e, como tal, impedido de entrar na cozinha ou me aproximar da comida dos alunos, foi uma boa oportunidade de conhecer em detalhes o cardápio da escola.

Em suas próprias falas, os alunos declararam chegar ao intervalo famintos. Alguns disseram, com certo exagero, que, mesmo almoçando três vezes, continuam com muita fome no período vespertino; mas a cozinheira põe pouca comida nos pratos. Também criticaram o fato de que a comida geralmente é peixe, biscoito ou bebida láctea e sugeriram outros pratos:

[...]

[11:49]

**Ester** – *Márcia, depois Ketlin.*

**Márcia** – *A gente tá falando assim é por causa que muitas das vezes a pessoa que (inint.) já comeu acha ruim. Tipo, eles só botam um copo de danone, umas cinco bolachinhas...*

**Ester** – *...às vezes.*

**Márcia** – *...e às vezes, porque isso não vai passar nossa fome pro resto da tarde, em vez de botar um hambúrguer, uma pizza... ((sobreposição de vozes sugerindo alimentos))*

**Davi** – *E o pior é que é bolacha creme-craquer ((risos e sobreposição de vozes))*

**Ester** – *Agora a palavra está com Ketlin.*

**Davi** – *Agora a palavra... não...*

**Ketlin** – *Eu concordo com o que Márcia falou. Tipo assim: eu não lancho aqui na escola porque (inint.) Mas, tipo assim, pra quem lancha, tipo: sopa de peixe pra muitas pessoas, não, (inint.) desculpa, pra muitas pessoas tem alergia, não gosta... ((sobreposição de vozes)) Eu num gosto de peixe. Tipo assim, quando a sopa é de peixe, como é que vou dizer? Poucas pessoas podem gostar de peixe na escola, então a refeição não vai agradar a todos. A refeição na maioria das vezes é...*

**Leandro** – *...bolacha com danone.*

**Ketlin** – *É, exatamente...*

**Leandro** – ...ou só bolacha.

**Ketlin** – *Todo mundo vai lá na hora do lanche e quer lanchar bem, num quer? Porque todo mundo tá aqui aí fica com fome, porque quando vem (inint.) num almoça. Então a gente poderia muito bem fazer um acordo, uma carta, lá levar na direção... sei lá, falar com a... secretaria pra conversar pra mudar. Porque assim: (inint.) a gente vê caminhão trazendo coisas pra cozinha.*

**Leandro** – Verdade.

**Ketlin** – *Aí pronto: eles poderiam muito bem mudar o cardápio de lá. Porque é só fazer... Eles recebem muita coisa, que a gente vê aqui... São pacotes de... deixa eu ver... eh... distribui, sei lá, muitas coisas, e maioria das vezes a gente só recebe o quê? Bolacha e danone, todos os dias a mesma coisa. Não tem...*

**Aluno não identificado** – *Ou fruta.*

**Ketlin** – *Não tem variação. Não tem variação do que a gente pode comer (inint.) a gente vem pra escola só comer todos os dias, todos os dias. ((sobreposição de vozes)) Não: num sustenta. Quem é que vai ficar sustentado pra continuar o dia com danone e biscoito? Ninguém, entendeu? Por isso que eles precisam mudar o cardápio.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 8, parte 1, 30/10)

Tendo inflamado as paixões do estômago, o assunto rendeu, culminando em denúncias de falta de cuscuz, pães duros, melancias e abacaxis podres. Apesar de longa, optei por transcrever toda a fala de Ketlin, que acabou propondo uma carta e uma conversa com a “secretaria” de educação. Pareceu-me pertinente, pois é próprio da cidadania a interlocução ativa com os órgãos de um Estado, sobretudo quando democrático, seja para pedir informações, seja para obter orientações, seja para fiscalizar a coisa pública.

O terceiro item foi uma tentativa extremamente hábil de debater a situação de um docente cujo relacionamento com a turma não vinha bom e, em meu entender, não cabia à assembleia discutir. Apesar de eu ter barrado sistematicamente o assunto nas semanas anteriores, dessa vez os alunos o disfarçaram sob o termo “professores que reprovam”. Nesse sentido, houve diversas falas genéricas em tom de desabafo. Como evitaram nomear até mesmo a disciplina ou as disciplinas em questão, fiquei satisfeito e não intervim.

O quarto item relativo aos ventiladores foi discutido porque os dois aparelhos da sala estavam inoperantes. Eles reconheceram a responsabilidade dos alunos nisso, ao jogarem nas hélices bolinhas de papel, cascas de banana e pequenas frutas, como limão. Ao final, acordaram enviar um representante à direção da escola, para solicitar reparos.

O quinto ponto da pauta – “A prefeitura” – foi marcado por um estranhamento inicial, pois ninguém entendia do que se tratava; então, ficamos aguardando que alguém explicasse. Reproduzo as falas, pois elas vinculam-se diretamente à temática da cidadania na relação com o exercício do poder:

[...]

[19:10]

**Vinicius** ((gritando)) – *Com a palavra Alessandra.* ((burburinho))

**Davi** ((gritando)) – *Brigaaaado.* ((burburinho))

**Alessandra** ((gritando)) – *A prefeitura... (burburinho) A prefeitura...*

**Professor** – *Alessandra... Vamos ouvir, pessoal.*

**Alessandra** – *É tipo a mesma coisa que falar sobre a ventilação. A prefeitura era pra tá... tipo: pras escolas públicas... tipo: depois de alguns meses, vir aqui na sala, na escola, pra ver como está a situação da ventilação, como tá a situação da... sei lá...*

**Aluno não identificado** – *...da escola.*

**Alessandra** – *Isso. ((sobreposição de vozes)) Porque pelo amor de deus num dá não.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 8, parte 2, 30/10)

Em falas seguintes, questionou-se o modelo do fardamento e a necessidade de uma reforma geral na estrutura física do prédio, pois, além de nossa turma, em outras salas também faltam ventiladores. Há também incômodo com a sujeira (as salas são cheias de areia no chão e de batom nas paredes). A partir daí, iniciou-se uma fala em contraponto:

[...]

[26:28]

**Davi** – *Com a palavra... (risos e gritos)*

**Ester** – *Como (inint.) falou: mandar uma pessoa aqui na escola. Mas eles ajeita a escola. No outro ano... num sei quantos anos (inint.) ajeitaram a escola todinha, tava ajeitadinha, mas o problema são os alunos: não aguentam ver a escola limpa, ajeitada, tudo consertado. Eles (inint.) Tudo o que eles quer é acabar as coisas, cadeira...*

**Davi** ((gritando)) – *Pior que é, a pessoa ((sobreposição de vozes))*

**Professor** – *Davi, vamo respeitar a fala de Ester.*

**Ester** – *Eles coloca, o diretor coloca. (inint.) Os alunos quebra arquivo, quebra tudo. Nem sempre é o diretor que tem culpa.*

**Professor** – *Como os ventiladores.*

**Ester** – *É.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 8, parte 2, 30/10)

Outra vez ninguém vislumbrou um encaminhamento para o problema da administração do patrimônio, que envolvia não só a prefeitura como também a direção da escola.

O sexto item – “O lanche” – já estava superado pela discussão do segundo item. A presidente reconheceu isso indagando: “Já não discutimos esse assunto?” Ao saltar para o sétimo e último ponto da pauta, Laís relacionou esse desejo de aulas fora da sala ao calor, portanto vinculando-o ao ponto quarto, já debatido. Ainda havia aspectos a explorar, em uma breve discussão sobre os espaços restantes da escola, como biblioteca e sala de vídeo, onde poderiam acontecer aulas fora da sala.

Em seguida, encerrou-se a assembleia, uma das mais produtivas em termos de circulação da palavra e intensidade do diálogo. Possivelmente porque já era a oitava.

### 5.2.9 A nona assembleia – 04/11

A última assembleia foi presidida por Davi, auxiliado por Alessandra na redação da ata e Melissa na inscrição dos oradores. Dividiu-se em duas partes, antes e depois do intervalo de uma segunda-feira. Tratou dos últimos itens da pauta inscritos na cartolina utilizada também na assembleia anterior (ver Figura 17, p.141); portanto, a pauta, já pronta desde a semana retrasada, ficou assim:

1. Liberar 5 min. antes;
  2. Bagunça na sala;
  3. Poder subir aula;
  4. Ter 5 aula na sexta;
  5. Poluição sonora.
- (Ata de assembleia do sétimo ano, 04/11/2019)

Talvez por se tratar de assuntos “velhos”, não houve muito engajamento nos debates. As falas foram mais ou menos protocolares. Na discussão do primeiro item – “Liberar 5 min. antes” –, ficou evidente que persistia o problema do horário de saída, ao fim da última aula. A modificação do horário de saída das 17h30 para as 17h45 ainda gerava inconformidade, pois a essa hora começa a escurecer. Como muitos alunos moram em bairros circunvizinhos e voltam para casa desacompanhados – a pé ou de ônibus –, qualquer extensão das aulas para além desse horário vinha gerando revolta nos discentes e preocupação nos pais. No fim da discussão, foi combinado que a presidente da turma procuraria os professores das últimas aulas para dialogar sobre essa possibilidade de serem dispensados um pouco antes do fim da aula.

O segundo item não chegou a ser debatido, porque nenhum dos alunos quis falar a respeito. No item terceiro, abordou-se a proibição de “subir” ou “adiantar” aula, que é uma antecipação de aulas: por falta de algum professor nas primeiras aulas, em muitas escolas o horário vago é ocupado pelos professores das últimas aulas, que as antecipam para ir embora mais cedo. Na decisão de alterar o horário de saída, também se tinha proibido essa prática.

[...]

[13:23]

**Vinicius** – *Com a palavra Vinicius e mais ninguém, e cala boca.*

**Professor** ((dirigindo-se a Davi)) – *Você deu a palavra pra ele?*

**Davi** – *Foi.*

**Professor** ((para uma aluna que queria falar)) – *Então se inscreva, Bruna, vai.*

**Vinicius** – *É porque do nada a direção fez: “Não vai poder mais subir aula”. ((sobreposição de vozes)) Aí depois disseram que era de seis e meia, aí foi pra seis e quarenta e cinco...*

**Aluno não identificado** – *...tá doido, seis hora?*

**Aluna não identificada** – *Cinco. Seis e meia o quê (inint.)*

**Professor** – *Não, nunca teve isso não: cinco e quarenta e cinco.*

**Vinicius** – *Seis e meia, não. Cinco. Aí foi pra cinco e quarenta e cinco. Aí pegou agora e num pode mais subir aula. Aí isso é injusto de num tá subindo aula.*

[...]

(Fonte: Dados do pesquisador. Transcrição de áudio da Assembleia 9, parte 1, 04/11)

No decorrer do diálogo, confiaram à presidente da turma a missão de ir perguntar aos diretores da escola o motivo dessas mudanças.

No item quarto da pauta, não quiseram falar e é difícil saber ao certo o porquê dessas abstenções de fala. No item quinto, denunciaram que devido a poluição sonora na sala de aula causa dor de cabeça. A conversa rumou para comparações entre professores, o comportamento dos alunos com mais ou menos silêncio em cada aula, e foi mingando até acabar sem nenhuma decisão.

Assim concluiu-se a última assembleia.

#### 5.2.10 Síntese das assembleias com atenção à formação cidadã

Conhecidas as assembleias, no conteúdo e na forma dos diálogos aí travados, posso agora avaliar em que medida esse espaço ou momento escolar contribui para a formação cidadã.

Uma assembleia funciona como meio de saber (PUIG *et al.*, 2000). O lema kantiano – *Sapere aude!* – que concita ao atrevimento de conhecer representa para o cidadão a exigência de conhecer tudo; se for impossível, a exigência persiste em conhecer tudo o que for possível. Nesse aspecto, das competências gerais estabelecidas para a Educação Básica na BNCC, a sétima é a que mais reflete o projeto iluminista:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p.9).

Ainda que kantianamente não se possa chegar à verdade da coisa em si, deve ao menos haver consciência dos fenômenos e interesse em os investigar, se se deseja um cidadão crítico e ativo.

No aspecto heurístico, as assembleias importam muito. Vistos *a priori*, os pontos de pauta em si mesmos nada revelam; é no decorrer dela que vamos entendendo o porquê das coisas, conforme o discurso dos alunos. *A posteriori*, bastará um olhar panorâmico sobre as temáticas agora vencidas para apreendê-las como um saber compartilhado: foi tornado comum o que antes era individual ou particular. É a hora de, na expressão de Franco (2008), fazer valer a razão de ser da análise de conteúdo, produzindo inferências.

Neste trabalho, o uso das técnicas e procedimentos da análise de conteúdo visa à elucidação dos diários reflexivos produzidos pelos aluno. No entanto, para melhor explicar o contexto das assembleias, também os utilizo aqui, embora de maneira restrita e combinada com outros procedimentos de análise sugeridos por Chasin (2009). Uma análise do conteúdo temático das atas da assembleia permite determinar seu grau de aproximação a uma formação cidadã. Essa análise é pertinente, em primeiro lugar porque as atas representam as unidades de contexto do *corpus* a ser analisado: os diários. Não são propriamente o *corpus*, embora atendam às quatro regras de sua constituição: as pautas contidas nas atas são exaustivas, representativas, homogêneas e pertinentes (BARDIN, 1979). Em segundo lugar, essas unidades de contexto já foram expostas em detalhes, facilitando sobremaneira a captação daquele pano de fundo (FRANCO, 2007) que imprimirá sentido aos dados dos diários.

Convido a revê-las, ainda sem categorizá-las:

#### Quadro 6 – Pautas das nove assembleias

(continua)

1	1. Bullying; 2. Lixo na sala (bolinhas de papel, organização); 3. Gritaria; 4. Aula de informática. <i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 12/06/2019)</i>
2	1. Lixo na sala (bolinhas de papel, organização); 2. Gritaria; 3. Aula de informática. <i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 30/07/2019)</i>
3	1. Bullying; 2. Um menino da sala que mexe comigo; 3. Respeito aos professores; 4. Lixeira na sala de aula; 5. Organização; 6. Atualizar a biblioteca. <i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 20/08/2019)</i>
4	1. Lixeira na sala; 2. Organização na sala; 3. Atualizar a biblioteca. <i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 27/08/2019)</i>

Quadro 6 – Pautas das nove assembleias

(conclusão)

5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bullying;</li> <li>2. Atualizar biblioteca;</li> <li>3. A lixeira da sala;</li> <li>4. O caso de ventilação da sala;</li> <li>5. Brincadeiras sem graça.</li> </ol> <p><i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 04/09/2019)</i></p>
6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agressões (pessoas batendo em outras);</li> <li>2. Roubos de canetas etc.;</li> <li>3. Brincadeiras de mau gosto;</li> <li>4. Palavrão;</li> <li>5. Riscar as mesas;</li> <li>6. Lixo.</li> </ol> <p><i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 17/09/2019)</i></p>
7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parar de fazer bullying;</li> <li>2. Parar com o preconceito de religião;</li> <li>3. Andando na sala;</li> <li>4. Liberar comida na sala.</li> </ol> <p><i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 22/10/2019)</i></p>
8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andar na sala;</li> <li>2. Liberar comida;</li> <li>3. Os professores que reprova;</li> <li>4. Ventiladores;</li> <li>5. A prefeitura;</li> <li>6. O lanche;</li> <li>7. Ter mais aula fora da sala.</li> </ol> <p><i>(Pauta da assembleia de 30/10/2019)</i></p>
9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liberar 5 min. antes;</li> <li>2. Bagunça na sala;</li> <li>3. Poder subir aula;</li> <li>4. Ter 5 aula na sexta;</li> <li>5. Poluição sonora.</li> </ol> <p><i>(Ata de assembleia do sétimo ano, 04/11/2019)</i></p>

Fonte: Dados do pesquisador.

No quadro acima, há quarenta e três pontos de pauta, alguns dos quais repetidos. Eles aparecem em sua forma singular, completando o conjunto de uma universalidade caótica que, no entanto, revela o cotidiano de uma escola. Chamo aqui de singular o que se refere a um ponto, e de universal o que se refere a todos os quarenta e três. Se misturo os pontos dessa universalidade caótica e, em um movimento seguinte do pensamento, os separo em classes, não mais segundo a cronologia, mas conforme seus traços comuns, chego a categorias.

Utilizarei as categorias extraídas da pauta para inferir. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1979, p.38). No parágrafo seguinte, apresento essas categorias já acompanhadas de inferências – a razão de ser da análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

Das pautas, emergem quatro categorias: a) *agressões físicas, morais e patrimoniais* – para os alunos, o cotidiano escolar é imersão em violências (*bullying*; um menino da sala que mexe comigo; agressões {pessoas batendo em outras}; preconceito de religião {racismo}; brincadeiras sem graça/de mau gosto; palavrão; desrespeito aos professores; roubos de caneta etc.); b) *ambiente caótico* – produto das interações humanas, a sala de aula é um lugar extremamente desconfortável (lixo incorretamente descartado {bolinhas de papel, desorganização}; falta de lixeira; desorganização {das carteiras}; mesas riscadas; gritaria; poluição sonora; pessoas andando pela sala; bagunça; calor {falta de ventilação}; dor de cabeça; fome; lanche de má qualidade); c) *desejos de evasão* – as condições só podem favorecer a evasão escolar, que se ainda não aconteceu efetivamente já está a acontecer na ideia (ter mais aula fora da sala; aula de informática; atualizar biblioteca; poder subir aula; liberar 5 min. antes; ter só 5 aulas na sexta); d) *identificação das causas* – embora os alunos não se esquivem de sua responsabilidade e se julguem com bastante rigor, sua atitude investigativa também mira a direção da escola e outras figuras da administração (professores que reprovam; prefeitura). Como as pautas das assembleias foram livremente extraídas do cotidiano pelos próprios alunos, é razoável pensar que representam parte significativa de sua vida escolar.

Com base nas inferências expostas no parágrafo anterior, passo a fazer algumas interpretações em torno da assembleia e das condições de produção dos pontos de pauta. É por essa via que se analisa o conteúdo. “Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário” (BARDIN, 1979, p.39).

Cada uma daquelas categorias formadas, na medida em que diz respeito a alguns mas não a todos os pontos da pauta, é um particular, que elide as repetições singulares. Chamo de particular o que diz respeito a alguns, mas não a todos os pontos. Juntas, as quatro categorias falam de todos os problemas debatidos nas assembleias, mas apresentam essa universalidade de maneira mediada, pondo-a em relação com os exemplares singulares. De um lado, as categorias particulares são mais concretas que o universal; de outro, são mais eloquentes que o singular, esculpindo o rosto preciso da peculiaridade. Uma vez extraídos, esses particulares podem ser articulados entre si, formando um todo de pensamentos<sup>30</sup> que reproduz o real, não

---

<sup>30</sup> “Todo de pensamentos” ou “concreto pensado” é a nomenclatura usada por Chasin (2009) para denominar o produto do trabalho com as abstrações, tendo chamado a atenção para a importância da categoria da particularidade nessa tessitura, quando estudou, por exemplo, a lógica específica da sociedade brasileira.

como espelho liso e frio, mas como tapeçaria mental que pulsa e ondula dando voz ao movimento vivo da coisa examinada (CHASIN, 2009).

A articulação das categorias que determinam a existência naquela turma de alunos é possível porque, sendo elas desiguais e combinadas, não têm o mesmo peso ou força. Em vez disso, compõem uma hierarquia: a primeira é determinante das demais; as três últimas são reflexivas da primeira. Em outras palavras e em bom português: a violência é o momento predominante, que delimita e constrange os outros três. Contudo, mesmo reflexiva, a última categoria, relativa à investigação das causas, ganhou existência efetiva na e pela assembleia. Daí vem que a assembleia lança luz sobre as categorias anteriores em um movimento retroativo, a indagar pelos porquês. Dialogando, pedindo explicações, tentando entender o que se passa, a assembleia busca em plena luz do dia, tal qual lanterna de Diógenes, iluminar as ações, o ambiente, as ideias. Nesse aspecto, contribui para a formação moral do cidadão, dotando-o de racionalidade autônoma e liberdade de pensar, o tempo todo argumentando *ad hominem*: atreva-se a saber!

Quanto ao funcionamento da linguagem, não houve, nem poderia haver, no percurso em análise, igual uso da palavra. Em uma assembleia, quem em um dado momento a tem priva todos os outros de usá-la. De fato, um grupo de alunos nunca fez uso da palavra, já que nunca a pediu no decorrer dessas nove assembleias; porém, a análise dos diários revela que, ainda que não tenham falado, alguns deles estavam ouvindo atentamente. Tratarei disso no tópico correspondente à escrita.

Ponderadas as qualidades pessoais dos alunos que possuem grande desenvoltura ao falar, como são os casos de Ketlin, Márcia e Vinicius, as funções de presidente e secretário de assembleia reservam para si um considerável uso da palavra: têm o poder de dar e tirar a vez de falar. Com um sistema de revezamento, a todos foi oferecida a possibilidade de compor a mesa que dirige uma assembleia; porém, o desafio é espinhoso e somente alguns o encararam. Por falta de voluntários novos, nas últimas assembleias foi preciso convocar para funções dirigentes velhos funcionários: foi o caso de Alessandra, duas vezes presidente.

Mesmo assim, ao examinar a escrita dos diários, percebo que alunos com extrema dificuldade de se expressar oralmente, como Marcos, atreveram-se a ser presidentes de uma assembleia, encarando o desafio. A eles, foi dada objetivamente a oportunidade de falar e deixar falar; mas também foi preservado o mérito da decisão de participar, o qual, pertencendo ao indivíduo, é subjetivo. É justamente isso que engrandece o feito de Marcos.

Ainda neste aspecto, vale recuperar e reafirmar o valor do silêncio contido na crítica, em relação ao autor do problema em debate. Esta é uma demonstração de benevolência que

tem importantes efeitos na formação moral dos alunos. O problema é conhecido e, mesmo quando não pode ser resolvido, termina sendo mais notado (no fim das contas, a autoria dos casos de *bullying* acaba chegando ao conhecimento de todos, porém sem passar pelo vexame da execração pública). O debate acaba orientado para o conjunto e não para os indivíduos; com isso, a crítica, ao apontar para a universalidade, assume uma feição mais ética do que moral (uma vez que a crítica moral tende a ir na direção contrária, mirando o singular, a individualidade). Com alguns deslizes aqui e ali, de resto compreensíveis, de um modo geral os alunos compreenderam e incorporaram ativamente essa maneira outra de falar.

Se as pautas remetem a uma reflexão, já os encaminhamentos de uma assembleia representam a dimensão ativa do cidadão, em seu aspecto prático. Agora se conjuga o saber e o agir. Outra vez, abstraídos de modo razoável os encaminhamentos tomados, com a elisão de suas repetições, categoricamente se revela a atividade propositiva dos alunos: a) *afirmações do diálogo*; b) *aporias*; c) *pactos*; d) *ações pacíficas*; e) *violência*. Calculei tenha havido nove afirmações do diálogo, que podem ter sido ideais ou reais: no primeiro tipo, o diálogo é afirmado como um valor (como o fez Flora no debate sobre preconceito religioso); no segundo caso, os alunos enviam representantes para pedir coisas aos professores, diretores, secretários de educação. Calculei tenha havido sete aporias ou becos sem saída, dos quais falarei adiante. Conteí três pactos ou combinados, que é quando os alunos criam regras de convivência. Conteí três ações materiais: arrecadar dinheiro; organizar as carteiras da sala cinco minutos antes do toque final; e fazer uma campanha de doação de livros. Conteí uma proposta de dar pauladas e arrancar dentes.

Embora não tenha se elevado à condição de um encaminhamento efetivo, a proposta da violência merece atenção pela sua gravidade. Sua natureza não difere muito das aporias, pois ambos são encaminhamentos que não se efetivaram. Contudo, a razão da não efetivação é diversa em cada caso: o ambiente da assembleia é, em princípio, neutralizador da violência. Quando Márcia a propõe, vale notar que, no correr do debate, acontece uma ligeira gradação de sentido, abrindo a possibilidade de não efetivar ou, ainda, delimitar o espaço da violência em legítima defesa, que é quando ultrapassado o limite da tolerância se reage a outra violência.

Em relação às aporias, até certo ponto estimulei-as ou ao menos não as combati. Chamo de aporia uma indecisão relativa ao que fazer ao término do debate de um ponto de pauta. Às vezes, a irresolução não implica debilidade dos sujeitos, mas desconhecimento ou impermeabilidade do objeto. A prática de *bullying*, por exemplo, não é fenômeno simples. Repetir uma discussão, voltar a ela em assembleias seguintes, pode contribuir para conhecer

melhor a coisa. Puig *et al.* (2000, p.135) expressam preocupação com irresoluções que possam desanimar os alunos; mas ponderam que “será necessário alcançar um final desejado, mesmo que esse ponto final consista simplesmente no fato de se haver falado de um tema sem chegar a conclusões.” Quando diz Tereza que “quem faz [*bullying*] às vezes se sente... melhor... quando faz isso com outra pessoa” (Assembleia 3), isto soa como algo que ainda precisa ser melhor compreendido antes de qualquer ação desastrosa.

A aporia vem também do hábito de não votar o que ainda é polêmico. Embora alguns autores proponham a prática do voto nas assembleias, eu o evitei, pois conheci experiências que põem mais ênfase na construção do consenso. Nesse sentido, me uno a Marcilio (2005, p.65): “ (...) o mais indicado é que se procure fazer uma discussão equilibrada também na definição dos acordos, deixando a votação como último recurso, priorizando, assim, o diálogo, o ‘fazer coisas com as palavras’.”

É mais fácil e rápido tomar decisões por maioria simples de votos. Porém, o reverso da moeda é haver pouca adesão dos votos vencidos no momento de implantar ações, como ficou evidenciado no episódio da arrumação das cadeiras. Já quando se trabalha buscando o consenso, as decisões daí resultantes são unânimes, porém requerem muito tempo de discussão para se gestarem.

As felicitações feitas pelos alunos revelaram-se muito importantes, por constituírem um momento de reconhecimento e demonstração de apreço pelo outro (PUIG *et al.*, 2000). Esse trabalho coletivo, com atribuição de responsabilidades e desenvolvimento do sentimento de pertença a um todo, aproximou-se – ainda que em aspectos bem abstratos – dos princípios daquela experiência de Makarenko em sua Colônia Gorki (CAPRILES, 1989), como também efetuou em certa medida a ligação da atividade escolar com a vida, buscando assim “a verdadeira formação das crianças, a sua adaptação ao mundo actual e às possibilidades de amanhã” (FREINET, 1973, p.20).

A construção ativa de um saber de si e do mundo, a liberdade de pensar, falar e ouvir, a reflexão sobre o modo adequado de resolver conflitos e agir socialmente, a percepção do grupo e o interesse pelas questões que o afetam – são os aspectos da assembleia que contribuem para a formação cidadã. No caso em análise, ainda que de modo intermitente e evitado de vacilações – ora raciocinando na altitude dos princípios e direitos humanos, ora rastejando nas sendas primitivas da barbárie –, escreveram-se algumas linhas dessa formação, cuja totalidade não pode ficar restrita a atitudes isoladas em um ano letivo singular.

Nesta seção, procurei descrever detalhadamente o andamento das assembleias realizadas e produzir uma reflexão a respeito das temáticas nela debatidas. Tratarei a seguir

das atividades de produção escrita desenvolvidas nesse contexto de assembleias, analisando a evolução dos textos e chegando, após sucessivas leituras, a uma interpretação de seu sentido.

### 5.3 A produção de diários reflexivos a partir da assembleia escolar estudantil

Nesta seção, analiso a produção escrita em seu aspecto de atividade. Apresento, nessa ordem, as condições de produção escrita criadas no contexto da assembleia escolar estudantil, indico os meios utilizados para motivar, efetivar, orientar e reorientar os textos e, por fim, mostro sua evolução no tempo. Apoio a reflexão nos meus registros escritos derivados da observação participante, nas gravações em áudio das rodas de conversa e, principalmente, na sequência evolutiva das entradas dos diários, em geral datadas.

O diário tem um aspecto longitudinal: cada entrada registra um momento específico, e a soma das entradas constitui sua evolução, com avanços ou retrocessos. Porque se estende no tempo, é possível acompanhar o percurso do pensamento. Dessa maneira, além dos objetos nele retratados, o diário permite acessar o sujeito e seu contexto. Conforme Zabalza (2004), os diários acumulam uma dupla função, tanto referencial quanto expressiva. Grosso modo, a função referencial aborda o objeto ou a coisa, enquanto a função expressiva ilumina o sujeito. Ao avaliar os textos produzidos pelos alunos, me baseei na ideia de que esse gênero textual possui essa dupla face objetiva e subjetiva.

As rodas de conversa e os bilhetes orientadores foram os principais momentos ou instrumentos com que intervim no processo de produção escrita. Explicarei como isso se deu.

#### 5.3.1 *As rodas de conversa e a produção escrita*

Tal como exposto no capítulo relativo à metodologia, a primeira roda conversa aconteceu em 29/05 e serviu para introduzir a prática das assembleias aos alunos. Distribuí imagens e um texto que, lidos pelos alunos, motivaram uma primeira produção escrita, a dos cartazes. Nos cartazes, que mais tarde seriam afixados nas paredes da sala, foram listadas atitudes que favorecem o bom andamento de uma assembleia. Estas atitudes resultam de reflexão sobre os acontecimentos narrados na fábula “A assembleia dos ratos”<sup>31</sup>. Alguns das atitudes fixadas foram: levantar a mão antes de falar; respeitar a fala do colega; ouvir etc.

---

<sup>31</sup> O texto consta no Anexo D.

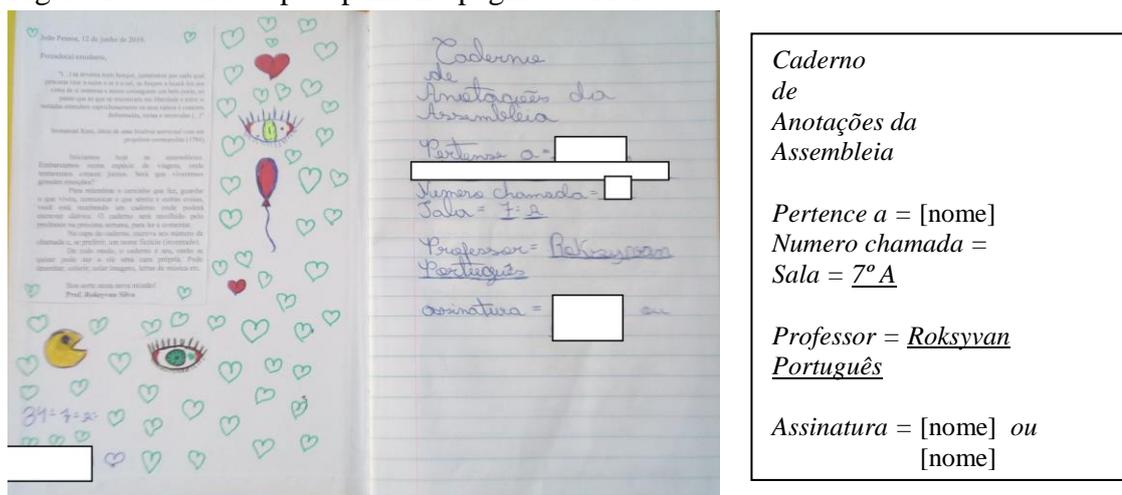
Duas semanas depois, em 12/06/2019, realizou-se a primeira assembleia, conforme descrita no tópico anterior. Encerrada, distribuí o material que os alunos utilizariam na produção dos diários reflexivos; e depois li uma mensagem<sup>32</sup> e respondi algumas dúvidas. O material foi distribuído a todos os trinta e cinco alunos da turma e consistia em um *kit* de escrita contendo caneta e caderninho onde escreveriam seus diários reflexivos. Acompanhando o *kit*, inseri a mensagem que li no momento da entrega.

Pelo excesso de assuntos na pauta, a primeira assembleia tinha ocupado as duas aulas do dia, o que já era esperado. Desse modo, ficava impossibilitada a produção dos diários imediatamente após a assembleia. Isto se repetiu nas demais ocasiões. Por essa razão, cada produção escrita aconteceu sempre após a assembleia, mas majoritariamente em casa, isto é, decorridas algumas horas ou talvez dias após o fim da atividade oral. Somente após a sétima assembleia, nos momentos finais da experiência, é que isto seria alterado.

No fim dessa primeira assembleia, como se tratava de nossa última aula da semana, entreguei o material e avisei que os cadernos seriam recolhidos na segunda-feira da semana seguinte. Minha expectativa era de que apareceriam registros das vivências deste dia.

A seguir, exponho as primeiras produções dos seis cadernos selecionados para análise. Ainda não vou analisá-las: algumas dessas primeiras produções nem mesmo são diários. Para mostrar como os alunos chegaram a produzi-los, minha intenção é descrever rapidamente o conteúdo inicial de cada caderno, para uma primeira aproximação. Começo pelo de Marta:

Figura 18 – Contracapa e primeira página de Marta

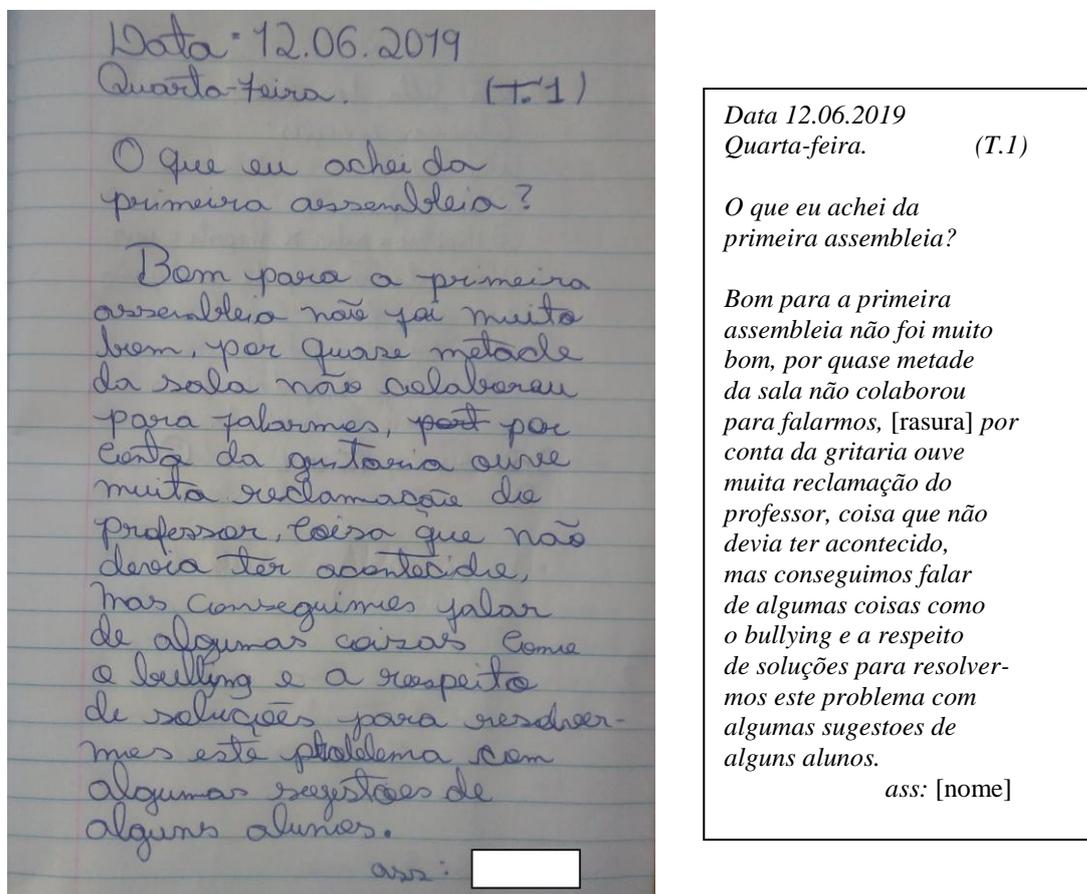


Fonte: Dados do pesquisador.

<sup>32</sup> A mensagem então lida pode ser consultada no Apêndice D. Na Figura 18, acima, na contracapa do caderno de Marta, embora não dê para ler plenamente, vê-se que a aluna recortou e colou um texto junto aos desenhos de corações, olhos e balões: trata-se justamente da mensagem distribuída e lida nessa ocasião.

Marta não fala<sup>33</sup> nas assembleias: a Figura 18 mostra a contracapa do caderno e a primeira página com informações pessoais. Na seguinte, escreveu seu primeiro diário.

Figura 19 – Primeiro diário de Marta



Fonte: Dados do pesquisador.

Minha intenção não é ainda analisar estes textos, mas justapô-los para evidenciar as semelhanças e diferenças que o conjunto revela num primeiro olhar. Assim, passo imediatamente para o segundo caderno.

Alessandra tem como diferença o fato de ser bastante falante na assembleia, mas uma semelhança com Marta é que também decorou a contracapa. Já na primeira página do caderno escreveu o diário que podemos ver na Figura 20, a seguir.

<sup>33</sup> Este tipo de informação foi obtido pelo cruzamento de dados gerados de diversas formas. De um lado, nos áudios gravados não se registra em momento algum falas de alunos como Marta, Ricardo e Aline. De outro lado, na atividade docente, torna-se quase automática a observação cotidiana do comportamento dos alunos e suas peculiaridades, como ser mais falante, mais calado etc. Nesse sentido, a observação participante, que é um dos instrumentos de geração de dados dessa pesquisa, corrobora essa informação até mesmo quando, indo além dos registros sonoro ou escrito, recorro à memória para lembrar da participação desse grupo de alunos nas demais atividades da turma, isto é, nas aulas normais, além das assembleias. Eles até conversam com o professor e com o pequeno grupo dos colegas mais íntimos; mas nunca levantam a voz para falar ao grande grupo da turma, seja reunido em assembleia, seja interagindo verbalmente sobre um dado tema durante as aulas convencionais.

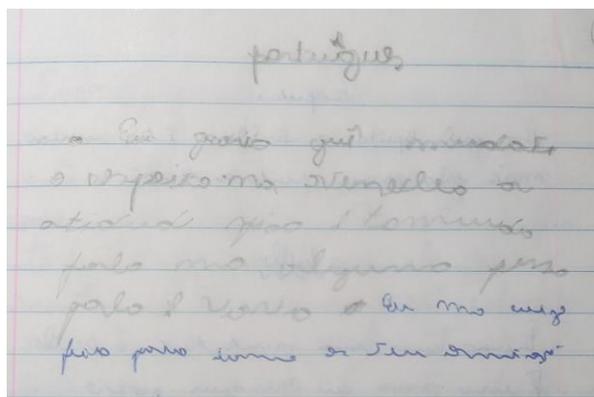
Figura 20 – Contracapa e primeiro texto de Alessandra

	<p><u>Pauta</u> 12/06/2019</p> <p><i>Eu quero que as pessoas da escola "toda" parem de estragar o lanche da escola porque tem muita gente nas ruas que estão precisando e não tem o que comer. Isso e muito triste.</i></p> <p><b>SOLUÇÃO:</b> <i>Que o diretor da escola, na hora do recreio chame todos (todas) as supervisoras e os supervisores para reclamar com as pessoas que estão estragando comida. A maioria das pessoas fica jogando "pão".</i></p>
--	---

Fonte: Dados do pesquisador.

À diferença desses dois primeiros, o terceiro caderno é marcante pela dificuldade que oferece ao leitor. A Figura 21 mostra o primeiro texto de Ricardo, que não falou nas assembleias. Como os demais textos, mas também pela dificuldade que oferece, a imagem do texto está acompanhada de uma transcrição.

Figura 21 – Primeiro texto de Ricardo

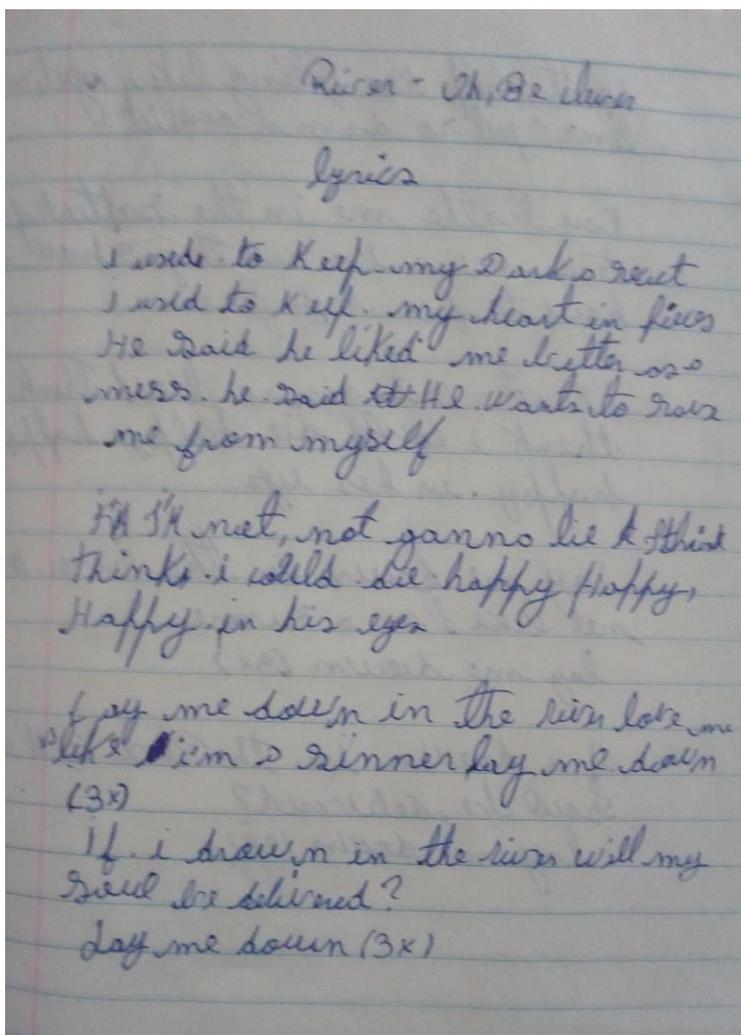


*Eu queria quê mudase o respeito na asenblea a atitude fica e tomundo fala ma alguma pessoa fala e varia Eu ma coisa feia para como os seu amigo*

Fonte: Dados do pesquisador.

Bastante diferente é o quarto caderno, pertencente a Marcos, que, embora tenha falado pouco nas assembleias, escreve com mais facilidade. Ao estrear seu caderno, por alguma razão não quis tratar dos acontecimentos do dia, optando por reproduzir uma letra de música em língua inglesa:

Figura 22 – Primeiro texto veiculado por Marcos

*River*

*I used to keep my dark a secret  
I used to keep my heart in pieces  
He said he liked me better as  
a mess. he said he wants to save me  
from myself*

*I'm not, not gonna lie I think,  
Think I could die happy Happy,  
Happy in his eyes*

*Lay me down in the river love me  
like i'm a sinner lay me down  
(3x)*

*If I drown in the river will my  
soul be delivered?*

*Lay me down (3x)*

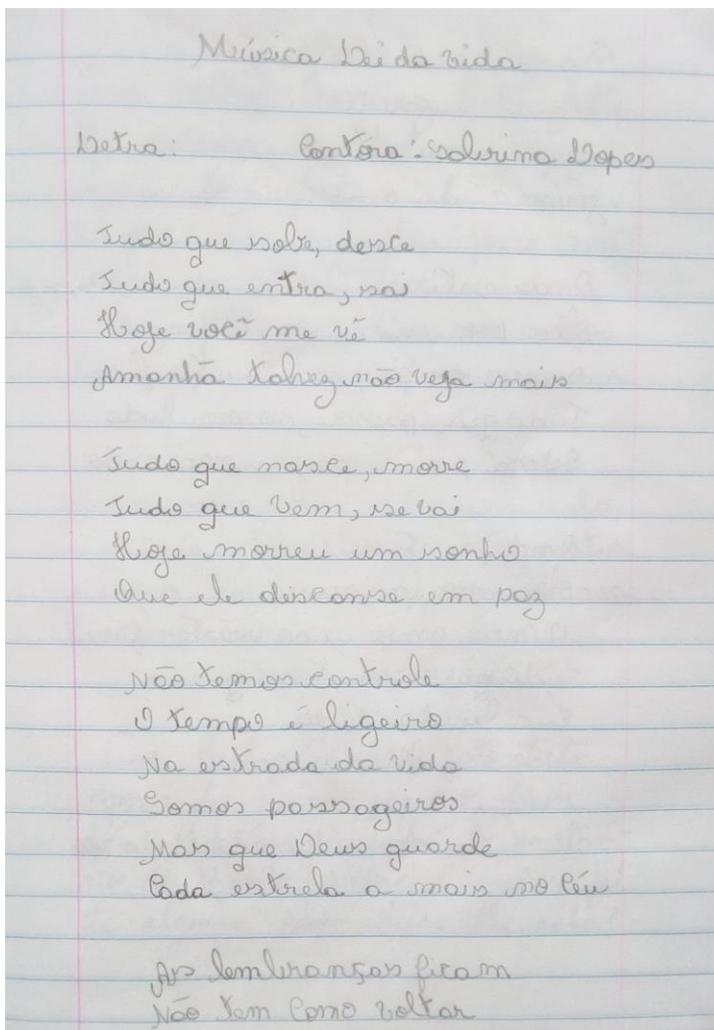
Fonte: Dados do pesquisador.

Também Aline em seu passo inicial não produziu um texto, limitando-se a reproduzir versos de uma letra de música. Seu texto aparece na próxima página, na Figura 23.

Na sequência, as Figuras 24 e 25 trazem o primeiro texto de Leandro, que não está datado. Provavelmente pertence a um momento bem posterior à primeira assembleia, pois o caderno só me foi devolvido dois meses após, no mês de agosto. Ademais, o texto de Leandro não trata de assembleias: é descrição, citação direta e comentário do livro *Gosto de ser eu mesmo*, da canadense Jennifer Moore-Mallinos. Esta produção foi motivada por uma atividade paralela, vinculada às aulas de leitura.

Meses antes, após visitar a biblioteca da escola, cada aluno da turma havia escolhido um livro para ler e resenhar. Demorei muito para compreender que tinha acontecido essa confusão de atividades. Voltarei a falar dessa minha dificuldade de compreender quando tratar do primeiro bilhete orientador que redigi para Leandro (ver Figura 44, p. 173).

Figura 23 - Primeiro texto veiculado por Aline

*Música Lei da Vida**Letra:                      Cantora: Sabrina Lopes*

*Tudo que sobe, desce  
Tudo que entra, sai  
Hoje você me vê  
Amanhã talvez não veja mais*

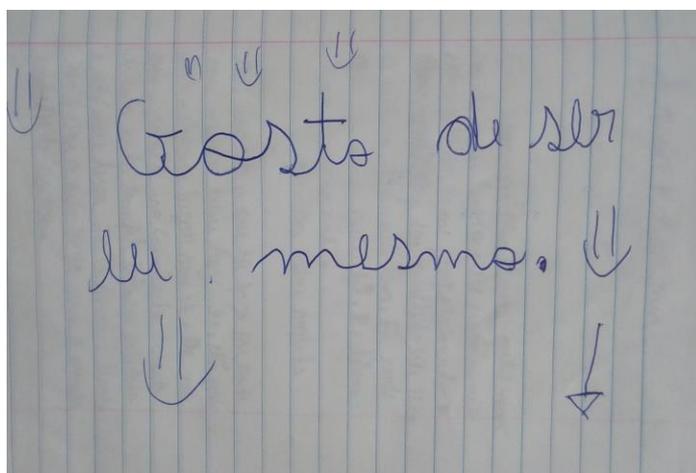
*Tudo que nasce, morre  
Tudo que vem, se vai  
Hoje morreu um sonho  
Que ele descanse em paz*

*Não temos controle  
O tempo é ligeiro  
Na estrada da vida  
Somos passageiros  
Mas que Deus guarde  
Cada estrela a mais no céu*

*As lembranças ficam  
Não tem como voltar*

Fonte: Dados do pesquisador.

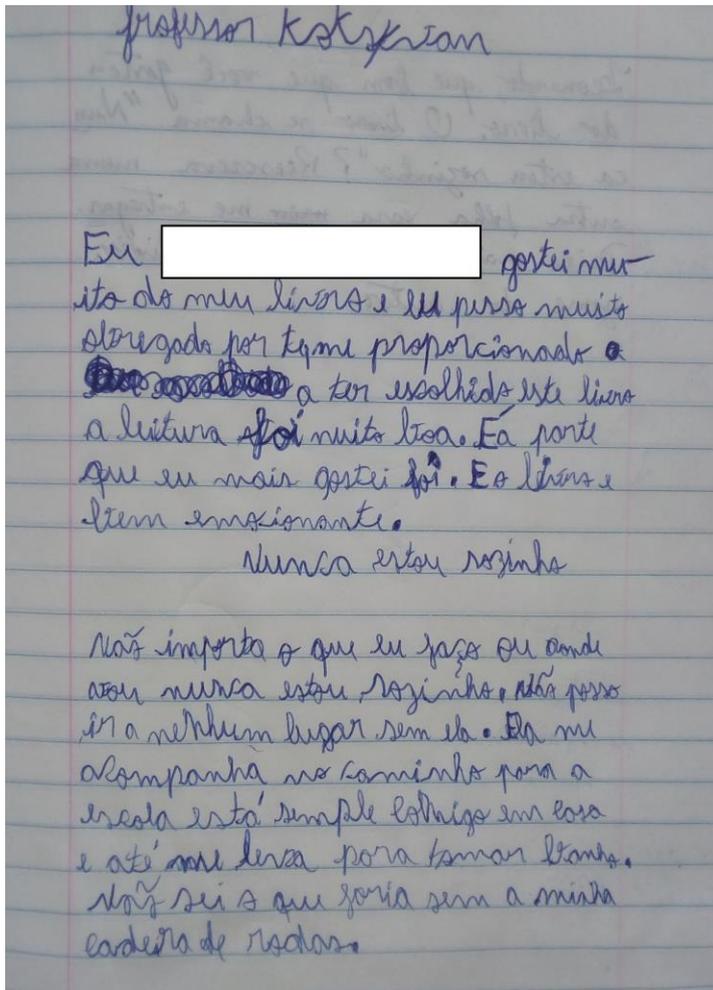
Figura 24 – Primeiro texto de Leandro, parte 1/2



*Gosto de ser  
eu mesmo*

Fonte: Dados do pesquisador.

Figura 25 – Primeiro texto de Leandro, parte 2/2



*professor koksyan*

*Eu [nome] gostei muito do meu livro e eu pesso muito obrigado por ter me proporcionado [rasura] a ter escolhido este livro a leitura foi muito boa. É a parte que eu mais gostei foi. E o livro e bem emocionante.*

*Nunca estou sozinho*

*Não importa o que eu faço ou onde vou nunca estou sozinho. Não posso ir a nenhum lugar sem ela. Ela me acompanha no caminho para a escola está sempre comigo em casa e até me leva para tomar banho. Não sei o que faria sem a minha cadeira de rodas.*

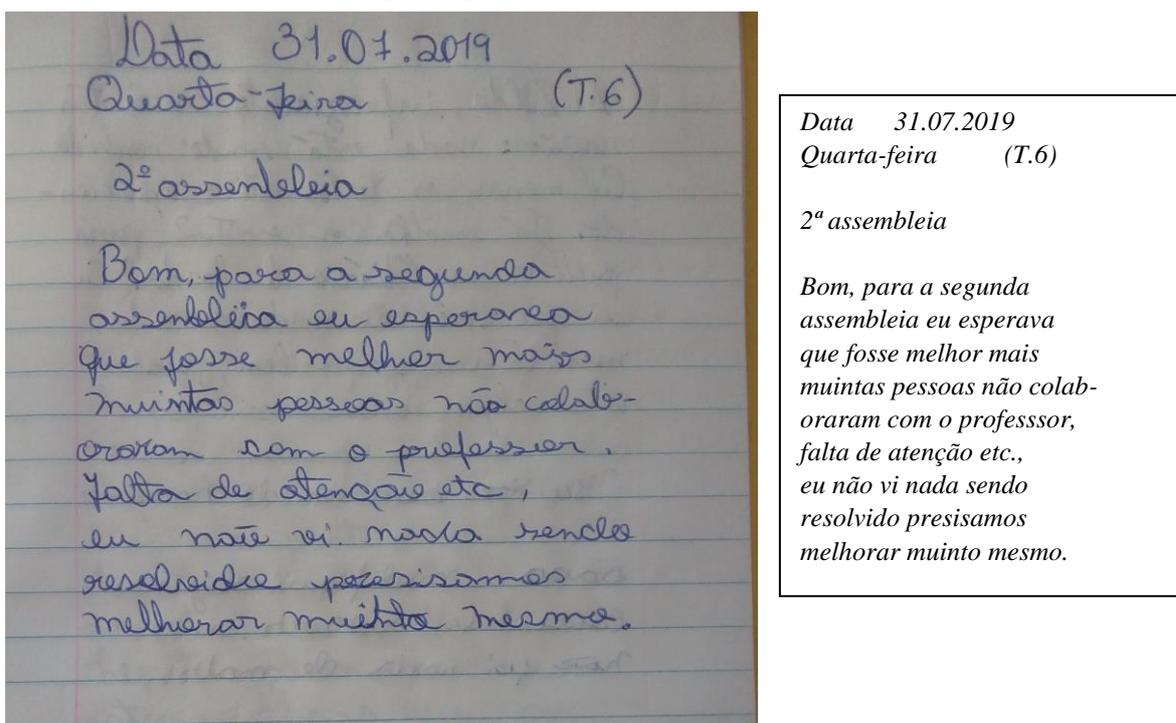
Fonte: Dados do pesquisador.

Dessas seis produções iniciais, apenas três alunos escreveram textos que reconheço como diários reflexivos. Atentando ao tema, à composição e ao estilo, conforme Bakhtin (2010), somente Marta, Alessandra e Ricardo atenderam à expectativa inicial de produzir um texto contendo uma reflexão sobre os acontecimentos da assembleia ou, ao menos, do dia. No entanto, as características do gênero diário ainda não tinham sido apresentadas; por isso, já era esperado e até mesmo incentivado que outros gêneros textuais surgissem no caderno. Como na primeira roda de conversa minha preocupação inicial foi preparar os espíritos para a assembleia, cuidei principalmente da temática que anima esse gênero textual oral. Somente na segunda roda de conversa é que apresentaria o gênero textual escrito diário reflexivo.

A segunda roda de conversa aconteceu em 10/07/2019 e serviu para apresentar esse gênero diarista. Dispus no chão, no centro da roda, diversos exemplares de diários<sup>34</sup>, estimulando que os alunos em pequenos grupos os recolhessem e lessem. Após a leitura, os grupos compartilharam com a turma suas impressões, auxiliados por perguntas que lhes dirigi oralmente: O que é um diário reflexivo? Sobre que assunto trata? Para que serve? Quem escreve um diário reflexivo? Para quem se dirige? Como é o estilo da linguagem utilizada? Com que intenção alguém escreve um diário reflexivo? Em que meio ele circula?

A segunda assembleia aconteceria poucos dias depois, em 30/07/2019, abrindo a possibilidade de um novo ciclo de produção diarista. À exceção de Leandro, cujos textos foram produzidos extemporaneamente, é possível verificar o impacto da segunda roda de conversa na escrita dos alunos.

Figura 26 – Texto de Marta após segunda assembleia



Fonte: Dados do pesquisador.

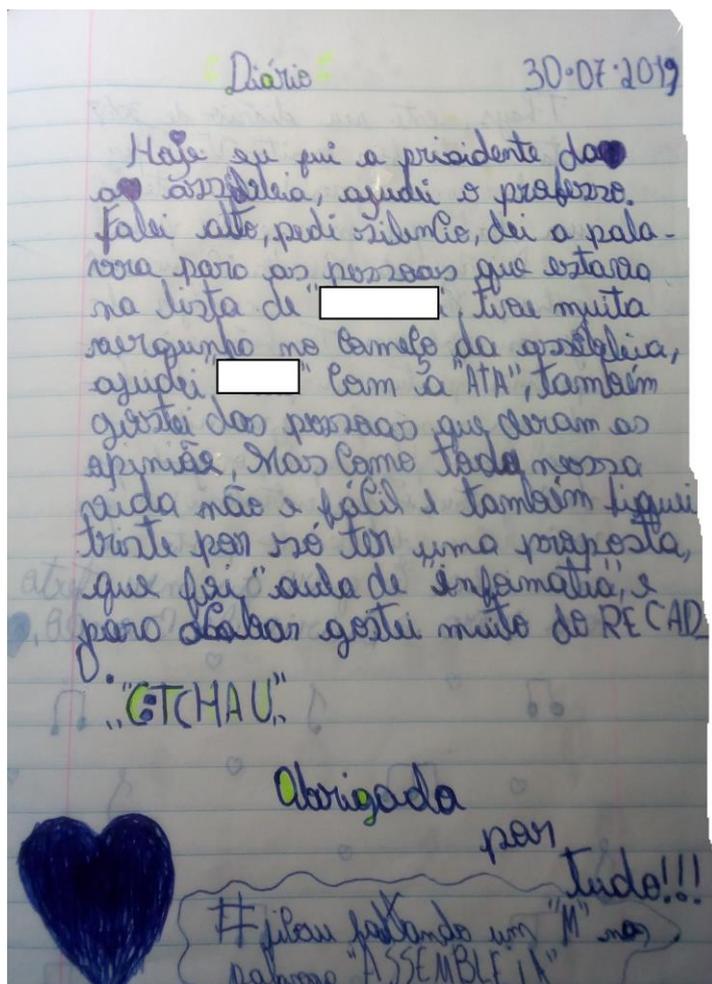
Como mostra a Figura 26, após a apresentação do gênero diário Marta produziu uma nova entrada, datada de 31/07 e muito semelhante à primeira. Vale registrar, porém, que sua primeira produção já atendia às características formais do gênero: a entrada do diário estava

<sup>34</sup> Os textos dos diários utilizados nesse momento se encontram desde o Anexo E até o Anexo K.

datada e seu conteúdo era referente à assembleia, contendo tanto descrições objetivas como avaliações subjetivas.

Por sua vez, Alessandra produziu nova entrada de diário (Figura 27), composicionalmente parecida com a primeira, mas substituindo o título “Pauta” constante anteriormente por “Diário” agora.

Figura 27 – Texto de Alessandra após segunda assembleia



Diário 30.07.2019

Hoje eu fui a presidente da  
a♥ assibleia, ajudei o professo.  
Falei alto, pedi silencio, dei a pala-  
vra para as pessoas que estava  
na lista de [nome] tivemos muita  
vergonha no começo da assebleia,  
ajudei "[nome]" com a "ATA", também  
gostei das pessoas que deram as  
opiniãe, Mas como toda nessa  
vida não e fácil e também fiquei  
triste por só ter uma proposta,  
que foi aula de "informatia", e  
para acabar gostei muito do RECAD  
O.

(: TCHAU

Obrigada

por

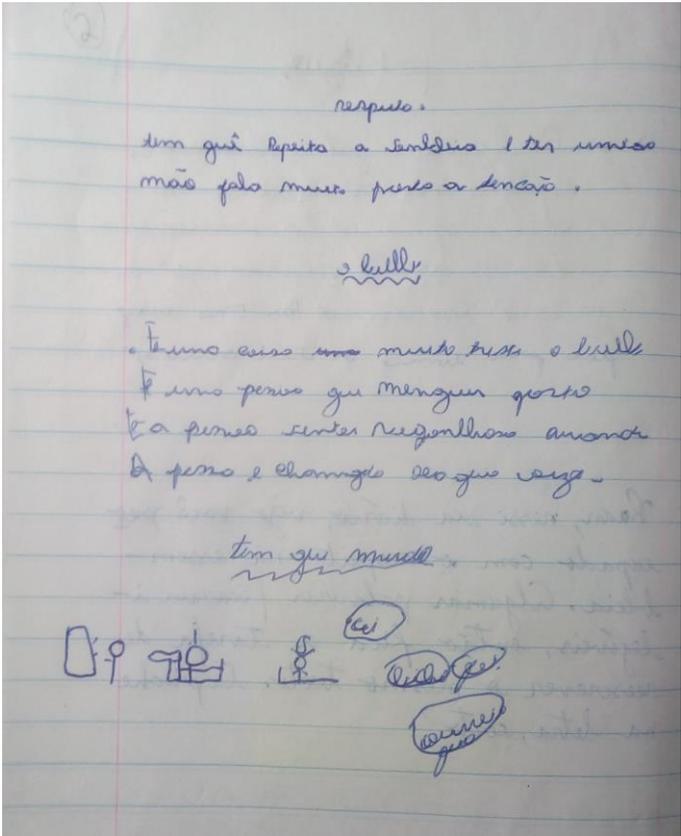
tudo!!!

#ficou faltando um "M" na  
palavra "ASSEMBLEIA"

Fonte: Dados do pesquisador.

Ricardo reescreveu parte de seu primeiro texto, acrescentou um poema intitulado “O bully”, evocando a pauta da primeira assembleia, e fez desenhos compondo uma narrativa semelhante a uma história em quadrinhos. Como se pode ver a seguir, na Figura 28, trata-se de três textos mais ou menos independentes. A transcrição ajuda a lê-los.

Figura 28 – Texto de Ricardo após segunda assembleia



respeito.  
 tem que respeita a sembleia e ter união  
 mão fala muito presta a tenção.

O bully  
 E uma coisa muito triste o bully  
 E uma pessoa que ninguei gosta  
 E a pessoa sente vergolhosa quando  
 A pessoa e chamada de agua coiza.

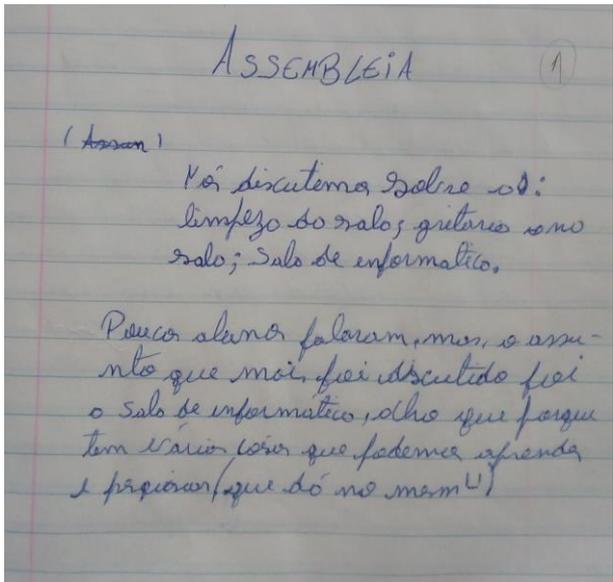
tem que mudar

[Balões do quadrinho:] ai  
 bicho fei  
 [ilegível]

Fonte: Dados do pesquisador.

Por seu turno, Marcos produziu uma espécie de diário sobre a assembleia (Figura 29).

Figura 29 – Diário de Marcos após segunda assembleia



ASSEMBLEIA (1)

(Assun)

Nós discutimos sobre ad:  
 limpeza do sala; gritaria na  
 sala; Sala de informatica.

Poucos alunos falaram, mas, o assu-  
 nto que mais foi discutido foi  
 o sala de informatica, acho que porque  
 tem varias coisas que podemos aprender  
 e pesquisar (que dá no mesm ' \_')

ASSEMBLEIA

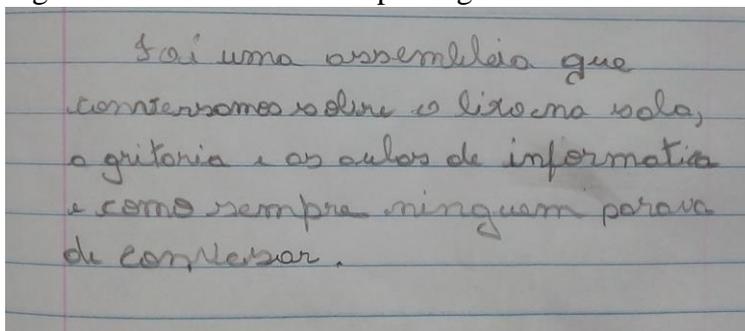
Nós discutimos sobre a:  
 limpeza da sala; gritaria na  
 sala; Sala de informatica.

Poucos alunos falaram, mas, o assu-  
 nto que mais foi discutido foi  
 a sala de informatica, acho que porque  
 tem várias coisas que podemos aprender  
 e pesquisar (que dá no mesm ' \_')

Fonte: Dados do pesquisador.

Por sua vez, Aline produziu um texto bastante sintético, mas que corresponde à entrada de um diário, apesar de não o ter datado.

Figura 30 – Texto de Aline após segunda assembleia



*Foi uma assembleia que conversamos sobre o lixo na sala, a gritaria e as aulas de informatica e como sempre ninguem parava de conversar.*

Fonte: Dados do pesquisador.

A segunda roda de conversa certamente modificou o entendimento dos alunos sobre como produzir um diário reflexivo, pois Marcos e Aline juntaram-se aos demais colegas conseguindo efetivar textos com as mesmas características, a saber: produziram textos sobre a assembleia, descreveram os acontecimentos e expuseram suas avaliações e julgamentos pessoais. Com isso, progrediram da mera cópia de letras de música no caderno para a produção de verdadeiros diários reflexivos. Com isso, reforça-se a ideia de que o primeiro passo para o ensino de um gênero é a experiência do contato direto com o próprio texto.

Apresentarei na sequência o papel dos bilhetes orientadores, isto é, o modo como intervim no processo de produção escrita.

### 5.3.2 Os bilhetes orientadores e a produção escrita

A cada assembleia terminada, os cadernos eram entregues aos alunos, para produzir diários; na primeira aula da semana seguinte, eu os recolhia. Lendo-os, inspirado na obra de Ruiz (2010), eu fazia comentários na forma de bilhetes. Ao término da próxima assembleia, eu os devolvia para nova produção diarista. O ciclo se repetiu nas nove assembleias feitas.

Algumas particularidades do trabalho com bilhetes orientadores devem aqui ser mencionadas. Nosso foco era a produção escrita no interior das assembleias. Porém, o gênero escolhido é bastante diverso das redações analisadas tanto por Serafini (1989) quanto por Ruiz (2010). Em princípio, diários não visam à publicação. Nesse caso específico, a atividade da reescrita perdia um pouco do sentido, pelas características do gênero, seu estilo e seu modo de

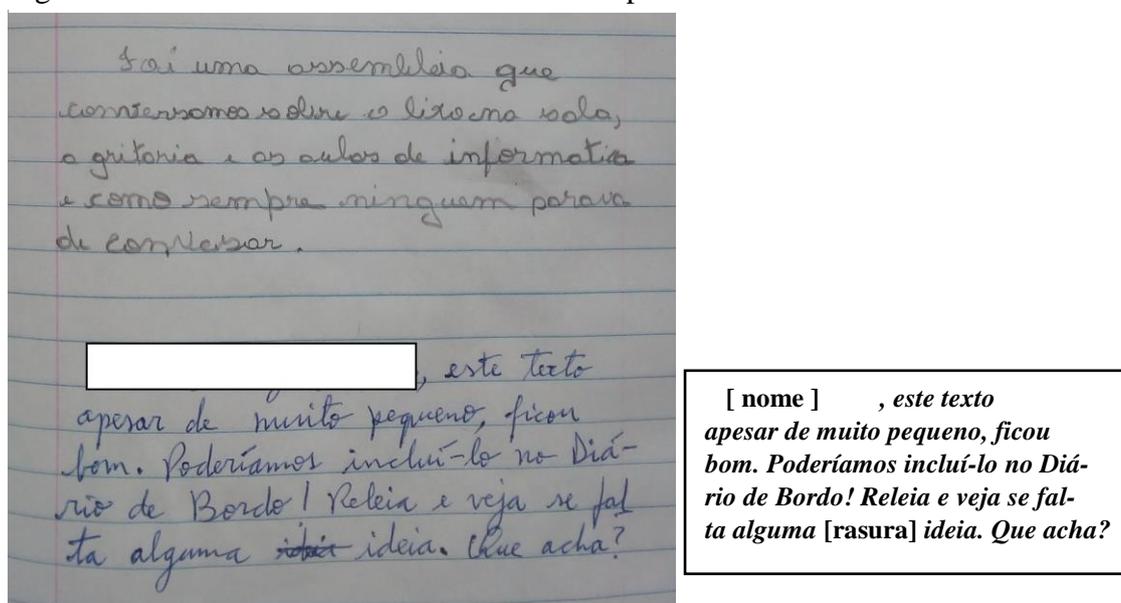
circulação bastante restrito. Por essa razão, o trabalho com bilhetes orientadores ganharia uma feição particular no curso desta experiência.

De modo geral, os bilhetes que escrevi não intentavam produzir uma reescrita global do texto dos alunos: ou visavam correções pontuais em palavras ou provocavam reflexões e potenciais mudanças em textos futuros. Os bilhetes orientadores aqui serviram para: a) elogiar e estimular o aluno a dar seguimento à sua produção diarista; b) revisar o estilo, induzindo posições subjetivas nos diários subsequentes; c) estimular novas produções, pedindo esclarecimentos sobre o significado de algum texto posto no caderno; e d) orientar a reescrita em casos particulares. Detalharei cada caso.

*a) elogiar e estimular o aluno a dar seguimento à sua produção diarista*

Aline começou escrevendo textos que não tinham relação com a assembleia. Ao fazer o primeiro efetivamente pertinente, apesar de não conter data, era um avanço; nesse caso, escrevi um bilhete elogiando o texto e sugerindo sua inclusão no diário de bordo<sup>35</sup>, um caderno que compilava os melhores diários produzidos por todos os alunos.

Figura 31 – Primeiro diário e bilhete orientador para Aline



Fonte: Dados do pesquisador.

<sup>35</sup> Isto foi abandonado no decorrer da experiência. Ao incluir um texto nesse caderno de compilações não necessariamente obrigava-se o aluno a reescrevê-lo: geralmente ele só copiava o texto de seu caderno pessoal para este caderno, por assim dizer, social, que circulava pela turma. No decorrer das atividades, todavia, o diário de bordo se extraviou. Por pouco não se perdeu também o caderno de atas das assembleias, que ficou alguns dias sumido e por sorte reapareceu na biblioteca.

Na folha seguinte, a aluna produziu um desenho que pode ser interpretado como um “sim”. Ela parecia ter concordado com a ideia.

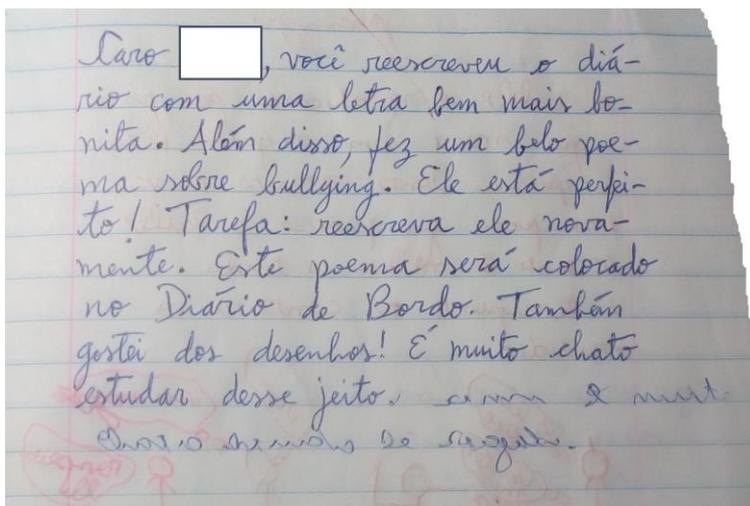
Figura 32 – Desenho de Aline



Fonte: Dados do pesquisador.

Outro bilhete com essa função está no caderno de Ricardo. Tendo ele atendido a uma solicitação de fazer uma reescrita com mais capricho, produzi o seguinte bilhete.

Figura 33 – Segundo bilhete para Ricardo



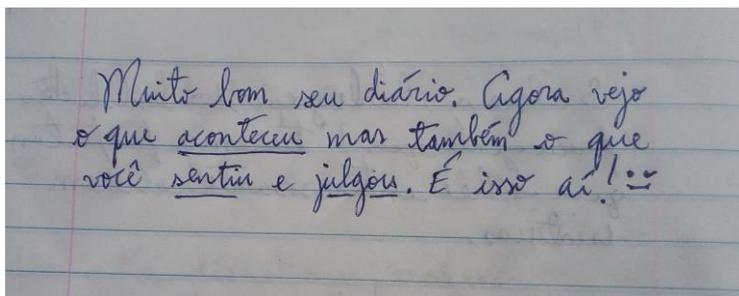
**Caro [nome], você reescreveu o diário com uma letra bem mais bonita. Além disso, fez um belo poema sobre bullying. Ele está perfeito! Tarefa: reescreva ele novamente. Este poema será colocado no Diário de Bordo. Também gostei dos desenhos! É muito chato estudar desse jeito. sim e muito chato estuda De Sejeito.**

Fonte: Dados do pesquisador.

O aluno respondeu concordando, repetindo minha última frase: “sim e muito chato estuda De Sejeito” (*sic*).

Também, porque havia atendido a uma orientação para alterar o estilo de seu texto, foi esse o teor de um dos bilhetes redigidos para Marcos:

Figura 34 – Quarto bilhete orientador para Marcos



**Muito bom seu diário. Agora vejo o que aconteceu mas também o que você sentiu e julgou. É isso aí! ' \_ '**

Fonte: Dados do pesquisador.

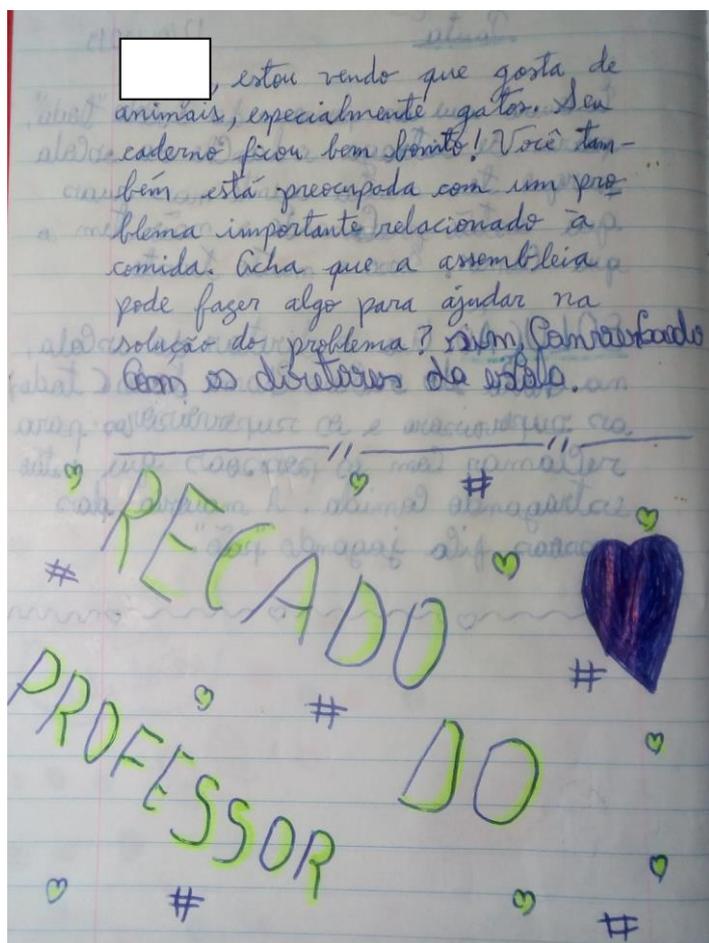
Considerando esses três casos, percebe-se que esse tipo de bilhete sempre provoca alguma resposta do aluno, no sentido de seguir escrevendo. Além dessa função encorajadora, houve intervenções mais diretamente vinculadas ao texto, como exporei no próximo item.

*b) revisar o estilo, induzindo posições subjetivas nos diários subsequentes*

Em diversas ocasiões, por meio dos bilhetes, estimulei os alunos a refletir sobre sua atividade. Quando os textos se limitavam a descrever objetivamente os acontecimentos, eu indagava como o autor via a coisa, estimulando uma atividade subjetiva de reflexão a partir de um ponto de vista próprio. Quando os textos apontavam propostas de solução para os problemas em debate atribuindo responsabilidades somente aos outros – em geral, à direção da escola –, eu indagava o que caberia ao aluno, isto é, como seria sua atuação.

Um exemplo de bilhete desse tipo é o relativo ao primeiro texto de Alessandra, já apresentado (Figura 20, ver p.156). Ao indicar a solução para o problema do desperdício de comida como uma tarefa que caberia à direção da escola, tinha ficado omissa em seu texto como essa problemática chegaria até lá. Então, produzi o seguinte bilhete, como mostra a Figura 35 na página seguinte.

Figura 35 – Bilhete para Alessandra



[nome], estou vendo que gosta de animais, especialmente gatos. Seu caderno ficou bem bonito! Você também está preocupada com um problema importante relacionado à comida. Acha que a assembleia pode fazer algo para ajudar na solução do problema? sim, conversando com os diretores da escola.

-----//-----//-----

RECADO DO  
PROFESSOR

Fonte: Dados do pesquisador.

O bilhete foi respondido esclarecendo a atividade dos alunos: “sim, conversando com os diretores da escola”. Vemos também um produto da interação típica produzida por meio desses bilhetes: em alunos dessa faixa etária provoca reações psíquicas que os levam a expressar, como vemos, por meio de desenhos e outros elementos gráficos, sua afetividade.

Outro exemplo de bilhete desse tipo é o relativo à segunda produção diarista de Marcos (Figuras 35 e 36, na próxima página), que continha sequências descritivas e narrativas marcadas por um estilo bastante impessoal. É possível que tenha sido contaminado pela redação da ata da assembleia ocorrida nesta data, já que compôs a mesa realizando a inscrição dos oradores. Parecia mais um relatório do que um diário, então escrevi um bilhete chamando a atenção para esse aspecto: “Procure falar também sobre seus pensamentos e sentimentos”.

Figura 36 – Segundo texto de Marcos, parte 1/2

Assembleia  
20/08/2019

Presidente: [redacted]  
1º Secretário: [redacted]  
2º Secretário: [redacted]

Assunto: BULLYING  
Um menino que mexe  
comigo  
Respeitar os professores

Sobre o bullying b  
Muitos pesos falaram  
foi o assunto mais  
discutido da assembleia.  
Também houveram propostas.

Sobre o 2º assunto  
foi o assunto menos  
discutido e não teve proposta

Assembleia

20/08/2019

Presidente [nome]

1º Secretário. [nome]

2º Secretário. [nome]

Assuntos: BULLYNG

Um menino que mexe

comigo

Respeitar os professores

Sobre o bullying:

Muitos pesos falaram

foi o assunto mais

discutido da assembleia

também houveram propostas.

Sobre o 2º assunto

foi o assunto menos

discutido. Não teve proposta

Fonte: Dados do pesquisador.

Figura 37 – Segundo texto de Marcos, parte 2/2

Sobre o 3º  
Muitas pesos falaram,  
que mais falaram foi  
sobre a falta de respeito  
quando os professores estão  
explicando o assunto.  
No meio desse assunto  
chegou uma mãe de uma  
aluna, para fala com o professor  
após os professor sair da sala.  
Ocorre uma briga entre alunos.  
Perdemos muito tempo.  
ao relomarmos aos assuntos  
o restante das pessoas falam  
e ele mesmo fala também encerr  
ando a assembleia.

[redacted], você tem feito bons relatórios  
sobre as assembleias. Procure falar  
também sobre seus pensamentos e senti-  
mentos.

Sobre o 3º

Muitas pessoas falaram,

o que mais falaram foi

sobre a falta de respeito

quando os professores estão

explicando o assunto.

No meio desse assunto

chegou uma mãe de uma

aluna, para fala com o professor

após os professor sair da sala.

Ocorre uma briga entre alunos.

Perdemos muito tempo.

ao relomarmos aos assuntos

o restante das pessoas falam

e ele mesmo fala também encerr

ando a assembleia.

[nome], você tem feito bons relatórios

sobre as assembleias. Procure falar

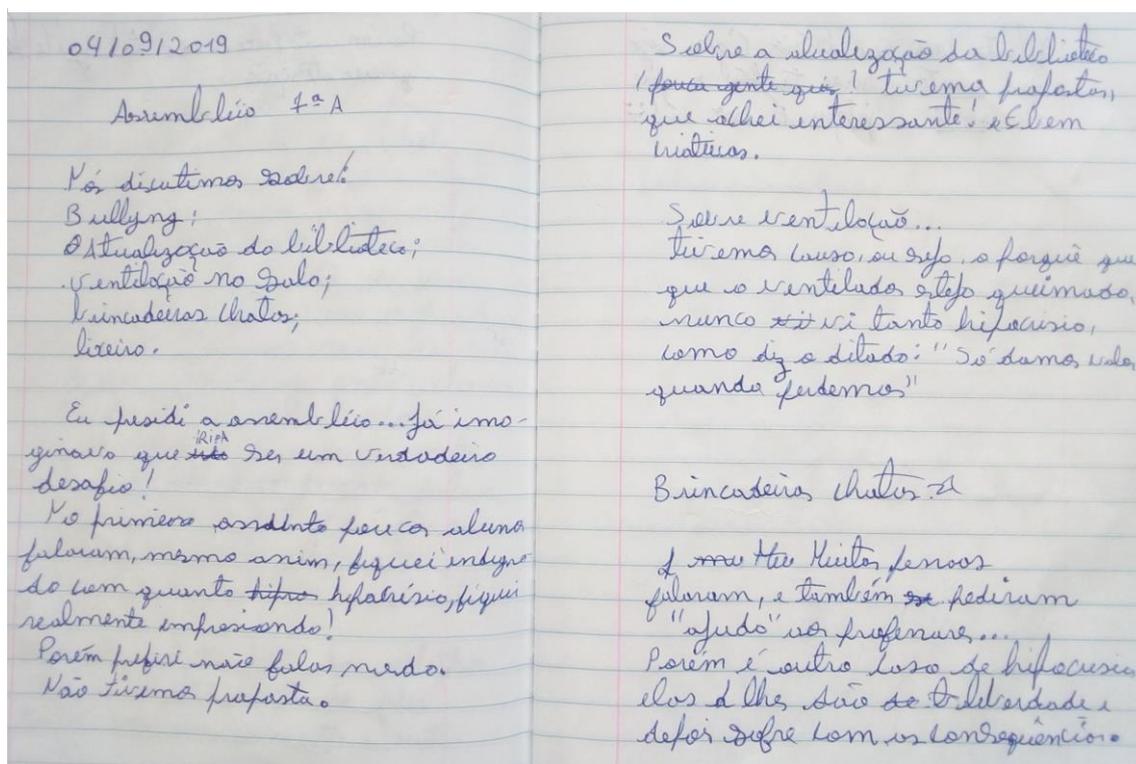
também sobre seus pensamentos e senti-

mentos.

Fonte: Dados do pesquisador.

A resposta não foi imediata. Porém, na redação do seu terceiro texto, que ocorreria em 04/09, aparecem julgamentos e opiniões que até então estavam guardados. Possivelmente, a circunstância de ter nesse dia sido ele o presidente da assembleia contribuiu para uma maior expressividade: “Eu presidi a assembléia... já imaginava que IRIA ser um verdadeiro desafio!” Aqui registro o quão significativo foi presidir a assembleia para este aluno, que não costuma falar muito.

Figura 38 – Terceiro texto de Marcos



Fonte: Dados do pesquisador.

04/09/2019

Assembléia 7ª A

Nós discutimos sobre:

Bullyng;

Atualização da biblioteca;

Ventilação na sala;

brincadeiras chatas;

lixeira.

Eu presidi a assembleia... Já imaginava que IRIA ser um verdadeiro desafio!

No primeiro assunto poucos alunos falaram, mesmo assim, fiquei indignado com quanta [rasura] hipocrisia, fiquei realmente impressionado!

Porém prefiri não falar nada.

Não tivemos proposta.

Sobre a atualização da biblioteca [rasura] tivemos propostas, que achei interessante! E bem criativas.

Sobre ventilação...

tivemos causa, ou seja, o porquê que que o ventilador esteja queimado, nunca viu vi tanta hipocrisia, como diz o ditado: "Só damos valor quando perdemos"

Brincadeiras chatas

[rasuras] Muitas pessoas falaram, e também se pediram "ajuda" aos professores...

Porém é outro caso de hipocrisia

elas a lhe dão de liberdade e

depois sofre com as consequências.

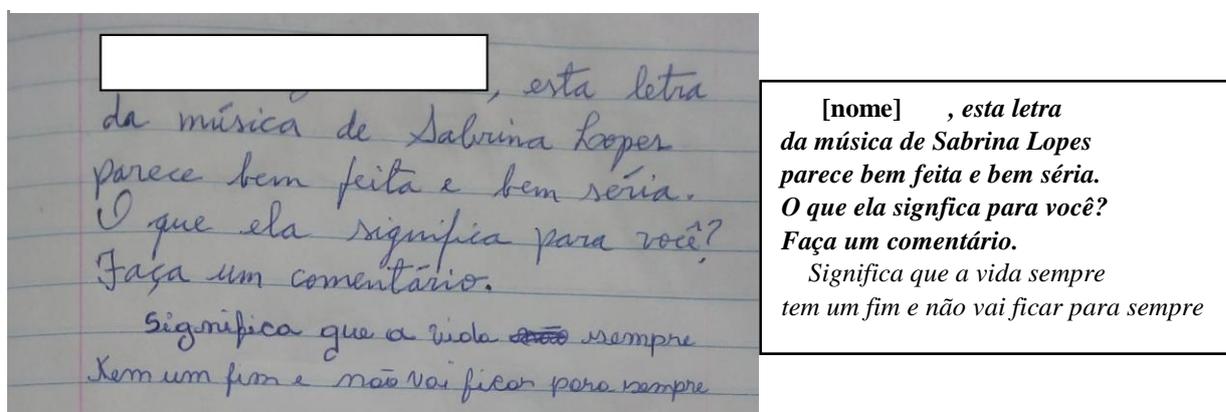
Ao lado das descrições objetivas representadas pela lista dos pontos da pauta, há agora uma narrativa em que aparece nitidamente o lugar do sujeito, expressando sentimentos, condenando atitudes, fazendo julgamentos: “(...) fiquei indignado com quanta hipocrisia, fiquei realmente impressionado!” (*sic*); “Tivemos propostas que achei interessante! E bem criativas” (*sic*). Na sequência, escrevi um novo bilhete apenas elogiando-o, que já foi apresentado na Figura 34 (que está na p. 166).

A intenção dos bilhetes nesses casos era provocar mudanças na forma de escrever os diários, o que foi alcançado na medida em que os alunos passaram a reconhecer sua própria atividade e a falar sobre ela. Isto contribuiu para o desenvolvimento ativo da personalidade no interior de uma comunidade (FREINET, 1973). Além desses casos, muitas vezes certos textos que apareciam nos cadernos geravam dúvidas. Também aí os bilhetes atuaram, como mostrarei no próximo item.

*c) estimular novas produções, pedindo esclarecimentos sobre o significado de algum texto posto no caderno*

Estes pedidos de esclarecimento ou perguntas ocorreram quando o aluno não escrevia propriamente um diário. Em alguns casos, sua atividade limitava-se à cópia de alguma letra de música, inserida no caderno. Buscando estimular sua escrita própria e, mais à frente, criar condições para a produção dos diários, indaguei a Aline sobre o sentido da música que ela havia coletado.

Figura 39 – Primeiro bilhete e primeira resposta de Aline



Fonte: Dados do pesquisador.

Apesar de sucinta, a resposta da aluna confirma o potencial de “responsividade”, usando a terminologia de Bakhtin (2010), contido nesse tipo de intervenção. “Se diante de [correções] resolutivas o aluno apenas acata” – diz Ruiz (2010, p.70, *itálico meu*), comparando as diversas formas de intervenção na escrita – “e se diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, nos casos de correções pós-‘bilhetes’, os textos denotam *uma incisiva resposta de sua parte.*”

O mesmo aconteceu com Marcos, cujas primeiras produções consistiram na cópia de uma letra de música (Figura 22, ver p.157) e em um desenho (Figura 40), intitulado “Fazenda onde eu morei por 8 anos”. Produzi então um bilhete estimulando-o a finalizar o desenho com cores, bem como explicar o significado da música.

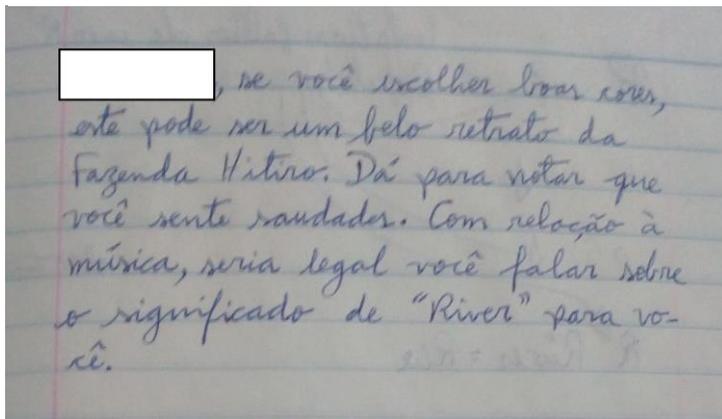
Figura 40 – Desenho de Marcos



Fonte: Dados do pesquisador.

A seguir, mostro, além do bilhete (Figura 41), a resposta de Marcos a ele (Figura 42).

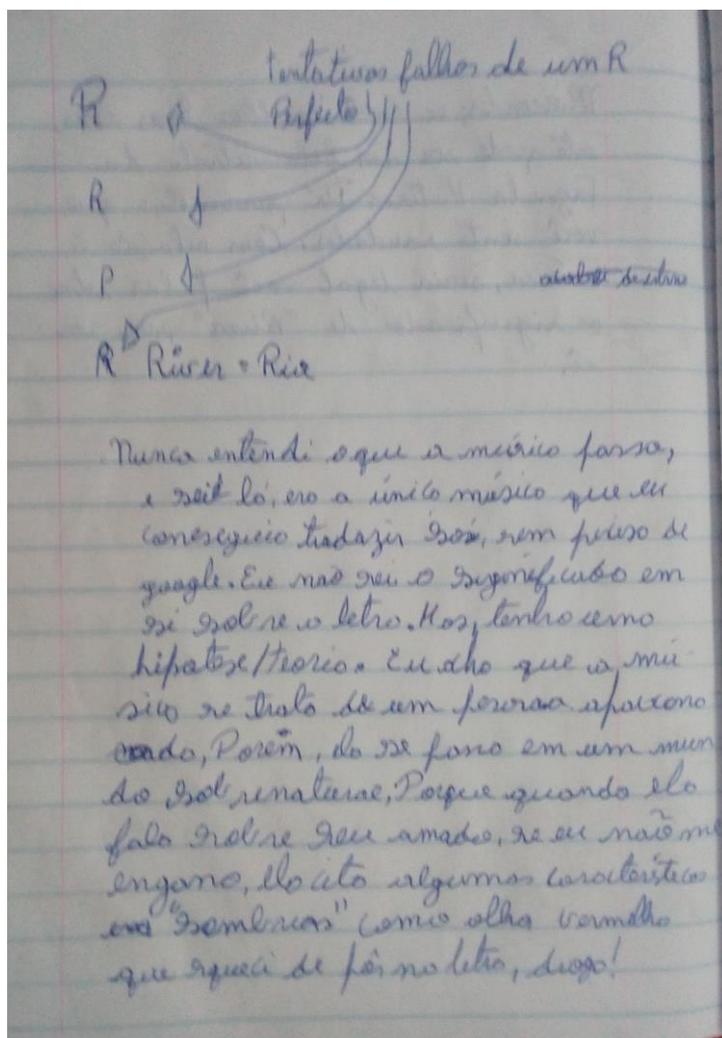
Figura 41 – Primeiro bilhete para Marcos



[nome], se você escolher boas cores este pode ser um belo retrato da Fazenda Hitiro. Dá para notar que você sente saudades. Com relação à música, seria legal você falar sobre o significado de "River" para você.

Fonte: Dados do pesquisador.

Figura 42 – Resposta de Marcos, parte 1/2



tentativas falhas de um R Perfeito

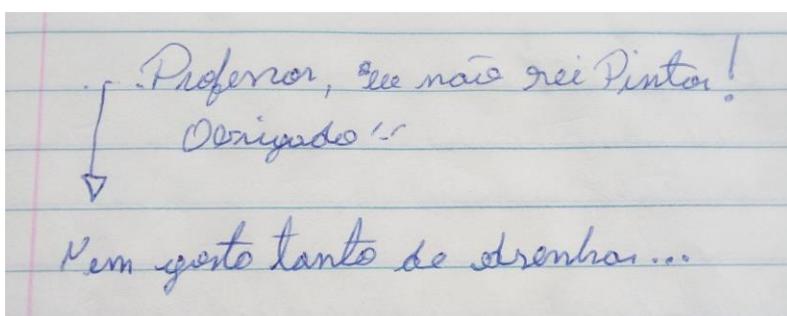
R  
R  
P  
R River = Rio

Nunca entendi o que a música passa, e sei lá, era a única música que eu conseguia traduzir só, sem precisar de google. Eu não sei o significado em si sobre a letra. Mas, tenho uma hipótese/teoria. Eu acho que a música se trata de um pessoa apaixonada, Porém, ela se passa em um mundo sobrenatural, Porque quando ela fala sobre seu amado, se eu não me engano, ela cita algumas características "sombrias" como olhos vermelhos que esqueci de pôr na letra, droga!

Fonte: Dados do pesquisador.

A resposta de Marcos começou com tentativas de desenhar “um R perfeito”, correspondente ao título da música “River”, seguido de um texto em que efetivamente respondia à minha sugestão. Embora preocupada com a reescrita, o que não é meu caso, Ruiz (2010, p.70-1) explica que a insubordinação a um bilhete pode decorrer do tom brando do professor ou das agruras da tarefa, “e o aluno não se mostra disposto a enfrentar o desafio”. Assim foi que, em relação ao desenho (Figura 40), declinou da tarefa de pintá-lo, justificando-se: “Nem gosto tanto de desenhar...”.

Figura 43 – Resposta de Marcos, parte 2/2



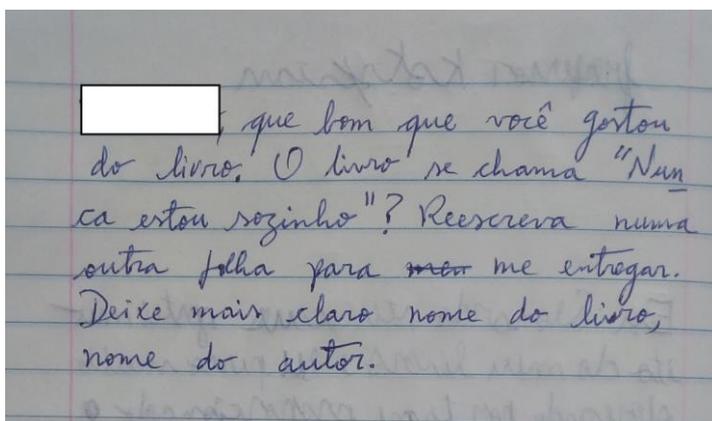
*Professor, eu não sei Pintar!  
Obrigado  
Nem gosta tanto de desenhar...*

Fonte: Dados do pesquisador.

Também Leandro enquadra-se nesse caso, embora o resultado tenha sido outro. Paralelamente às atividades com assembleia e produção de diários, vínhamos realizando visitas à biblioteca, para leitura de livros infanto-juvenis e produção de resenhas. O combinado era que eles me entregassem esses textos de outra maneira, não no caderno destinado aos diários reflexivos. Leandro não distinguiu as diversas atividades em curso.

Porque ele me surpreendeu usando o caderno para isso, fiz uma leitura inexata de seu primeiro texto (Figuras 24 e 25, ver p. 158-9). Assim, pedi esclarecimentos:

Figura 44 – Primeiro bilhete para Leandro



**[nome], que bom que você gostou do livro. O livro se chama "Nunca estou sozinho"? Reescreva numa outra folha para me entregar. Deixe mais claro nome do livro, nome do autor.**

Fonte: Dados do pesquisador.

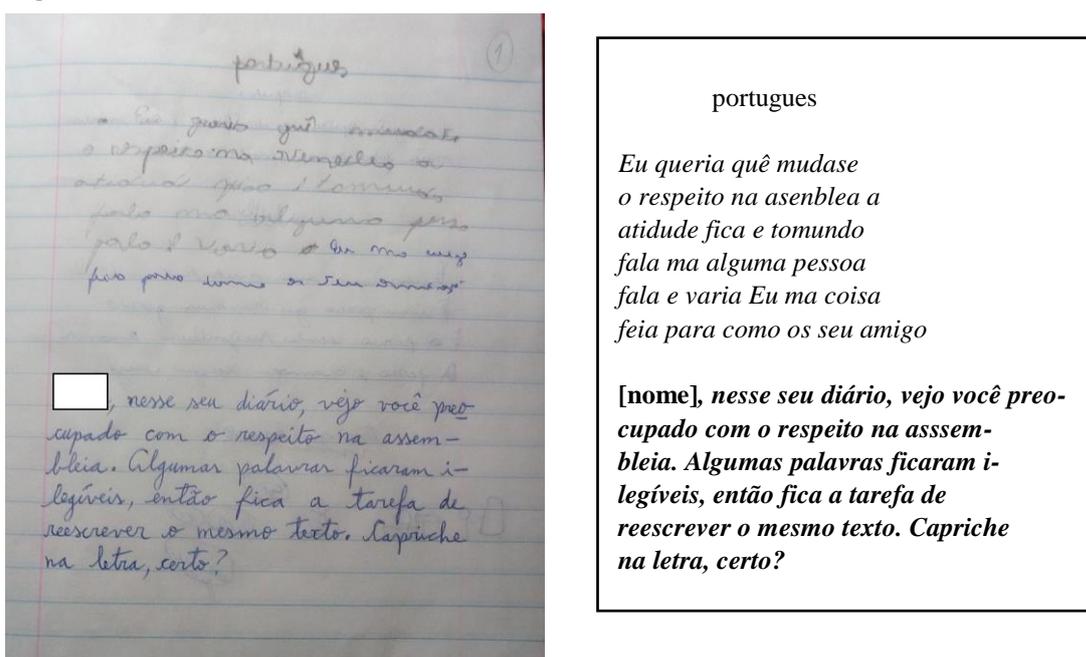
Apesar de tê-lo felicitado por ter gostado do livro, não obtive resposta. A produção subsequente dos diários de Leandro é desconexa em relação a esse início. Não tenho como especular o motivo dessa não-resposta. Este foi o único caso; em todos os demais, os bilhetes orientadores produziram respostas verbais ou práticas.

Segundo Ruiz (2010), os bilhetes nem sempre produzirão os efeitos esperados. No entanto, na maioria das vezes em que pedi esclarecimentos houve por parte do aluno alguma resposta, que inevitavelmente obrigava à produção de um novo texto. Esse novo texto produzido não era uma reescrita, mas a própria resposta do aluno, conscientemente envolvido num diálogo comigo, enquanto professor. Somente em alguns casos o bilhete orientou reescritas de um mesmo texto, como mostrarei a seguir.

#### *d) orientar a reescrita em casos particulares*

Um dos poucos casos em que a reescrita foi explicitamente solicitada ocorreu no caderno de Ricardo. Como já expliquei, este aluno tinha muita dificuldade de escrever e, também, de ler os próprios textos que escrevia. Sua grafia parcialmente ilegível contribuía para a dificuldade, agravada, entre outras coisas, por hipossegmentação e hipersegmentação de palavras. Como se vê na Figura 45, a parte final permitia somente o levantamento de hipóteses sobre algumas palavras. Então, produzi o seguinte bilhete.

Figura 45 – Primeiro texto de Ricardo mais bilhete



Fonte: Dados do pesquisador.

Minha pretensão era de que ele reproduzisse o mesmo; no entanto, a reescrita de Ricardo é sempre outra. Possivelmente é determinante a dificuldade que ele mesmo encontra ao ler-se. Então, com base em sua memória da primeira assembleia – já que na segunda não se tratou disso –, retomou na sequência a temática do “respeito” contida no primeiro texto. Porém, foi outro o encaminhamento dado, produzindo então o texto já exposto na Figura 28 (p. 162).

Conforme transcrevi naquela ocasião, em lugar do primeiro título “português”, escreveu agora “respeito”. O texto ficou: “respeito. tem quê respeita a sembleia e ter umião mão fala muito presta a tenção” (*sic*). Ficou consideravelmente mais bem escrito, até no cuidado com a grafia e no uso de tinta, em vez de grafite – que é sua tecnologia favorita. As frases lembram versos. No entanto, por conter apenas duas linhas, deve ter lhe parecido um texto muito pequeno. Daí terem surgido três textos independentes.

Foi quando, insatisfeito, Ricardo escreveu o poema: “o bully // E uma coisa muito triste o bully / E uma pessoa que ninguêi gosta / E a pessoa sente vergolhosa quando / A pessoa e chamada deagua coiza” (*sic*) (Figura 28, ver p. 162). Dessa vez, tinha características típicas de um poema: desde a oposição coisa-pessoa no plano temático, até a estrutura formal, com os dois primeiros versos contendo nove sílabas e os dois últimos, onze.

Parece que, ainda em dúvida se dessa vez tinha conseguido se expressar claramente, Ricardo fez mais abaixo sob o título “tem que muda” (*sic*) o texto multimodal semelhante a uma tirinha, retratando práticas de *bullying* na sala de aula e, pior, na presença do professor – que está de pé, no quadro, à esquerda (Figura 28, ver p.162). Pelo seu esforço, na sequência escrevi o bilhete já reproduzido na Figura 34 (ver p. 166), elogiando-o.

Em outro extremo, também estimei a reescrita do segundo texto de Marta. Como regra, os diários não seriam publicados. Porém, como Marta manifestou interesse em inserir o texto que aparece na próxima página (Figura 46) no caderno do diário de bordo, fiz indicações numeradas no corpo de seu texto e sugeri correções por meio de um bilhete (Figura 47).

Serafini (1989) estabelece três fases de progressão da escrita: obtenção de desenvoltura; busca da coerência; e conquista de precisão. Da primeira à terceira fase, pode-se gradativamente aumentar o teor e a quantidade de críticas ao aluno. Por se tratar de uma aluna com maior desenvoltura na escrita, corrigi aspectos da superfície do texto, como pontuação e ortografia, além de questões relativas à coerência, como a inadequação vocabular do termo “hipótese”, como se observa na página seguinte.

Figura 46 – Segundo texto de Marta, primeira versão

Data 13.06.19  
 Quinta-feira (T.2)

O que poderia ajudar na escola [ ]?

Bom, a questão do lixo na sala, meninas ficam jogando bolinhas de papel. Pela questão de Bullying que foi discutido na sala eu tenho uma hipótese para resolver estes problemas que é quem for pego jogando bolinha de papel na sala era para ser suspenso por 2 dias e chamar o pai e a mãe para conversar com o diretor. Isso serve para o Bullying também.

ass: [ ]

Data 13.06.19  
 Quinta-feira (T.2)

O que poderia ajudar na escola [nome da escola] ?

Bom, a questão do lixo na sala, meninas ficam jogando bolinhas de papel. Pela questão de bullying que foi discutido na sala eu tenho uma hipótese para resolver estes problemas que é quem for pego jogando bolinha de papel na sala era para ser suspenso por 2 dias e chamar o pai e a mãe para conversar com o diretor isso serve para o Bullying também.

ass: [nome]

Fonte: Dados do pesquisador.

Figura 47 - Primeiro bilhete para Marta

[ ] bom texto!

Algumas correções:

- ① Vírgula
- ② Ortografia
- ③ Hipótese = saber X Proposta = agir

Você está preocupada com saber ou agir?

- ④ Ortografia
- ⑤ Nesse ponto, poderia haver uma nova frase se iniciando.

não sei pontuar... 😊

☹️

[nome] , bom texto!

Algumas correções:

1 Vírgula

2 Ortografia

3 Hipótese = saber X Proposta = agir

Você está preocupada com saber ou agir?

4 Ortografia

5 Nesse ponto, poderia haver uma nova frase se iniciando.

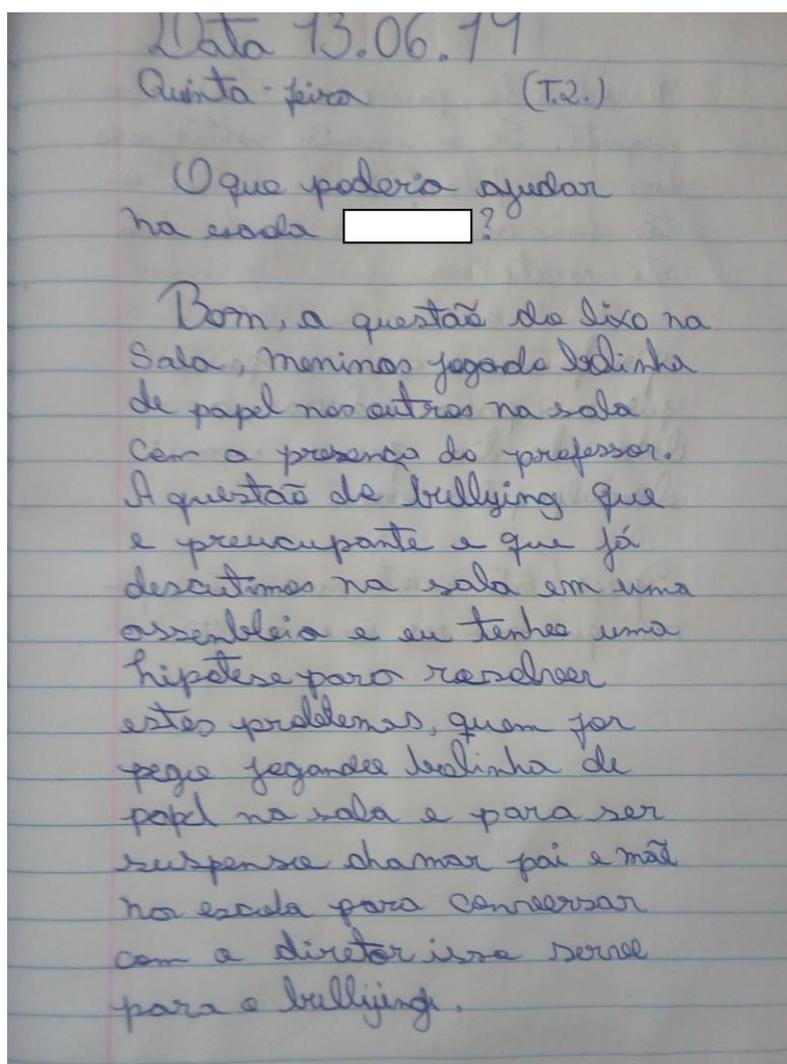
Não sei pontuar... ;)

:(

Fonte: Dados do pesquisador.

Meu bilhete misturava correções indicativas e classificatórias, além de uma pergunta, própria da correção textual-interativa, que estimulava a pensar na adequação vocabular. Como se vê na Figura 47, ela respondeu abaixo: “Não sei pontuar...” Em seguida, passou ao trabalho de revisão. Havia a possibilidade de fazer correções pontuais no texto, corrigindo localmente, mas a aluna optou pela reescrita, como vemos na Figura 48 abaixo:

Figura 48 – Segundo texto de Marta, segunda versão



Data 13.06.19  
Quinta-feira (T.2)

O que poderia ajudar na escola [nome da escola] ?

Bom, a questão do lixo na sala, meninas jogando bolinha de papel nos outros na sala com a presença do professor. A questão do bullying que é preocupante e que já discutimos na sala em uma assembleia e eu tenho uma hipótese para resolver estes problemas, quem for pego jogando bolinha de papel na sala e para ser suspenso chamar pai e mãe na escola para conversar com o diretor isso serve para o bullying.

Fonte: Dados do pesquisador.

Vejo que fez a maioria das correções, mas esquivou-se de segmentar a longa frase do final, pontuando-a como sugerido. A vantagem de compor períodos mais curtos é apontada por Serafini (1989), que, em contrapartida, também recomenda corrigir poucos erros em cada texto, independentemente do estágio de desenvolvimento do aluno. O fato de eu ter apontado muitos erros pode ter prejudicado a revisão da aluna. Ela também não corrigiu a inadequação

vocabular, mantendo “hipótese” em lugar de “proposta”. Ou não compreendeu a correção indicada ou insistiu na transferência metafórica para este contexto daquela palavra usada nas aulas de leitura: levantar uma ideia possível, testá-la e, mais à frente, ver se funciona.

Em resumo, poucas vezes com os alunos procedi à correção e reescrita de um mesmo texto. Isto não significa que tenha havido mudança na natureza da intervenção contida na ideia dos bilhetes. Pois nem sempre a preocupação expressa nesse tipo de intervenção é com o texto em si:

O que se percebe é que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa da revisão (que ele vê como negativos ou como positivos), é por dois motivos que o faz: ou para elogiar o que foi feito pelo aluno (aprovando como foi feito o que foi feito), ou para cobrar o que não foi feito (RUIZ, 2010, p.49).

No percurso dos textos de Marcos e Ricardo, por exemplo, fiz primeiro uma cobrança para mais tarde chegar ao elogio na forma de bilhetes. Ao não reescrever tanto, não deixei de me preocupar com o texto. O caso é que o material linguístico era também diverso. Tendo em vista o caráter longitudinal do gênero diário, que se estende no tempo, o uso dos bilhetes debruçou-se sobre o texto feito mirando, tal como Jano, simultaneamente, o novo texto a fazer, a produção futura das novas entradas do diário.

Sobre outros aspectos da composição do texto, optei por trabalhá-los em conversas individuais. Um desses aspectos era a datação que, ainda esquecida por alguns alunos, foi muitas vezes corrigida com orientações verbais individuais durante a devolução dos cadernos para nova rodada produtiva. Em outros momentos essas orientações verbais foram dadas à turma como um todo no decorrer das aulas, em momentos de recapitulação das características do gênero estudadas durante a segunda roda de conversa.

A responsividade inerente à correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010) contribuiu para que se estabelecessem turnos de conversação nesses cadernos. Nesse aspecto, o uso de bilhetes orientadores, seja corrigindo, seja elogiando, seja indagando, levou à configuração de “um diário dialogado – uma variação do diário reflexivo” (REICHMANN, 2013, p.15). Socraticamente, o diálogo é quando, com o outro, expresso a verdade que já estava em mim desde o início. Por essa via, reproduziu-se na escrita a interação oral da assembleia nesses momentos em que eu, como professor, intervim perguntando, provocando o aluno.

### 5.3.3 Alteração das condições de produção e roda de conversa final

Ponderando o perfil dos indivíduos que compunham a turma e temendo prejuízo à geração de dados necessária a esta análise, retive os caderninhos. Distribuí-os a eles pela última vez após a assembleia de 17/09/2019 e, na semana seguinte, passei a recolhê-los em definitivo. Ainda aconteceriam duas assembleias, ao fim das quais modifiquei as condições produção dos diários: agora eles seriam produzidos não em casa, mas na sala de aula, logo após o término da assembleia. Como muitos já não tinham o *kit* representado pela pastinha com caderno e caneta, para eles essa modificação representou uma nova oportunidade de escrita, uma vez que os diários passariam a ser produzidos em folhas avulsas, entregues a mim no fim da aula. Mais tarde, eu reuniria estas produções avulsas aos caderninhos que já estavam comigo.

Assim aconteceram as últimas produções de texto, após as assembleias dos dias 22/10 e 04/11/2019. Como a assembleia de 30/10/2019 foi muito cansativa e terminou em cima da hora, nessa ocasião não houve produção diarista. O último diário foi produzido em 06/11/2019, após a terceira e última roda de conversa, na qual fizemos avaliações sobre o percurso das assembleias e sobre o processo de escrita. Nos próximos parágrafos, trago reflexões e avaliações finais dos alunos sobre a produção escrita realizada até ali e sobre as intervenções do professor em seus textos.

A última roda de conversa ocorreu em 06/11/2019 e começou com uma dinâmica de grupo que representava de modo sensível um aspecto da prática das assembleias. Como se tratava de um desafio que só podia ser resolvido coletivamente, demonstrou-se a necessidade de atuar em conjunto procurando maneiras de ser e existir evitando agredir o outro, sendo o êxito do grupo a condição do próprio êxito individual. Terminada a dinâmica, pedi que dissessem como foi a experiência. Nesse momento, lembrei-os da metáfora das árvores contida na citação kantiana posta na mensagem inicialmente distribuída com os *kits* de escrita. Ainda, fazendo perguntas, estimulei comentários e avaliações orais sobre a participação nas assembleias e sobre a produção escrita dos diários. A conversa desta última roda foi muito diferente da primeira, pois o diálogo fluiu mais naturalmente.

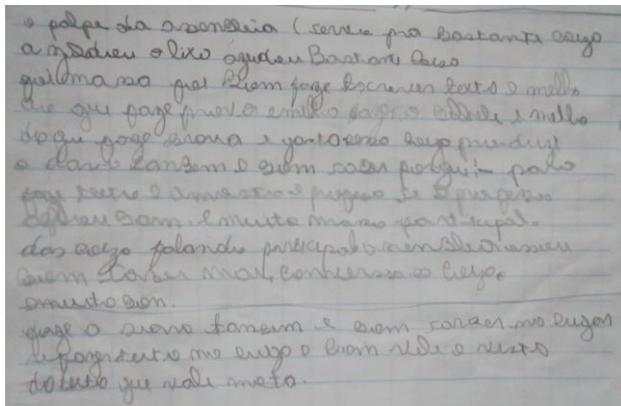
Nas avaliações orais, os alunos primeiro abordaram a atividade oral das assembleias. Declararam que participar das assembleias “foi legal”; e que alguns problemas foram resolvidos, “como a lixeira” e “diminuiu um pouco a bagunça da sala”. Alguns disseram ter se sentido bem em certos momentos, mal em outros, como no dia da briga entre Vinicius e Guilherme. De modo geral, consideraram que a assembleia serve para ajudar, para os alunos

terem voz e para a escola ter resolvidos alguns problemas, da sala ou da direção. Também disseram ter contribuído para “dar mais moral” na sala, “alimpando as coisas” (*sic*), contribuindo para um ambiente melhor. No entanto, uma aluna disse continuar indignada porque o problema dos ventiladores ainda não tinha sido resolvido, e isto era culpa do prefeito. Após isso, passamos a falar das produções escritas.

Sobre a produção dos diários, uma aluna declarou que não gosta de escrever, “gosta de debater e falar” (de fato, ela não escreveu diário algum, mas falou bastante nas assembleias); outros disseram já sentir com “saudades dos cadernos”, de “escrever músicas e fazer desenhos”. Ainda, uma aluna observou que agora eu conhecia melhor as músicas que eles ouviam. Sobre os bilhetes orientadores, as opiniões se dividiram: uns não acharam bons; outros lembraram que eu havia comentado seus desenhos; outros também disseram que não haviam compreendido o que eu tinha pedido.

Algumas alunas passaram então a discorrer sobre as diferenças de linguagem dos adultos e dos adolescentes: que estes usam gírias incompreensíveis para os adultos e vice-versa. Isto coincide com uma das razões que podem explicar uma não-resposta do aluno aos bilhetes do professor, segundo Ruiz (2010, p.62): “[...] o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação).” Encerrei a roda de conversa e pedi que fizessem uma última produção de diários. Nesta última entrada do diário, a maioria dos alunos acabou escrevendo avaliações restritas às assembleias, aos debates orais. Ricardo, porém, além de abordá-los, deu particular atenção à produção escrita, como se vê na Figura 49.

Figura 49 – Última produção diarista de Ricardo



*o palpe da assembleia (serve pra Bastante coisa  
ajuldou o lixo ajudou Bastante coisa  
foi massa foi Bom faze escrever texto e melhor  
do que faze prova emelho fazer o Bilhete e melho  
do que faze Brova e gosto desso coiza produzi  
o diario taBem e Bom saber porque: - para  
faze texto e amostra o professo se o professo  
achou Bom. e muito massa participal.  
das coiza falando participal assenBlea essou  
Bom Saber mas converssa as Coiza.  
muito Bon.*

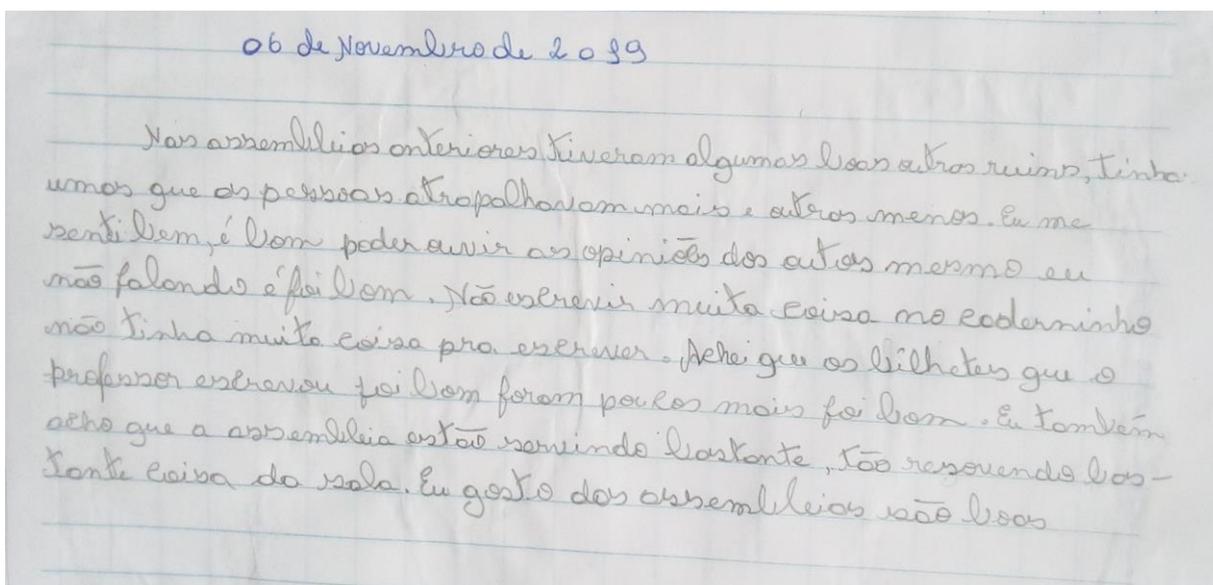
*faze o diario tamBem e Bom farzer no lugar  
sefazer texto no luga e Bom Nele e visto  
do texto que vale mota.*

Fonte: Dados do pesquisador.

Apesar da dificuldade inerente à leitura de seu texto, o aluno expressa uma avaliação positiva mesmo em um terreno que lhe demanda grande esforço. Experiências anteriores de fracasso em avaliações formais do tipo “prova” podem tê-lo levado a compará-la com a produção escrita: “foi Bom faze escrever texto e melhor do que faze prova” (*sic*). E especificou que gosta de fazer diários: “gosto desso coiza produzi o diario taBem” (*sic*). Mais à frente, destacou o caráter dialogado desses diários reflexivos: “para faze texto e amostra o professo se o professo achou Bom” (*sic*). E termina se referindo à nota, que para ele é boa e, sem prova, ainda melhor.

Já Aline, que não fala muito, admitiu também ter escrito pouco.

Figura 50 – Última produção diarista de Aline



Fonte: Dados do pesquisador.

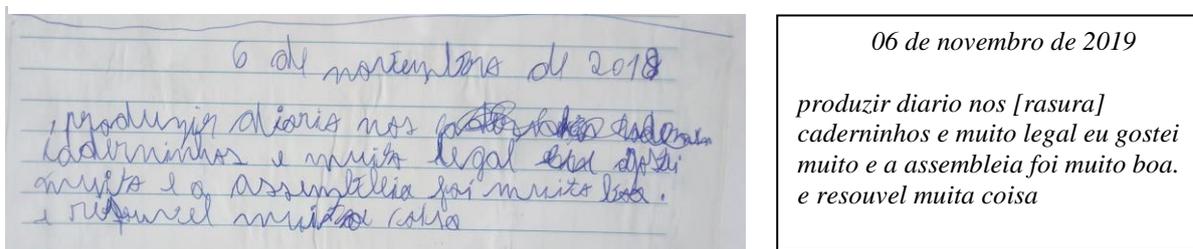
06 de Novembro de 2019

*Nas assembleias anteriores tiveram algumas boas outras ruins, tinha umas que as pessoas atrapalhavam mais e outras menos. Eu me senti bem, é bom poder ouvir as opiniões dos outros mesmo eu não falando é foi bom. Não escrevi muita coisa no caderninho não tinha muita coisa pra escrever. Achei que os bilhetes que o professor escreveu foi bom foram poucos mais foi bom. Eu também acho que a assembleia estão servindo bastante, tão resolvendo bastante coisa da sala. Eu gosto das assembleias são boas*

A avaliação sobre a produção escrita e sobre o papel dos bilhetes orientadores é ambígua: “Não escrevi muita coisa no caderninho não tinha muita coisa pra escrever. Achei que os bilhetes que o professor escreveu foi bom foram poucos mais foi bom”. Ao término das atividades, ficou para a aluna um sentimento de que todos nós, tanto ela como eu, podíamos ter feito mais. Seu rigor avaliativo é extremo.

A última produção textual de Leandro também trouxe avaliações sobre sua própria escrita, como se vê na Figura 51, abaixo.

Figura 51 – Última produção diarista de Leandro



Fonte: Dados do pesquisador.

Contudo, Leandro limitou-se a dizer “muito legal”, “gostei”, “resolvel muita coisa”.

Em conclusão, nas atividades desse último dia dei ênfase ao papel da assembleia como momento de atuação coletiva e atenção às regras de convivência. Por sua vez, os alunos responderam avaliando positivamente as assembleias, como espaço que lhes deu voz e fez que alguns problemas fossem solucionados, como o lixo na sala. Em relação à escrita, houve a costumeira divisão da turma, com afirmações tanto de prazer como de desprazer para com a escrita dos diários. Na próxima seção, avaliarei como cada um evoluiu na produção diarista.

### 5.3.4 Evolução das produções escritas

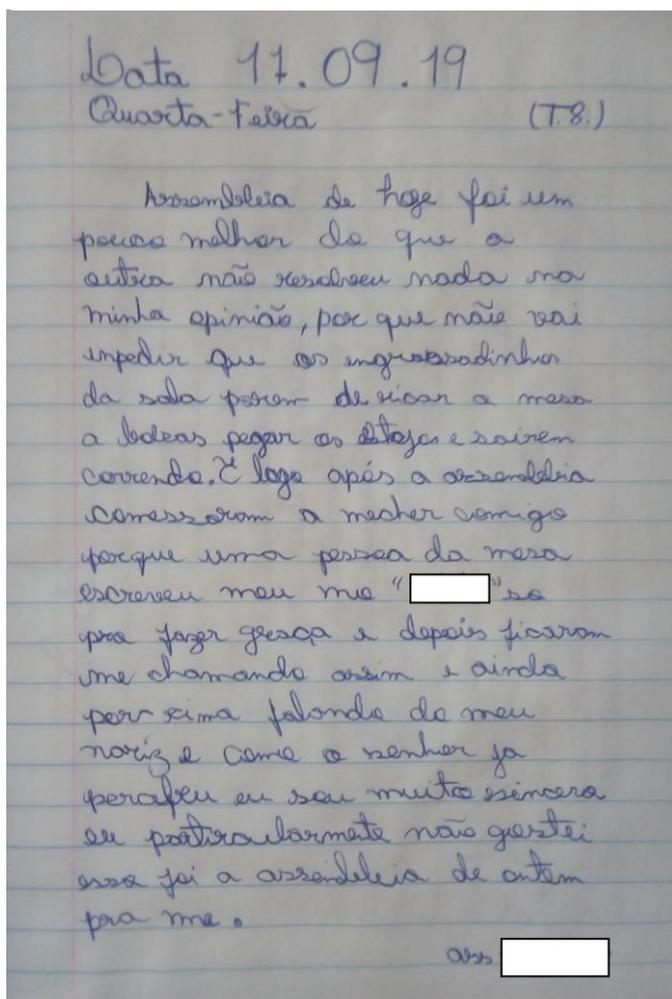
Entre as competências estabelecidas para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental pela BNCC, a segunda delas é:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p.87)

Essa apropriação da escrita é um ponto de chegada. Para avaliar cada aluno, porém, o parâmetro é seu ponto de partida. Cabe avaliar individualmente o progresso, caso a caso.

Marta, além de responder aos bilhetes, produziu dez entradas de diários com extrema regularidade, retratando passo a passo cada momento das assembleias e as questões ali levantadas. Não se verificam grandes avanços em sua escrita, mas seu ponto de partida já era adequado ao gênero. Comparativamente aos demais alunos, escreve com desenvoltura: identifica problemas e propõe soluções, expressando ainda seus estados de alma e angústias, criando um espaço de desabafo e compartilhamento de experiências típico dos diários dialogados, conforme Perez (2013). Isto foi evidenciado em seu diário de 17/09, quando expressou sua irritação pela forma como escreveram seu nome<sup>36</sup>.

Figura 52 – Diário de Marta em 17/09



Data 17.09.19  
Quarta-feira (T.8)

Assamblea de hoje foi um pouco melhor do que a outra não resolveu nada na minha opinião, por que não vai impedir que os engrassadinhos da sala possam de riscar a mesa a bolsas pegar os estojos e sairem correndo. E logo após a assembleia comessaram a mecher comigo porque uma pessoa da mesa escreveu meu mo [nome] so pra fazer graça e depois ficaram me chamando assim e ainda por cima falando do meu nariz e como o senhor ja percebeu eu sou muito sincera eu particularmente não gostei essa foi a assembleia de ontem pra mi.

ass [nome]

Fonte: Dados do pesquisador.

<sup>36</sup> Em vez de “Marta”, nas felicitações seu nome foi escrito “Marto”.

Assumindo que há três fases de progressão da escrita (SERAFINI, 1989), entendo que a aluna já foi além da desenvoltura. Seus diários aparecem sempre datados e, ao tratar do dia atual, evoca ainda os dias passados, fazendo referências a diários anteriores. Apesar de alguma inadequação vocabular pontual, nesse gênero já alcançou a fase da coerência, na medida em que consegue articular bem objetividade e subjetividade.

Para alcançar a precisão, faltaria cuidar de elementos superficiais do texto, como grafia de palavras que aparecem incompletas – aparentemente, por distração, o que se corrige reforçando as rotinas do escritor que revisa seu texto antes de dá-lo por acabado. Por fim, já esbarrando nos limites do gênero diário, onde isso não é tão problemático, o comprimento dos períodos merecerá atenção, pois especialmente aos alunos em fase de desenvolvimento é melhor usar períodos curtos (SERAFINI, 1989), que são mais fáceis de ler.

Alessandra produziu oito entradas de diário no período em análise, além de respostas aos bilhetes orientadores. Sua produção escrita se encontra em um estágio semelhante ao de Marta: ela já conquistou bastante desenvoltura, produzindo diários coerentes. Especialmente a partir da mudança que realizei no final da experiência, quando retive os caderninhos e pedi produções textuais avulsas, houve um declínio em sua produção diarista. Seus últimos diários, minguaos e protocolares, são uma sombra das primeiras produções, quando escrevia de modo farto e substancioso. Uma das explicações possíveis, que não envolve tanto a capacidade de escrever, é a motivação, que pode ser encontrada na própria natureza dos diários, que se estendem no tempo em pontos altos e baixos. Quando foi presidente da assembleia, era grande a motivação para escrever, como vimos retratado no diário de 30/07 (Figura 27, ver p. 161). Contudo, não se pode ser presidente todos os dias.

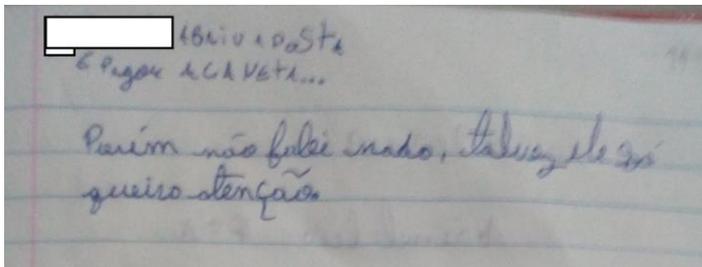
Descartada a motivação que muda e varia e focada a técnica de escrita que é mais permanente, no gênero diário seus textos são coerentes, combinando tanto descrições objetivas dos acontecimentos, como sensações e pensamentos que lhe sacodem. No diário acima mencionado, por exemplo, ela expressa bem a contradição de sentimentos: a alegria por agir como presidente contra a decepção pela inatividade dos colegas presentes à assembleia.

No referido texto, é notável seu empenho em revisar após escrevê-lo. Percebendo que não havia espaço para inserir a letra “m” em “assembleia”, corrigiu a palavra em uma nota de rodapé: “#ficou faltando um ‘M’ na palavra “ASSEMBLEIA””. De todo modo, já se esbarra nos limites do que pode ser tratado em um gênero como o diário: em outro lugar seria prejudicial a ausência de conectivos entre as frases, mas nesse gênero o assindetismo expressa bem a sucessão de tarefas que rapidamente atribulavam a presidente da assembleia. Isolada

como conectivo e em destaque restou a conjunção “Mas” que introduz a parte final do texto: “Mas como todo nessa vida não é fácil e também fiquei triste por só ter uma proposta [...]” (*sic*). Em síntese, nos limites do gênero, é preciso reforçar a atividade de revisão que a aluna já faz e cuidar da acentuação e outros elementos superficiais, seccionando e reduzindo períodos excessivamente longos e completando as palavras que nele faltam.

Marcos usou o caderno de muitas maneiras: fez desenhos, interpretou o sentido de uma letra de música e denunciou roubo de uma caneta (Figura 53); mas fez isso como quem perdoa a agressão.

Figura 53 – Denúncia de roubo de caneta de Marcos

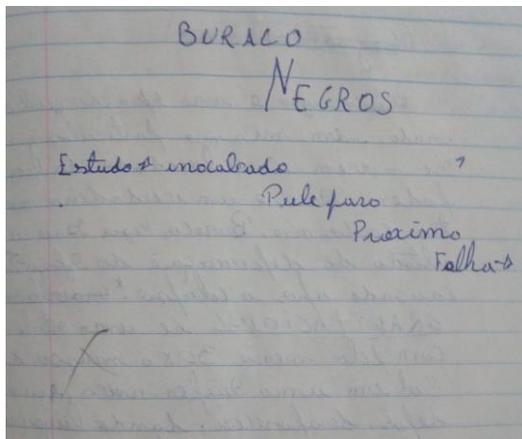


[Vinicius] abriu a pasta e pegou A CANETA....  
 Porém não falei nada, talvez ele só queira atenção.

Fonte: Dados do pesquisador.

Em outro momento, Marcos também produziu um estudo inacabado sobre “buracos negros” ou, como ele prefere, rigorosíssimo, “esferas negras”. A seguir, vemos imagens da capa do estudo (Figura 54) e do seu conteúdo propriamente dito (Figura 55).

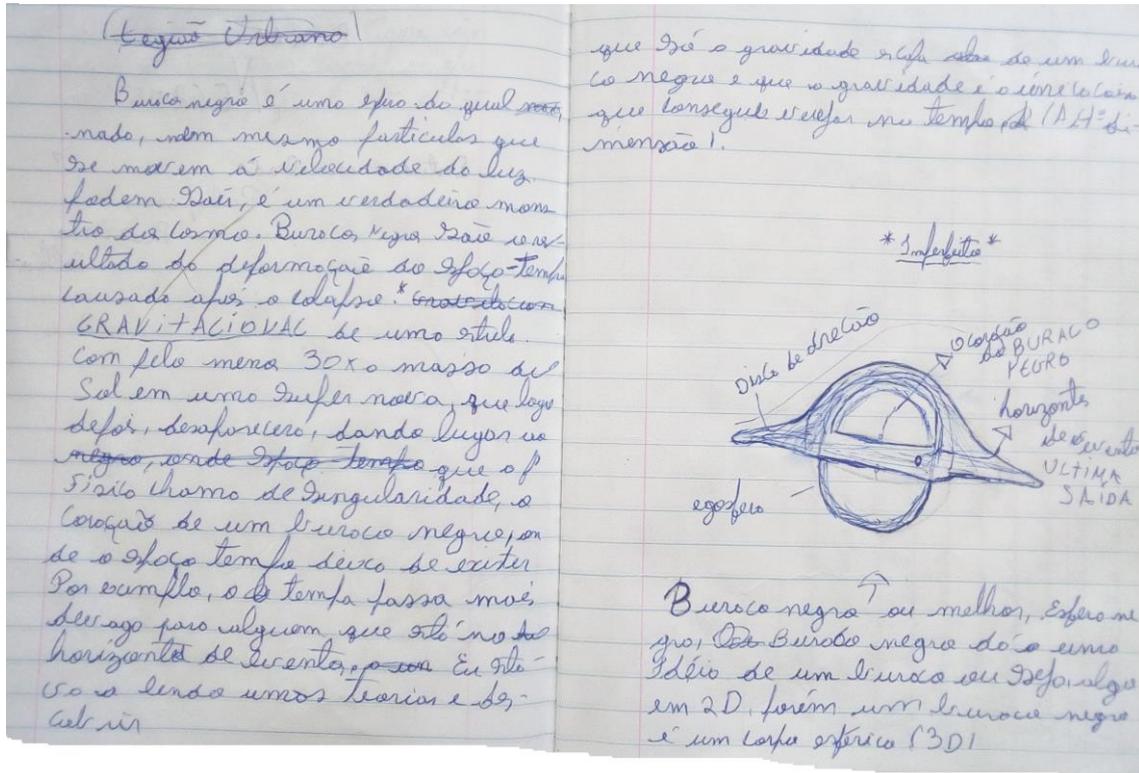
Figura 54 – Capa do estudo inacabado de Marcos



BURACO  
 NEGROS  
 Estudo inacabado  
 Pule para  
 Proxima  
 Folha =>

Fonte: Dados do pesquisador.

Figura 55 – Miolo do estudo inacabado de Marcos



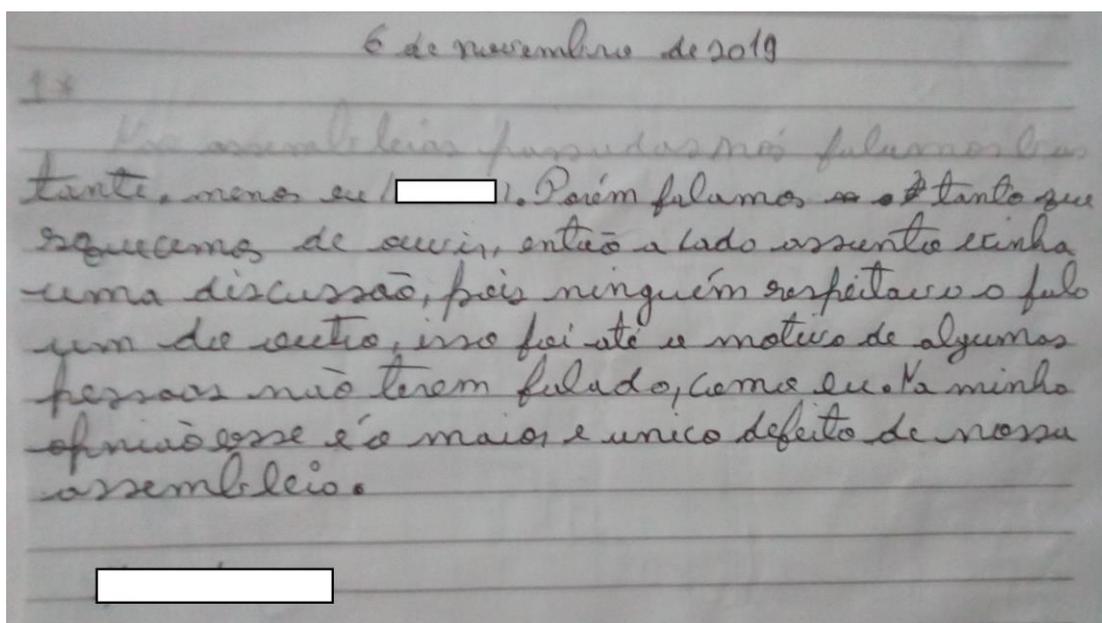
Fonte: Dados do pesquisador.

<p>Buraco negro é uma esfera da qual nada, nem mesmo partículas que se movem á velocidade da luz podem sair, é um verdadeiro monstro do cosmo. Buracos Negros são o resultado da deformação do espaço-tempo causado após o colapso [rasura] GRAVITACIONAL de um estrela. Com peo menos 30x a massa do Sol em uma super nova, que logo depois, desaparecerá, dando lugar ao [rasuras rasuras rasuras] que a Física chama de singularidade, o coração de um buraco negro, onde o espaço tempo deixa de existir. Por exemplo, o tempo passa mais devaga para alguém que está no horizonte de evento. [rasura] Eu estava lendo umas teorias e deso- cobrir</p>	<p>que só a gravidade escapa de um buraco negro e que a gravidade é a única coisa que consegue viajar no tempo (A 4ª dimensão).</p> <p>*Imperfeito*</p> <p>disco de direção      O coração do BURACO NEGRO</p> <p>[desenho]                      horizontes de evento</p> <p>esfera                              ULTIMA SAÍDA</p> <p>Buraco negro ou melhor, Esfera negra, [rasura] Buraco negro dá uma idéia de um buraco ou seja, algo em 2D, porém um buraco negro é um corpo esférico (3D)</p>
--	--

Ele se apropriou bem do caderno e, no total, escreveu seis entradas de diários sobre as assembleias. Tratando especificamente dos diários, vejo uma nítida inflexão em sua apropriação do gênero. Ele respondeu sempre aos bilhetes orientadores, porém à sua maneira, isto é, mais agindo que conversando. Já mostrei que, preocupado com o estilo e a composição do gênero, eu havia identificado excesso de objetividade em sua forma de narrar os acontecimentos da assembleia. Interpelei-o com um bilhete orientador e sua resposta foi não só imediata como duradoura, estendendo até a última produção um adequado equilíbrio entre um falar de si – expressando uma subjetividade que sente e se ressent, julga-se e justifica-se – e um falar do mundo, inclusive as demais subjetividades – agora abordadas com impiedoso espírito objetivo e rigor matemático.

Pensando em todo o percurso, ele sintetizou as assembleias do seguinte modo em sua última produção, que exponho na Figura 56.

Figura 56 – Última produção diarista de Marcos



Fonte: Dados do pesquisador.

6 de novembro de 2019

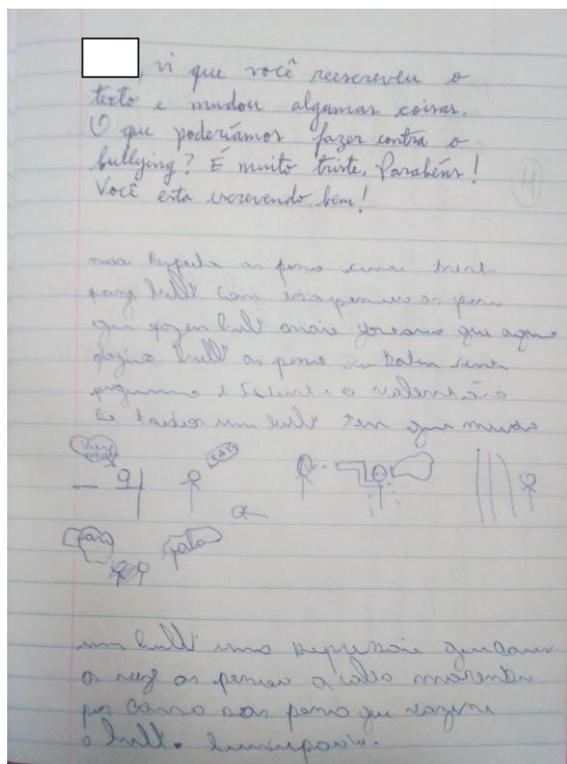
*Nas assembleias passadas nós falamos bastante. menos eu (Marcos). Porém falamos tanto que esquecemos de ouvir, então a cada assunto vinha uma discussão, pois ninguém respeitava a fala um do outro, isso foi até o motivo de algumas pessoas não terem falado, como eu. Na minha opinião esse é o maior e unico defeito de nossa assembleia.*

*Marcos*

Considerando a especificidade do gênero diário, nas condições dadas e tendo em vista o percurso, em um texto como este último já não é tão simples indicar o que corrigir. Procurando, certamente aparecerão erros. O foco narrativo em primeira pessoa varia do plural para o singular e carrega grande carga expressiva: quem pouco falou ouviu atentamente, fez parte daquilo e sente-se responsável por “nossa” assembleia. Desenvolvimentos posteriores da sua competência escrita demandam outros gêneros, pois este ele já domina.

Ricardo produziu seis textos, semelhantes a entradas de diários, além de respostas aos bilhetes orientadores da atividade. O primeiro diário posto no caderno, apesar de ilegível em boa parte, já representa uma conquista apreciável, pois se trata afinal de um texto de sua lavra. No início do ano letivo, não tendo outra habilidade de escrita senão “tirar do quadro”, ou seja, a cópia de textos que o professor, desprovido de máquina copiadora, põe na lousa para necessária reprodução pelos alunos em seus cadernos –, Ricardo logo revelou embaraçado não saber ler o que escrevia. Minha primeira preocupação sempre foi com sua grafia, para que minimamente pudéssemos ele e eu reconhecer algumas letras. Aos poucos passou a usar tinta e, embora com recaídas no grafite, a coisa melhorou. Respondendo aos bilhetes orientadores ele se estendia muito, como no quarto texto (Figura 57).

Figura 57 – Resposta de Ricardo a um bilhete, parte 1/2

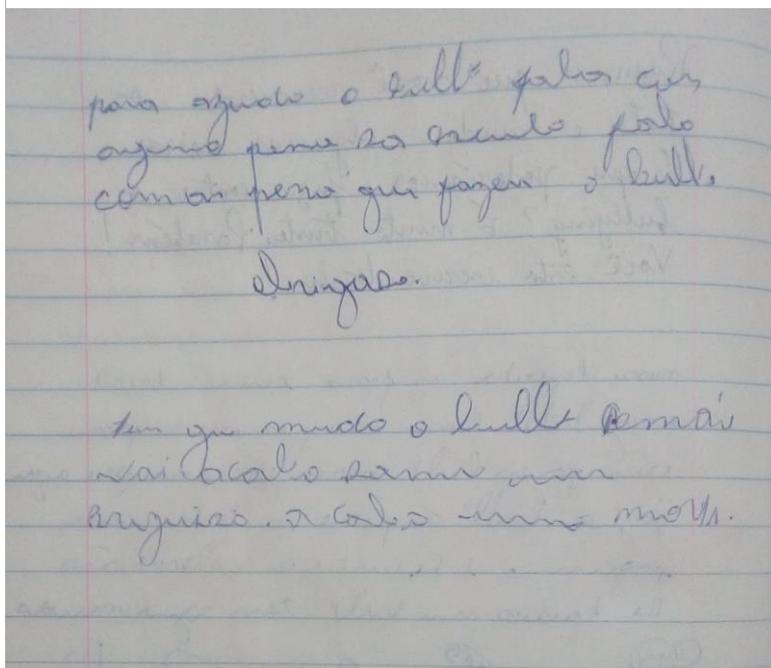


*muda Respeita as pessoas Sente triste  
 faz bully com essa pessoa as pessoas  
 que fazem bully não gostaria que alguma  
 fazia bully as pessoas vai Bater senti  
 piqueno e Sente e o valentão  
 De todos um bully tem que muda*

[Balões dos quadrinhos:] Vou mata // KAKK  
para // fala

*um bully uma Depressão que causa  
 as vezes as pessoas a cada momento  
 por causa das pessoas que fazem  
 o bully. humilhado.*

Figura 58 – Resposta de Ricardo a um bilhete, parte 2/2



*para ajuda o bully fala com aguma pesso Da escola fala com as pesso que fazem o bully.*

*obrigaDo.*

*tem que muda o bully demais vai acaba danu um brijuiso. a caba um morri.*

Fonte: Dados do pesquisador.

Com as assembleias, no decorrer do tempo, sua produção diarista foi sempre crescente, em quantidade e qualidade. Sua produção diarista, apesar de monotemática no início, girando em torno do *bullying*, logo enveredou pela multimodalidade, na tentativa de potencializar a força de suas palavras. Verbalmente ou com imagens, para ele era importantíssimo dizer o que tinha que dizer. Do mesmo modo, reescreveu o texto sempre que solicitado.

No desenvolvimento de sua competência escrita, Ricardo está no estágio inicial<sup>37</sup>, ainda precisando ganhar desenvoltura com lápis e papel. Serafini (1989) põe entre os princípios para uma boa correção que, em qualquer estágio, poucos erros devem ser corrigidos em cada texto; o professor deve se esforçar para aceitar o que o aluno escreveu e, principalmente nessa fase em que está Ricardo, deve haver muitos elogios e poucas críticas.

Aline produziu seis textos, sendo cinco diários e um breve comentário a respeito de uma letra de música que reproduziu. Trata-se de uma aluna que fala pouco e não escreve

<sup>37</sup> Por certo, para a instituição escolar, é embaraçoso que um aluno chegue ao sétimo ano carente de desenvoltura na escrita. Não pretendo desenvolver aqui essa questão. Registro apenas que outros alunos da turma, embora mais competentes com lápis e papel, não têm o mesmo comprometimento de Ricardo nas atividades propostas em sala de aula, nem demonstram tamanha assiduidade, pontualidade e rigor na observação dos prazos. Na comparação, avulta-se um desenvolvimento desigual, pois em Ricardo se mostram outras capacidades, distintas da escrita, mas também importantes para um bom desempenho acadêmico.

muito. Em seus textos, prevalece certa objetividade: conjuga muito os verbos na primeira pessoa do plural ao falar da assembleia; e quase nunca fala de si mesma. Não tive a chance de intervir nesse aspecto, pois, dentre os analisados, seu caderno foi um dos que menos retornou às minhas mãos durante o processo de produção escrita. Ela autonomamente superou essa debilidade na última produção, mudando bastante o teor da escrita e se apropriando melhor das possibilidades do gênero diário.

Serafini (1989, p.165) põe o diário entre os textos com função expressiva, nos quais “quem escreve passa da narração de fato às especulações pessoais e ao relato das próprias emoções”. Justamente em seu último texto (Figura 50, ver p. 181), vejo Aline dizer de si mesma: “Não escrevi muita coisa no caderninho não tinha muita coisa pra escrever” (*sic*). Uma possível explicação para essa apropriação tardia é que Aline não participava ativamente das assembleias, apenas ouvia. No decorrer do seu diário só podia se refletir a atividade alheia; e é o que ela diz, sem manifestar incômodo por isso, no mesmo texto: “Eu me senti bem, é bom poder ouvir as opiniões dos outros mesmo eu não falando é foi bom” (*sic*).

No pouco que fez, Aline demonstrou um certo domínio da competência escrita, estando em uma fase intermediária, a da busca pela coerência; porém, já no limiar da fase superior, onde poderá produzir uma escrita precisa. Suas frases são bem cuidadas, os períodos curtos, os recursos coesivos bem empregados; e parece paradoxal que ainda não esteja escrevendo de maneira excelente. O problema parece residir na alma daquilo que Freinet (1976) chamava de texto livre, isto é, a motivação: “Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita” (FREINET, 1976, p.21). Diferentemente de outros alunos, como Ricardo, ela não sentiu essa necessidade, não se entusiasmou com o diário. Daí, no geral, a produção de textos sucintos e minguidos.

Leandro produziu cinco textos: um sobre o livro que leu e quatro sobre as assembleias. Participou da assembleia falando, mas não produziu muito nos diários. Minha intervenção em sua produção escrita foi nula: já falei anteriormente que ele havia se engajado tardiamente nas atividades de produção e não respondeu ao único bilhete que lhe escrevi. Sua produção foi descontínua. Ele já tem desenvoltura ao escrever, faltando aperfeiçoar a coerência. A letra é legível, as frases são inteligíveis; mas o espírito é burocrático e protocolar, de modo que falta nesses diários só a motivação. Com isso, escreveria mais e poderia exercitar uma melhor delimitação dos períodos, variação dos recursos coesivos e outros elementos superficiais do texto, como pontuação e iniciais maiúsculas.

Avaliados individualmente, comparados com os demais alunos e consigo mesmos em etapas anteriores, identifiquei alunos em fase inicial de desenvolvimento da habilidade de escrita (Ricardo), em fases intermediárias (Aline e Leandro) e em fases superiores<sup>38</sup> (Marta, Alessandra e Marcos). Pela intervenção com bilhetes orientadores, houve mudanças positivas em seu processo de produção escrita e apropriação das possibilidades do gênero diário reflexivo, em especial no que tange à expressão individual de sentimentos e valores pessoais. Até agora expus principalmente o modo como a escrita evoluiu em termos de atividade, atentando mais para como os alunos escreveram. A seguir, passo a analisar o que eles escreveram, lendo e interpretando o sentido de seus textos.

#### 5.4 Vivências das assembleias: da formação cidadã à competência discursiva

Se na seção anterior analisei a produção escrita como atividade, não esquecerei dela aqui; mas darei uma atenção maior ao seu produto e às marcas nele contidas que, retroativamente, remetem às condições de produção, inclusive e principalmente aos sujeitos. Passo agora a analisar, um a um, o conteúdo dos seis diários selecionados, com foco em suas atitudes e avaliações.

##### 5.4.1 Marta e a assembleia ideal

Em uma primeira leitura, flutuante (FRANCO, 2007), dos diários de Marta apanho tanto descrições objetivas das assembleias como a expressão subjetiva de desconforto com as atitudes de alguns colegas, além de sugestões de como resolver os problemas levantados durante as discussões.

Em razão da categoria ora em análise indagar sobre a percepção dos alunos, a unidade de registro aqui analisada são as assertivas de Marta que avaliam o percurso, divididas em duas categorias, *positivas e negativas*. Lendo seu texto, codifiquei positivamente “os itens que refletem a coesão social e a cooperação”, ao passo que são negativos “os itens que tratam dos conflitos e da desorganização” (BARDIN, 1979, p.163-4).

No primeiro diário, de 12/06/2019, a aluna percebeu que não só foi discutido o *bullying* como houve sugestões de solução; no sétimo diário, de 04/09, anotou que algumas

---

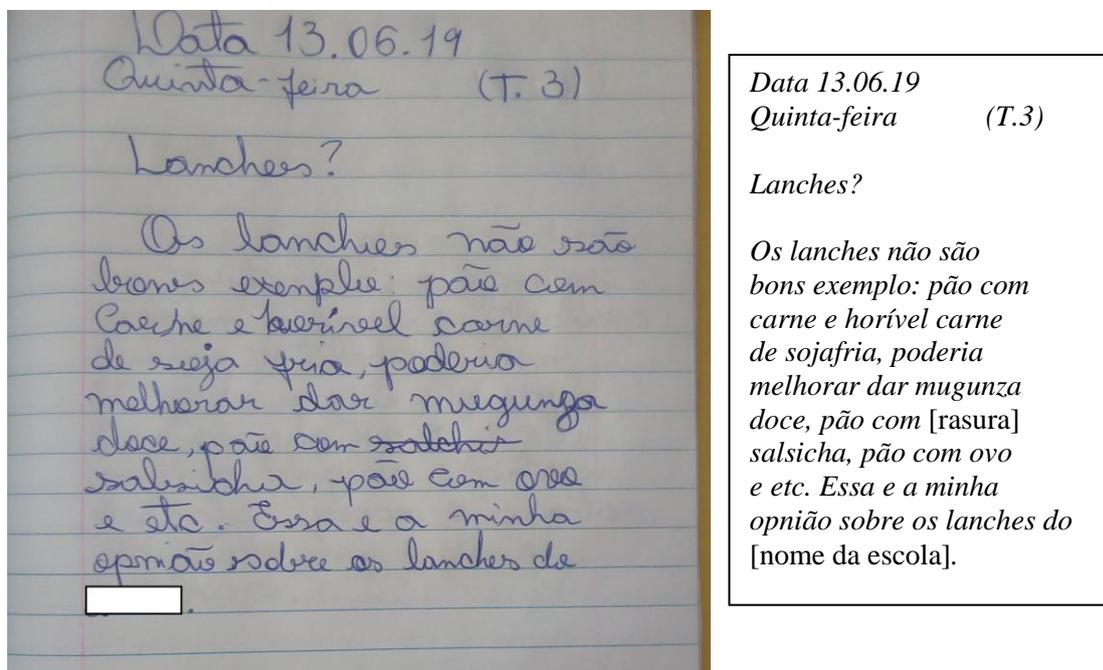
<sup>38</sup> Na gradual conquista do gênero diário reflexivo, chamo de “superior” uma posição duplamente relativa alcançada por estes três alunos: seja em relação a si mesmos nos primeiros momentos de sua produção diarista, quando ainda não compunham textos conjugando objetividade e subjetividade; seja em relação aos demais alunos que ainda não chegaram a esse adequado equilíbrio de retratos reais e juízos ideais.

coisas foram resolvidas; no nono, de 22/10, declarou que gosta que tenha assembleias; e no décimo, em 04/11, avaliou que a assembleia foi boa.

No entanto, ela se revela muitas vezes contrariada com o rumo dos acontecimentos, sublinhando aspectos negativos. No primeiro diário, de 12/06, afirma que a assembleia não foi boa, argumentando que metade não colaborou, houve gritaria e, conseqüentemente, reclamações do professor. No sexto diário, de 31/07, novamente destacou a não colaboração, manifesta em desatenção durante as falas que culmina na não resolução dos problemas. No diário sétimo, de 04/09, outra vez sublinhou a assembleia bagunçada, com pessoas que não colaboram. No diário nono, de 22/10, disse que a assembleia foi chata, pois os alunos quase não falaram e os assuntos eram desinteressantes. Também aproveitou para manifestar seu desgosto porque citaram seu nome: explicou que não gosta de aparecer, pois tem vergonha. No décimo diário, de 04/11, voltou a falar sobre a poluição sonora no momento das falas.

Há uma seqüência curiosa produzida pela aluna, com textos do dia 13/06, ou seja, um dia após a primeira assembleia. São os textos apresentados pela Figura 59, nesta página, e pela Figura 60, na página seguinte.

Figura 59 – Primeira entrada do diário de Marta em 13/06

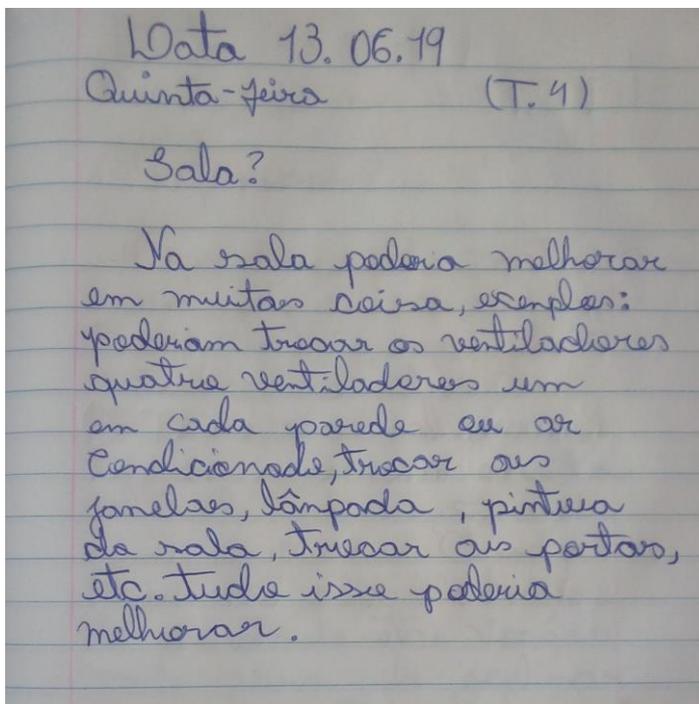


Fonte: Dados do pesquisador.

Marta já havia escrito um diário no dia anterior, 12/06, retratando a primeira assembleia ocorrida nesse dia. Quer dizer, já tinha cumprido sua obrigação. Porém, algo a

insatisfazia e, no dia seguinte, neste 13/06, pôs-se a escrever mais. Depois de falar da comida, passou a tratar do ambiente físico da sala de aula.

Figura 60 – Segunda entrada do diário de Marta em 13/06



Data 13.06.19  
Quinta-feira (T.4)  
Sala?  
  
Na sala poderia melhorar em muitas coisa, exemplos: poderiam trocar os ventiladores quatro ventiladores um em cada parede ou ar condicionado, trocar as janelas, lâmpada, pintura da sala, trocar as portas, etc. tudo isso poderia melhorar.

Fonte: Dados do pesquisador.

Com isso, produzo algumas inferências (FRANCO, 2007). Por vezes, a aluna registra a esperança de que as interações verbais melhorem e registra os avanços efetivamente existentes; mas persiste, ao longo de seu percurso, uma atitude cética em relação ao funcionamento da assembleia. A interpretação resultante é que, do embate entre esperança e ceticismo, prevaleceu a descrença, que teve duas consequências práticas: não falar na assembleia real; e criar *uma assembleia ideal em seu caderno*, onde aí sim fala, substituindo a oralidade pela escrita. É aí que expressa suas angústias e sentimentos, reflete sobre a escola, encaminha propostas e se engaja em um confortável diálogo particular com o professor.

Especificamente em relação à formação cidadã, a avaliação feita pela aluna é de que a prática das assembleias não é resolutive. No entanto, ela busca identificar os problemas de convivência; o segundo diário, de 13/06, foi inteiramente dedicado ao registro de propostas para os problemas debatidos: as bolinhas de papel atiradas durante a aula e os casos de *bullying*. Para um como para outro, ela sugere aos diretores da escola uma suspensão de dois dias para os alunos que o praticarem e, ainda, que seus pais sejam chamados à escola. No nono diário, de 22/10, reiterou que a assembleia não impede vandalismos, nem roubos.

É possível destacar em seus textos aspectos da formação cidadã como a “participação e o interesse para com tudo o que afeta o grupo” (PUIG *et al.*, 2000, p.119). Em termos de competência discursiva, a aluna em certa medida se apropriou da escrita de maneira autônoma, entendendo-a como uma forma de interagir e atuar no campo da vida pública. Não tanto pelo gênero textual, mas pelo conteúdo de seus diários, seus textos se aproximam ou, ao menos, preparam as condições para o desenvolvimento de uma habilidade<sup>39</sup> prevista na BNCC: “Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas [...]” (BRASIL, 2018).

#### 5.4.2 Alessandra e a insatisfação com a assembleia

A leitura flutuante (FRANCO, 2007) revelou que a aluna frequentemente expõe o modo particular como vê as assembleias e sua atuação nelas, tratando dos problemas levantados e dando sugestões de solução, mas também enfatizando o modo como participou das atividades, seja falando, seja auxiliando o andamento do debate. Nessa primeira leitura, vemos descrições das assembleias muito centradas na autora e suas próprias ações, expressando avaliações e sugestões para os problemas colocados.

Também aqui, em consonância com Bardin (1979), as unidades de registro temáticas mais produtivas serão as avaliações positivas e negativas. No segundo diário produzido, em 30/07, a aluna descreve com muito entusiasmo a atividade que desempenhou ocupando a presidência da assembleia, enumerando suas várias ações: ajudando o professor, falando alto, pedindo silêncio, dando a palavra, auxiliando a redação da ata e declarando ter gostado das opiniões dadas. No terceiro diário, escrito em 20/08, registrou ter ajudado a presidente em exercício a conduzir os trabalhos; também expressou curiosidade por saber quem teria inscrito seu nome nas felicitações. No quinto diário, de 20/09, lembrou a reação de riso dos circunstantes à felicitação que fizera. No sexto diário, de 22/10, novamente ocupou a posição de presidente da assembleia, fato que expressou com gosto. No sétimo diário, de 04/11, avaliou que assembleia tinha sido boa, pois participou da mesa auxiliando os trabalhos dos alunos que conduziam as discussões. No oitavo e último diário, avaliou que a assembleia ajudou a resolver diversos problemas (como o da lixeira, dos roubos e da bagunça), além de ter sido uma experiência divertida.

---

<sup>39</sup> É a habilidade EF69LP22, cuja codificação alfanumérica já expliquei (ver nota 14, p. 85).

Ao lado dessas positivities, a aluna não deixou de apontar aspectos negativos. No segundo diário, de 30/07, listou dificuldades subjetiva e objetiva no andamento da assembleia: sua própria vergonha, no começo; e as poucas propostas que os colegas ofereceram aos problemas debatidos. No diário terceiro, de 20/08, disse em tom de lamento que não houve propostas. No quarto diário, de 11/09, escreveu desconcertada que não houve assembleia, portanto não sabia o que falar. No sexto diário, de 22/10, avaliou a assembleia como chata, apontando ainda sua ignorância do motivo. Apesar de ter gostado em parte (possivelmente porque ocupava a presidência pela segunda vez), deixou registrado um desgosto específico pelo andamento da discussão. No sétimo diário, de 04/11, novamente lamentou o desinteresse dos colegas, evidente no fato de que havia poucos itens a serem debatidos: somente cinco.

Refletindo sobre esse conjunto de avaliações, produzo as seguintes inferências. No primeiro diário, assim como Marta, Alessandra reproduziu na escrita o modo de falar e encaminhar propostas típico da interação oral na assembleia. Porém, nesta, ao contrário de Marta, teve uma participação mais efetiva, falando e ouvindo, o que pode ter contribuído para uma inflexão no estilo e na composição dos diários seguintes. Levando em conta a unidade de contexto por mim fixada (FRANCO, 2007), nas assembleias algumas discussões resultaram em aporias. Interpreto que persiste em seus diários a exposição entusiasmada de um grande comprometimento com as atividades desenvolvidas, principalmente quando ocupa a presidência; embora também mostre o lamento decepcionado com as poucas propostas apresentadas e com o desigual comportamento colegas, que a seu ver compõem *uma atuação aquém da perspectiva grandiosa das assembleias*, que ela mesma urde, modela e tempera.

Em relação à formação cidadã, no diário de 12/06, propôs como solução contra o desperdício de alimentos uma intervenção da direção, inspetores e supervisores – sugerindo que a responsabilidade pela solução do problema é alheia. Porém, nos demais casos, voltou-se sempre à reflexão sobre a atividade dos alunos e, principalmente, à sua própria. Em seus textos, percebem-se inquietações típicas de uma individualidade autônoma, ativa, reflexiva, participativa, que procura “desenvolver ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional, que ela serve e que a serve” (FREINET, 1973, p.24), embora não na medida que ela gostaria. Seus diários ganharam o caráter de uma prática social, destinada a uma audiência específica e bastante restrita, justamente porque visava ao efeito específico da reflexão, atingindo, inclusive como resposta aos bilhetes orientadores, parâmetros adequados de textualização (MEURER, 1997), como, por exemplo, o pensamento sobre suas próprias atitudes. Em seu caderno, ficou muito evidente o caráter “textual-interativo” da correção (RUIZ, 2010), pelas respostas que produziu, inclusive com marcas de afetividade.

#### 5.4.3 Marcos e a indagação das causas

A leitura flutuante revela um espírito constantemente em busca de levantar hipóteses e compreender as coisas. Prevaecem descrições sobre os acontecimentos e investigações sobre suas causas, mas também se expressa a emoção de participar da assembleia auxiliando em sua condução, bem como avaliações sobre diversos temas. Leio descrições objetivas e subjetivas das assembleias, incluindo reflexões sobre si mesmo, sobre sua própria atividade. Contudo, observa-se um deslocamento de narrativas mais objetivas, no início, para narrativas mais subjetivas, no fim, contendo atribuições de valor.

No primeiro diário, sem data, em meio a uma lista de aspectos objetivos, a única avaliação extraída (BARDIN, 1979) veio como uma positividade: depois de rigorosa observação, constatou que o uso da sala de informática foi o item mais discutido e, a seguir, cogitou que assim foi porque tal equipamento favorece o aprendizado. No terceiro diário, de 04/09, fez a narrativa da assembleia, destacando que a presidiu e que isso foi desafio; mas, apenas na discussão do item 2 da pauta, achou as propostas criativas e interessantes (avaliação contrastante em relação aos demais itens).

No quarto diário, de 22/10, dedicou-se a uma reflexão sobre o *bullying*: se valeria ou não valeria discutir o assunto, confrontando opinião alheia com sua opinião própria; também estendeu a discussão desse item a uma reflexão mais geral sobre papel da assembleia como um todo, em suas palavras uma “ótima plataforma” que nos casos de *bullying* pode ajudar, conscientizar e promover mudança. No quinto diário, de 04/11, propôs-se a reflexão sobre “poluição sonora”, o mais importante na opinião dele (apesar da “hipocrisia” no debate). No sexto diário, de 06/11, avaliou que não falou muito, possivelmente querendo dizer que ouviu bastante.

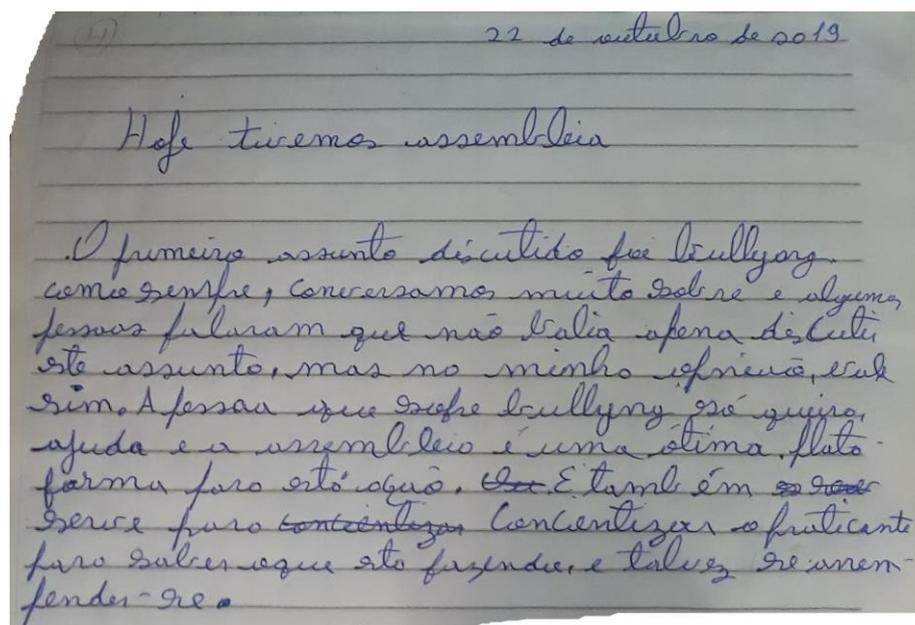
As negatividades da assembleia começaram por se apresentar já no primeiro diário, sem data (mas provavelmente do dia 12/06), quando Marcos emitiu a avaliação de que poucos falaram. Também no segundo diário, de 20/08, fez a narrativa do debate sobre os três itens postos em discussão naquele dia, inclusive narrando a briga acontecida no meio da assembleia. No terceiro diário, de 04/09, descreveu cada item discutido: avaliou que, no primeiro item da pauta, poucos falaram, mas muita “hipocrisia” apareceu; com exceção do segundo item, que avaliou positivamente, seguiu na mesma toada o terceiro item, relativo à causa do ventilador queimado, quando identificou “mais hipocrisia” na assembleia; e também no quarto item, sobre aqueles que pedem ajuda porque vítimas de brincadeiras chatas, haveria “mais hipocrisia”, pois esses dão liberdade e não aceitam as consequências.

No quinto diário, de 04/11, avaliou como desnecessária a discussão sobre sair mais cedo da escola. Por fim, no sexto diário, de 06/11, calculou que falaram muito, mas nada se ouviu; com extremo rigor quantitativo, identificou nessa prática desrespeito para com a fala do outro – o maior defeito da assembleia, chegando ao topo de uma hierarquia de fatos que, determinando os demais, explicava-os. Esse desrespeito constituiu-se no motivo para não falar ele próprio e para que não falassem os demais.

Evocando a unidade de contexto (FRANCO, 2007), resgato que Marcos não costuma falar durante as assembleias, embora em um ato de coragem ocupou a presidência uma vez; depois, novamente limitou-se a ouvir. No caderno, começou produzindo textos de estilo e composição semelhante a atas e usando uma maneira de escrever que traduzia as fases da assembleia, contabilizando o tempo gasto em cada ponto da pauta. Após a intervenção dos bilhetes orientadores, aparecem mais abordagens de temáticas subjetivas.

No entanto, sua inclinação pitagórica para quantificar tudo se manteve. Essa preocupação com a medida e a proporção se estendeu mesmo à abordagem de ações condenáveis, quando, por exemplo, denunciou a apropriação indébita de uma caneta praticada por Vinicius (Figura 53, ver p. 185) ou quando refletiu sobre o papel da assembleia em relação ao praticante de *bullying*: “(...) serve para conscientizar o praticante para saber o que está fazendo, e talvez se arrepende-se” (Figura 61).

Figura 61 - Diário de Marcos em 22/10



Fonte: Dados do pesquisador.

22 de outubro de 2019

*Hoje tivemos assembleia*

*O primeiro assunto discutido foi bullying, como sempre, conversamos muito sobre e algumas pessoas falaram que não valia a pena discutir esse assunto, mas na minha opinião vale sim. A pessoa que sofre bullying só queria ajuda e a assembleia é uma ótima plataforma para esta ação. E também [rasura] serve para conscientizar o praticante para saber o que está fazendo, e talvez se arrepender-se.*

Interpreto que Marcos, no segundo momento de sua produção, passou a falar também do porquê das ações humanas, tentando articular idealidade e realidade. Ao longo de seu percurso, apareceram ácidas críticas morais que, conduzidas a outro nível, culminaram em preocupações éticas relativas ao falar e ao ouvir, atravessadas por *investigações variadas em torno da razão que move o mundo, os outros e a si mesmo*, inclusive no aspecto de seu quase-mutismo na assembleia.

Em relação à cidadania, no diário terceiro, de 04/09, há uma valorização tanto da atividade dos colegas, com suas “propostas criativas e interessantes”, como da própria atividade, encarando o desafio da presidência. Nesta linha de raciocínio, valoriza-se a assembleia como um todo no quarto diário, de 22/10, ao refletir sobre seu papel de conscientização e mudança de atitudes, inclusive demonstrando, no diário sexto, de 06/11, preocupação em relação a atos de desrespeito à fala alheia, que podem inibir a participação. Um aspecto da formação cidadã aí posto é a “constituição de uma consciência moral e ética por parte da criança, tanto em relação aos valores individuais quanto em relação aos valores sociais” (FERRAREZI JR., 2014, p.111).

Em relação à escrita, sua atividade evidencia a percepção de que o texto se dirige a uma função social (GERALDI, 2011b; MEURER, 1997), e a argumentação e o diálogo aparecem como meios de chegar ao respeito aos direitos humanos. Justamente, a sétima competência geral estabelecida para a educação básica é “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]”, entre outros (BRASIL, 2018, p. 9).

#### 5.4.4 Ricardo e o dilema: mudar ou morrer<sup>40</sup>

Em uma primeira leitura, vejo que alguns desses textos – o segundo, o terceiro e o quarto – são constituídos multimodalmente por palavras e imagens, semelhantes à linguagem das histórias em quadrinhos. Essa forma de composição multimodal do texto certamente se deve à dificuldade que o aluno encontra ao escrever palavras, que é inteligentemente compensada pela produção de desenhos. Em que pese sua importância, mencionarei apenas incidentalmente as imagens, como ponto de apoio à análise, mas sem tratá-las em profundidade, pois elas são mais difíceis de fragmentar em unidades de registro, como temas.

Embora ponha muita dificuldade ao leitor e mesmo ao próprio autor, é flagrante que as avaliações positivas (BARDIN, 1979) apareceram tardiamente, já perto do fim do período de nossa observação. Somente no quinto diário, de 02/10, o aluno valoriza que diversas pessoas fizeram uso da palavra: “ter ve muita opinião mais assemblea” (*sic*). No sexto diário, não datado, mas certamente escrito em 06/10, voltou a destacar a importância de participar das discussões orais da assembleia: “e muito massa participal. das coiza falando participal assenBlea essou Bom Saber mas converssa as Coiza. muito Bon” (*sic*). Neste mesmo dia, o papel da assembleia foi avaliado como positivo, pois ajudou a solucionar entre outras coisas o problema do lixo na sala de aula: “serve pra Bastante coiza ajudou o lixo ajudou Bastante coisa” (*sic*). Ainda neste último diário, ao tratar de sua produção diarista, comparou-a com a realização de provas e declarou a preferência pela primeira atividade: “foi massa foi Bom faze escrever texto e melhor do que faze prova” (*sic*). Por fim, revelou a consciência de que os diários produzidos tinham como principal destinatário o professor: “o diario taBem e Bom saber porque: - para faze texto e amostra o professo se o professo achou Bom” (*sic*).

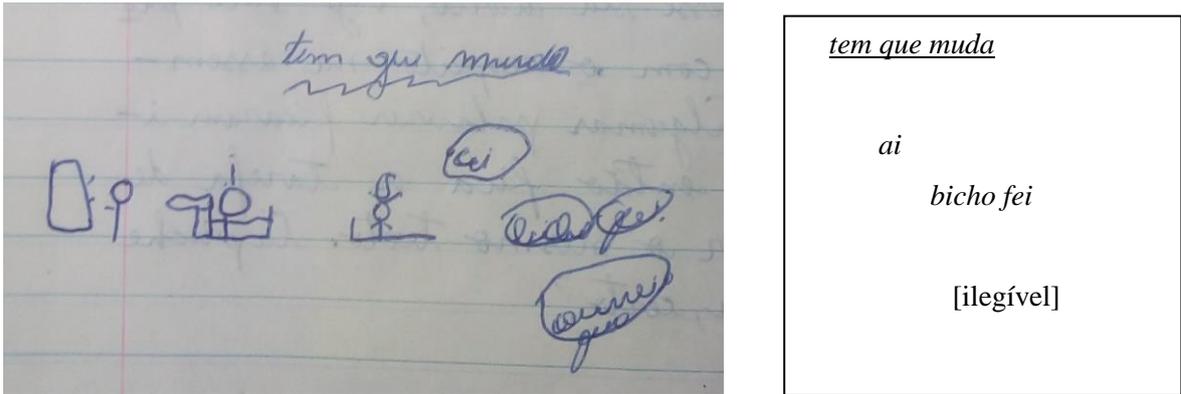
Os aspectos negativos foram indicados já no primeiro diário, sem data: percebendo o quanto as falas foram truncadas e incompletas, o aluno identifica a necessidade de que haja “o respeito na asenblea” (*sic*). No segundo diário, sem data, volta ao tema propondo que todos se unam e não falem muito durante a fala alheia: “tem que respeita a sembleia e ter união mão fala muito presta a tenção” (*sic*). No quinto diário, de 02/10, descreveu o andamento da assembleia como bagunçado: “ogi [hoje] a semblea foi bagunsa no [bagunçando] muito” (*sic*). Mais à frente, a bagunça vem especificada como poluição sonora: “e foimuo [foi muita] Bagunsa mui a poluisão somora” (*sic*).

---

<sup>40</sup> Este título foi motivado pelo dilema “mudar [a prática do *bullying*] ou morrer” que aparece explícito em um dos diários do aluno, aquele apresentado nas Figuras 57 e 58 (ver p. 188-9).

No segundo diário, sem data, antecedendo sua primeira tirinha, ele aborda diretamente a prática do *bullying* com o poema “O bully” (Figura 28, ver p.162). Na sequência, sob o título “tem que muda [mudar]” (*sic*), a sala de aula é retratada imageticamente, como vemos na Figura 62.

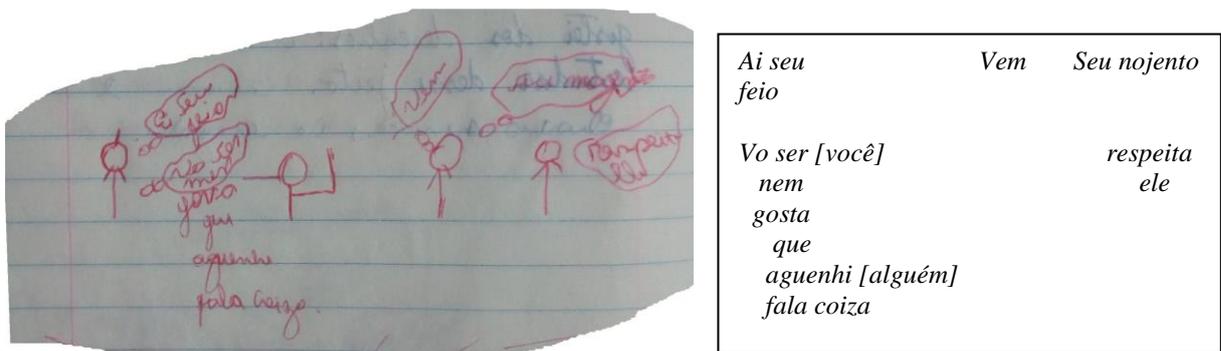
Figura 62 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do segundo texto



Fonte: Dados do pesquisador.

No terceiro diário, sem data, há um aprofundamento em torno da prática do *bullying*, com delineamento do perfil de quem o pratica. Além da subjetividade do agressor, vejo também retratada a vítima, revelando um contraste de sentimentos que são diametralmente opostos: “o bully E praticado por pesso que messe [mexe] com a quela pessoa a pessoa Sente muito triste esse pessoa que pratica o bully Se Sente O melhor De tordo. i Dirrepente a contesse o onicidio” (*sic*). Em conclusão, é indicada a possibilidade de homicídio como desfecho, possivelmente cometido pela vítima contra o agressor. A seguir, repete-se o procedimento anterior, complementando o texto verbal com uma espécie de tirinha:

Figura 63 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do terceiro texto

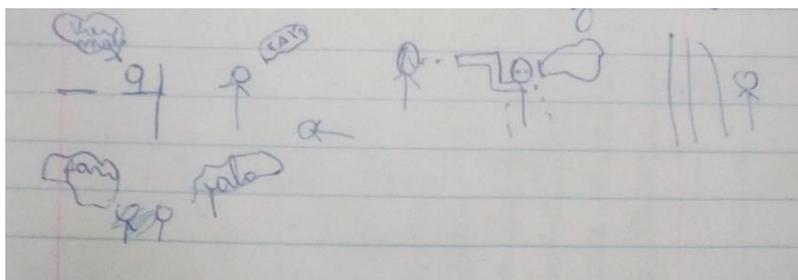


Fonte: Dados do pesquisador.

É interessante essa atitude de ajuda com alguém a pedir respeito. Não sei quem está representado na cena; mas aquela atitude é o que se espera seja provocada pela assembleia, no aspecto da formação moral expressa em atitudes de ajuda (PUIG *et al.*, 2000), também semelhante àquela atitude de perdão que foi tomada por Marcos ao denunciar o roubo de sua caneta: “Porém, não falei nada, talvez ele só queira atenção” (Figura 53, ver p. 185).

No quarto diário, sem data, novamente a temática reaparece, acompanhada da afirmação da necessidade de mudança: “muda Respeita as pesso Sente triste faze bully com essa pessoa as pesso que fazem bully mão gostaria que aguma fazia bully as pesso vai Bater senti piqueno e Sisente e o valentão De todos um bully tem que muda” (*sic*). No trecho, repetem-se as ideias anteriormente expostas de tristeza da vítima e sensação de superioridade do praticante de *bullying*, além da possibilidade de violência física como desfecho. O desfecho violento vem, contudo, agora matizado por uma alternativa de mudança.

Figura 64 – Quadrinhos de Ricardo: detalhe do quarto texto



Vou mata	KAKK
para	fala

Fonte: Dados do pesquisador.

Na sequência, desenvolve-se novamente o retrato subjetivo das vítimas de *bullying*, com o sentimento de tristeza agora intensificado, em gradação, para um estado de depressão e consequente suicídio: “um bully uma Depressão quiCausa as veze as pessoa a caba morendo por causa das pessoa que vazem o bully. euncupado [é o culpado]” (*sic*). A seguir, o aluno aponta, como saída possível, pedir ajuda a outra pessoa: “para ajuda o bully fala com aguma pesso Da escula [da escola] fala com as pesso que fazem o bully” (*sic*). A ideia é que uma terceira pessoa “da escola” converse com as pessoas que praticam o *bullying*. Vem então um agradecimento, destacado no papel por linhas em branco antes e depois: “obrigado”. No final, reitera-se a necessidade de mudança urgente pela iminência de uma tragédia: “tem que muda o bully semão [senão] vai acaba danu um brijuiso [prejuízo]. a acaba um morri” (*sic*). Para lembrar, indico que essas passagens estão contidas no quarto texto produzido por Ricardo, representado em suas duas partes pelas Figuras 56 e 57 (p. 187-8).

Produzo inferências levando em conta a intensidade de suas avaliações. Não pretendo dispor quantificações em uma escala numérica, mas levo em conta que uma das técnicas quantitativas de análise da avaliação põe em relevo justamente isso: “A intensidade demarca a força ou o grau de convicção expressa” (BARDIN, 1979, p.156). Este aluno participava pouco da assembleia: possivelmente falou pouco e baixo em algumas poucas oportunidades não captadas na gravação do áudio. Diz Zabalza (2004) que os dilemas nem sempre aparecem de forma explícita; mas no texto deste aluno apareceram. Em um contexto escolar e urbano atravessado de violências e com uma onda de automutilações entre os alunos que no decorrer deste ano letivo chamaram a atenção dos profissionais de nossa escola, em especial a da psicóloga –, Ricardo, em seu percurso de escrita, expressou preocupações relativas ao respeito ao outro e às práticas de *bullying*, com tanta intensidade que deixou explícito *o insuportável dilema de mudar ou morrer*. Possivelmente ele sofria *bullying*, o que o motivou a ouvir bem nas assembleias e a escrever melhor ainda no limite de suas capacidades.

Em relação à temática da cidadania, o aluno demonstra acreditar em uma solução coletiva para as experiências de desrespeito e violência que vivencia, confirmando aqueles aspectos da atuação coletiva afirmados por Rousseau (1996) e Kant (1784a). Parcela expressiva dos diários foi dedicada à temática do *bullying*, em especial o segundo, o terceiro e o quarto. Já no primeiro diário, sem data, o problema aparece em germe: ao identificar a necessidade de mudança e de respeito, foi descrita uma situação em que muitas pessoas praticam falas agressivas umas com as outras: “tomundo [todo mundo] fala ma alguma pessoa fala e varia Eu ma [é uma] coisa feia para como os seu amigo” (*sic*) – onde dadas falas são caracterizadas como “coisa feia”. A temática ganha desenvolvimento e profundidade nos diários segundo, terceiro e quarto, sempre buscando construir, no terreno das práticas cidadãs, “um sentimento em todos os membros, interessados na manutenção do todo” (KANT, 1784a, p.17).

Sobretudo na fase em que se encontra, o desenvolvimento de sua competência escrita evidencia-se no simples fato de ter podido escrever livremente, tendo em vista a necessária modulação das intervenções docentes, a fim de não produzir efeitos indesejáveis de aversão à produção de textos no “estudante muito criticado” no momento errado (SERAFINI, 1989, p.112). Em sua produção escrita, fica nítido o quanto suas palavras fazem sentido, para quem lê como para o próprio aluno que escreve, uma vez que, dada a contextualização da atividade, ele e outros colegas sentiram-se “obrigados a recorrer a ela” (FREINET, 1973, p.53), a fim de comunicar seu pensamento.

#### 5.4.5 Aline e o assombro do vazio<sup>41</sup>

Da leitura flutuante, vem uma primeira impressão de que prevalecem nesses cinco diários descrições sumárias e avaliações negativas. Chamo de negativas as unidades de registro “que tratam dos conflitos e da desorganização”, enquanto as positivas refletiriam a “coesão social e a cooperação” (BARDIN, 1979, p.163-4).

Somente nos dois últimos diários aparecem avaliações positivas (BARDIN, 1979). No quarto diário, de 04/11, a aluna declara que assembleia foi boa; e, no quinto, de 06/11, reitera a ideia de que as assembleias são boas, pois resolvem as coisas, na medida em que algumas pessoas ajudam nesse sentido. Também diz ter se sentido bem: “bom ouvir”. E, apesar de tê-los julgado poucos, considerou os bilhetes orientadores bons.

Em contrapartida, no primeiro diário, sem data, registrou que ninguém parava de conversar durante a assembleia. No segundo diário, datado de 17/09, descreveu a falta de silêncio e de respeito às falas. No terceiro diário, de 22/10, julgou a assembleia idêntica às anteriores, ruim, com muita conversa e pouca compreensão. No quarto diário, de 04/11, entendeu ter havido poucas discussões e novamente falta de respeito à fala do outro. E, por fim, no quinto, de 06/11, julgou que houve tanto assembleias boas como ruins, pois algumas pessoas não ajudam no andamento do trabalho.

Prevaleceu uma abordagem bastante objetiva das atividades. No primeiro diário, sem data, ao lado das observações sobre o comportamento dos colegas, a aluna fez registros dos acontecimentos: conversa sobre o lixo, sobre a gritaria nas aulas, sobre aulas na sala de informática. No segundo, de 17/09, registrou terem discutido “muitos problemas”, como também no terceiro, de 22/10, quando escreveu: “Discutimos varios assuntos e como sempre falamos do bullying.” Também no quarto diário, de 04/11, observou ter havido poucas discussões, destacando que a “poluição sonora” esteve em foco. Somente no último diário, de 06/11, falou sobre sua produção de diários, após declarar que se sentiu bem ouvindo: “Não escrevi muita coisa no caderninho não tinha muita coisa pra escrever” (*sic*).

Ao declarar ter se sentido bem, usou de repetições: “Eu *me senti bem, é bom* poder ouvir as opiniões dos outros mesmo eu não falando *é foi bom*” (*sic*, itálico meu). Tais repetições podem ser índice de denegação, isto é, convencer-se de que sentiu o que não sentiu. “De fato, quando se duvida de uma afirmação feita, para nos auto-convencermos e conseguir convencer o outro, repete-se esta” (BARDIN, 1979, p.180).

---

<sup>41</sup> Este título remete ao último diário produzido pela aluna, em que emerge a percepção algo espantada de sua própria inatividade durante as interações orais da assembleias.

Tendo em conta a unidade de contexto, produzo inferências (FRANCO, 2007). Como se viu, nas assembleias, Aline não fala (e não fala nem mesmo durante as aulas). Em seu percurso focou as assembleias como um todo, independentemente dos indivíduos, chamando a atenção para o comportamento da turma e fazendo descrições bastante objetivas dos assuntos discutidos e do comportamento dos colegas, que se limitou a ouvir e a observar. Trata-se de uma objetividade estéril, repleta de lugares-comuns (BARDIN, 1979), a manter um discurso frio que aborda o assunto e, ao mesmo tempo, se desvia dele. Em consequência, uma certa desmotivação acompanhou todos os seus passos, exceto o último.

Interpreto que seu momento derradeiro é o mais significativo, pois só aí surge um indício de tensão ao reconhecer *o vazio de sua própria participação nas assembleias*, quando a aluna declara que se sentiu bem somente ouvindo, como quem tenta convencer-se a si mesmo. Todavia, um produto de nossas interações é que já agora me vejo enredado no discurso dela: faz bem lembrar que, sem conhecer limites, a severidade de Aline não poupou nem mesmo o professor, que também fez pouco. De todo modo, este poderia ser um ponto de inflexão em seu discurso, que aparece mais motivado, inclusive pela valorização do ouvir como uma atividade também importante; porém, por ter sido o último diário, essa curva não pôde ser verificada.

Como um aspecto do desenvolvimento da formação cidadã, aponto essa valorização do ouvir presente nos momentos derradeiros da produção escrita de Aline. Muitas vezes, a atividade de ouvir é não só concebida como também praticada passivamente: “Nos dizem coisas tolas que nos convencem como a crianças ingênuas porque não conseguimos ouvir além do escutar, nem tampouco compreender e interpretar o que ouvimos” (FERRAREZI JR., 2014, p.69-70). Decididamente, não foi assim que procedeu Aline tanto em sua participação ouvinte durante as assembleias como também escrevendo, quando produziu diversas interpretações. Sua produção indica a consciência de que a linguagem, também na modalidade escrita, é “uma atividade sociointerativa” (BORGES, 2012, p.127). Porque não a exerceu oralmente na assembleia, vem talvez daí a insatisfação da aluna em relação à “quantidade” das interações pela escrita, proporcionada pelos bilhetes que, como defende Ruiz (2010), sempre leva a diálogos entre professor e aluno.

#### 5.4.6 *Leandro e a ataraxia*

Em contraste e no extremo oposto da multidão de graus e momentos que formam o Amazonas das personalidades, Leandro pensa que a moderação é o máximo bem. Na vida,

também não há por que ter pressa. Tínhamos começado as atividades de produção escrita ainda no mês de junho; mas Leandro começou a escrever seu diário em agosto. Nos quatro textos relativos à assembleia, em uma primeira leitura, vejo que descreve os assuntos discutidos e faz avaliações a respeito da participação dos colegas.

Passo à descrição de unidades de registro temáticas, que contêm avaliações positivas ou negativas (BARDIN, 1979). No início, o aluno faz descrições objetivas dos acontecimentos: no diário primeiro, de 18/09, lista os itens da pauta (lixo, brincadeiras ruins, roubos); e, no segundo, de 22/10, calculou que a assembleia teve curta duração. Na sequência de suas produções escritas, abandona as descrições e passa a fazer avaliações. Ainda no segundo diário, de 22/10, é quando declara pela primeira vez ter gostado da assembleia. No terceiro, de 04/11, avaliou que as pessoas interagiram bem e o andamento das falas não foi demorado. No último dos diários, em 06/11, disse que escrever diários no caderno foi “muito legal” e que a assembleia “resolvel muita coisa” (*sic*). No entanto, no primeiro diário, de 18/09, expressou seu desgosto pelas falas truncadas e difíceis na intensa luta pela palavra, além de registrar ter sentido dor de cabeça. No segundo, de 22/10, avaliou que “as pessoas não respeita a fala do outro” (*sic*).

Seguindo o procedimento indicado por Franco (2007), produzo algumas inferências. Leandro às vezes fala durante as assembleias, com poucas e efetivas participações, algumas até mesmo espirituosas. Seu percurso de escrita divide a atenção entre falar sobre si mesmo e sobre os outros, nas atividades da assembleia. Sua produção diarista é arrastada e formal, econômica como a de Aline, cumprindo burocraticamente uma tarefa que ele julgava necessária. Sua visão das coisas, porém, é bastante diversa. É o que vejo no seu segundo diário, de 22/10: “Eu não tenho muita coisa para fala porque a assembleia foi mais curta” (*sic*). Ora, ele não podia fazer nada.

Há um contraste evidente entre a desmotivação de seus diários posteriores e seu primeiro texto, altamente motivado, que consistia em um esboço de resenha do livro que leu. Em consequência, interpreto que Leandro tem ciência de que não está produzindo tanto quanto se espera dele; por isso, de antemão dá justificativas, poupando o tempo de todos nós. Em seu discurso aparecem muitos lugares-comuns e alibis: “A resolução (aparente ou mágica) de conflitos, de contradições, a conjunção de factos incompatíveis, a justificação, o reasssegurar das próprias convicções...” (BARDIN, 1979, p.182). Ele afirma seu modo de ser, demonstrando ao mesmo tempo muita polidez para não ferir o outro.

Recuperando a unidade de contexto (FRANCO, 2007), lembro que, na assembleia, negou-se a colaborar com a vaquinha, mas expôs sempre uma argumentação coerente baseada

em causas. Sua confiança no poder da palavra para obter a simpatia alheia é grande; isto se mostrou também oralmente, quando por duas vezes descumpriu a regra da não nomeação do autor de ações negativas durante as assembleias e o fez de modo tão sagaz que não atraiu censura contra si mesmo (como se pode ver nas transcrições das assembleias 3, 20/08, e 6, 17/09). Autoconfiante, vem daí sua identificação com o livro resenhado *Gosto de ser eu mesmo*, que não traduz outra coisa senão sua completa *ausência de perturbações da alma*. Exceto pelo dinheiro.

Baseado em Kant (1784a), Rousseau (1996) e Marx (1991, 2010), compreendo a cidadania como a capacidade de transformação da força individual em força social, de modo a negar, pela atividade genérica de elaboração de leis e regras de convivência, o egoísmo individual típico do proprietário privado. Embora Leandro tenha afirmado este último durante o debate sobre o dinheiro e também quando nomeou pessoas, desse modo quebrando a principal regra da assembleia, é possível observar na escrita dos seus diários uma outra face: ele se irrita com o desrespeito às falas dos outros, valoriza a boa interação verbal e aplaude a assembleia quando esta é capaz de encaminhar alguma solução para os problemas do grupo.

Neste outro momento, portanto, Leandro procura conscientemente, e contraditoriamente, limitar as inclinações individuais egoístas, percebendo os benefícios de uma vida regrada e regida por leis contra as desvantagens de um crescimento solitário por vias “deformadas, tortas e retorcidas” (KANT, 1784a, p.10). Não sem contradições, é este o processo de formação moral, durante o qual, como está na BNCC, “[...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las [...]” (BRASIL, 2018, p.137). Desse modo, conduz-se o aluno a uma autonomia do pensamento.

Pensando não só em Leandro, mas nos alunos como um todo, foi contra o silenciamento que o trabalho com diários reflexivos por eles produzidos pretendeu ir, pois desse modo se abriram “novas possibilidades técnicas de contraste entre percepções e análises das situações entre grupos diversos” (ZABALZA, 2004, p.14). De modo geral, os textos afirmaram a necessidade da atuação coletiva de diversos modos. Em alguns momentos apareceu o interesse pela manutenção do todo, materializando a passagem da individualidade para a sociabilidade, o que denota o surgimento de uma consciência moral e ética, participativa e interessada nas questões que afetam o grupo.

Essa consciência genérica surgiu nos diários como argumentações em defesa dos direitos humanos, reivindicações e propostas relativas aos problemas que afetam a vida escolar e, também, como valorização do ouvir, entendido além da escuta, como um

compreender e um interpretar ativos. Com isso, foram escritos textos que, embora para restrito público leitor, tinham uma função social e mobilizavam a linguagem compreendida pelos alunos como uma atividade sociointerativa em que as palavras faziam sentido, para o leitor como para o escritor.

### 5.5 As dificuldades e possibilidades no trabalho com produção escrita de diários

Longe do ponto de partida, aqui já é a reta final da análise. Extraio dos tópicos anteriores determinados aspectos que lá não tinham tanto peso e aqui darei destaque. Começo com uma passagem do diário do poeta Drummond, que em 1972 escreveu:

Março, 12 - Tanto trabalho para redigir a carta de resposta a uma diretora de serviço público que me mandou observações sobre uma crônica que publiquei no *Jornal do Brasil*. Problema: achar o tom adequado, a palavra justa, a expressão medida e insubstituível, nem mais nem menos. Chego à conclusão de que escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não (*sic*) sabe escreve sem esforço. Já Manuel Bandeira era de outra opinião: “Se você faz uma coisa com dificuldade, é que não tem jeito para ela.” Duvido (DRUMMNOD, 1997, p.175).

Contra a opinião do poeta pernambucano, o poeta mineiro sugere que as dificuldades de escrita nem sempre são do sujeito, mas podem advir também do gênero e suas condições de produção, inclusive o destinatário. “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, diz Marcuschi (2008, p.154). E não é por outra razão que, para a consecução do ensino, adverte Freinet (1973, p.53): “A escrita só terá sentido se nos sentimos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da nossa escola.”

As três citações acima reunidas apontam para aspectos sociais da circulação da palavra. Então, a grande dificuldade radica no que está fora do texto. Nesse sentido, cabe agora retomar as condições especiais em que se encontrava essa turma de alunos e o trabalho como um todo.

Na primeira assembleia, realizada em 12/06/2019, eu havia entregue aos trinta e cinco alunos da turma pastas individuais contendo caderninhos nos quais seriam escritos os diários reflexivos. Ao fim do período de observação e aplicação das atividades, desses trinta e cinco cadernos somente treze retornaram a mim, em razão de transferências de alunos, evasão escolar ou simples extravio do material. Entre as dificuldades da produção de diários, ficaram evidentes estas abstenções na devolutiva dos cadernos. Embora não tenha prejudicado

seriamente a coleta de dados, aqui se revela o erro de confiar tarefas que vão além da capacidade dos sujeitos. O que Serafini (1989) põe para a correção – que deve ser conforme o estágio alcançado pelo aluno – deve valer também para outros aspectos, incluindo a preparação para a produção escrita.

Esta primeira dificuldade – o extravio do material – era previsível, pois os alunos muitas vezes perdem livros didáticos, deixam de devolver livros de literatura à biblioteca e muitas vezes confessam não ter lápis para fazer, por exemplo, uma prova. Estava ciente desse risco, porém valia a pena corrê-lo, pois imaginei que o kit de escrita poderia motivá-los. Julguei que, tendo em mãos a pasta com cadernos e lápis, os alunos poderiam escrever quando tivessem vontade, como diz Freinet (1976). Isto funcionou em alguns casos, mas não em todos. A preocupação com a motivação era justificada, especialmente nessa turma. Justamente quem não devolveu as pastas com os cadernos, denunciando que os diários não tinham sido produzidos, pertencia a um grupo de alunos mais velhos, com histórico de retenção e fracasso escolar, dificuldades na leitura e na escrita e muitas faltas.

Uma segunda dificuldade é o excesso de faltas. A experiência cotidiana tem mostrado que para certo grupo de alunos é tão difícil a vida fora da escola, que esta termina funcionando como um refúgio, aonde vão quando precisam. Nesse caso, o ambiente escolar ganha um sentido outro – o que também constitui empecilho à prática da escrita e das atividades escolares em geral, ou seja, estas deixam de ser o objetivo principal de se estar na escola. Esta é a realidade de parte dos alunos que integram a turma, o que a fazia tão especial. Ora, como se apropriar de um gênero, nos termos de Marcuschi (2008), sem o devido emparelhamento de uma escrita específica com objetivos específicos? Embora se consiga aqui e ali algumas produções esparsas, a continuidade do trabalho frequentemente se vê prejudicada. Nesse tipo de turma, os professores acabam planejando aulas que se fecham em si mesmas, evitando começar algo em uma aula para continuar na outra, pois já sabem que, no dia seguinte, a rotatividade dos alunos será grande.

Um terceiro problema é a evasão escolar. Embora desborde um pouco de nossa temática, merece ser mencionada por ter conexão com as problemáticas da vida cotidiana escolar desvendadas pela assembleia. Dadas as condições da sala de aula, a superlotação, o calor e as práticas de violência, a infrequência não é de todo absurda. Chego até a me perguntar: por que não é maior, se para muitos alunos a vida na escola é um suplício? Acredito que esta reflexão se justifica aqui, porque, por volta de outubro, a mãe de um aluno desta turma, por sinal muito calado, veio à escola me relatar que ele se recusava de todas as maneiras a vir para as aulas: segundo ela, ele (que em casa falava normalmente) não queria

mais sofrer *bullying*. De fato, após essa data nunca mais veio, caracterizando evasão escolar. Tratava-se de um aluno de quem os professores nunca escutamos a voz, parecido com as crianças silenciosas descritas por Laplane (2000), mas com duas diferenças: ele não falava nem mesmo com os colegas; e escrevia muito bem, tendo um bom rendimento escolar. Afinal, escrever bem e não falar são duas qualidades privilegiadas em muitas escolas. Contudo, por razões que eu desconheço, este aluno não produziu diário algum no decorrer das assembleias; também não sei até que ponto a prática das assembleias, que ele assistiu e ouviu, contribuiu ou não para esse lamentável desfecho.

Um quarto aspecto da dificuldade vincula-se ao próprio gênero diário. Pode ser uma experiência penosa para alguns descrever seu cotidiano. Por vezes, ouço alunos de turmas como essa dizerem: “Não quero falar sobre minha vida, é muito triste”. O conteúdo temático do diário não é outro senão a vida; ainda que restrito ao ambiente escolar, é no diário que falamos do outro e de nós mesmos. Quem não se sente confortável na escola pode ter evitado abordar essa temática desagradável, embora Ricardo o tenha feito mesmo nessas condições. São suposições a respeito dos alunos que não produziram diário algum, embora seja difícil investigar cada caso.

Dos alunos que produziram efetivamente diários, observei dificuldades na apropriação do gênero, particularmente nos casos de Marcos e Aline, que de início não produziam reflexões subjetivas. Conforme Serafini (1989, p.165), textos como “monólogo, diálogo, diário, carta e autobiografia” dão vazão às emoções; justamente estes gêneros podem estar sendo esquecidos. Analisando práticas de escrita escolar nos anos 1990, Sercundes (2001, p.97) conclui que “a expressão de sentimentos é pouco explorada”. A forma tradicional de ensinar a escrever nas escolas brasileiras pode inibir ou retardar o desenvolvimento de certas competências, ou porque se trabalha muita cópia e pouca produção textual, ou porque se restringe a gêneros textuais mais objetivos, ou porque se busca higienizar o texto do aluno. Como ficou evidente no caso de Marcos, bilhetes orientadores podem ajudar a superar essa dificuldade de expressão subjetiva.

Registro que o ambiente da assembleia não só foi o ponto de partida como favoreceu a escrita dos diários, ao menos para esse grupo de alunos que os produziu. Mesmo um aluno com extrema dificuldade, como Ricardo, escreveu fartamente. Em seu texto, vejo indícios de que, mesmo sem dizer uma palavra, estava atento e ouvindo bem o decorrer das discussões. Um desses indícios está no fato de que desde o começo, no primeiro diário, ele fala da necessidade de respeito, passando a tratar diretamente de *bullying* no segundo e no terceiro textos. Porém, somente quando na terceira assembleia Tereza relatou um caso de suicídio e

Gabriela a acompanhou alertando para a possibilidade de mortes decorrentes de *bullying*, é que ele, em seu quarto diário, tratou disso.

Sem dúvida, para isso ter acontecido, mesmo sem falar, Ricardo fez um esforço para acompanhar o que estava acontecendo. Mais tarde, produziu um texto que não é uma simples transcrição do que ouviu na assembleia, devendo ser concebido como uma transformação que lhe demandou muito esforço. Este texto, em particular, pode ser visto como um resumo do que foi discutido naquele dia. Estas inter-relações entre fala e escrita são muito complexas, como explica Marcuschi (2010, p.47): “Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.” Faria sentido Ricardo produzir resumos em seu caderno, pois o objetivo explícito dos diários era registrar o percurso das assembleias. Não é, portanto, despropositado que em alguns cadernos tenham aparecido, principalmente no início, textos semelhantes a atas. De fato, a redação de uma ata é uma retextualização e pode-se pensar em diversas outras, que no bojo dessa pesquisa ficaram inexploradas.

Com estas assembleias, minha intenção era propiciar um contexto que vinculasse o texto a necessidades reais, ajudando a motivar a produção textual dos diários reflexivos “em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas” (BRASIL, 2018, p.59). No entanto, a ideia de retextualização, trazida pela lembrança de Marcuschi (2010), pode ajudar a entender por que em alguns diários havia no início tanta objetividade, entretanto a expressão subjetiva. A principal regra da assembleia é evitar nomear e até mesmo focar os sujeitos que praticam ações negativas, falando das coisas em vez de seus autores. Isto conduz a uma objetividade que, nos diários, precisava ser superada.

Outra perspectiva interessante é dada pelo diário de Marcos escrito em 22/10 (Figura 61, ver p.197). Entre as linhas 2 e 5 do texto, há uma citação a respeito do *bullying*: “[...] algumas pessoas falaram que não valia a pena discutir este assunto, mas na minha opinião, vale sim.” Marcos construiu o texto desse dia em torno da oposição de opiniões, sintetizando falas de muitas pessoas e em seguida se opondo a todas elas, desenvolvendo na sequência seus motivos. Trata-se de uma citação indireta e seria difícil escrever de outra maneira nesse caso. Porém, no curso de um trabalho com as assembleias, seria possível realizar, com transcrições de áudio de breves trechos, de preferência feitas pelos próprios alunos, exercícios de citações diretas. Abre-se a possibilidade aí de estudar a pontuação característica dessas citações que, mais tarde, poderão integrar resumos e até mesmos diários das assembleias.

Por fim, não posso deixar de registrar que esses diários reflexivos acabaram funcionando como um segundo espaço de reflexão, paralelo às assembleias. Como os

indivíduos não são idênticos, quem mais falou nas assembleias – por exemplo, Ketlin – foi quem menos escreveu nos diários e vice-versa. A exata compreensão do que levou a isso mereceria um estudo mais demorado, pois diversos fatores podem atuar para que alunos não falem, como Marta, Ricardo e Aline, e, apesar disso, escrevam. Tendo na escrita uma outra oportunidade, o aluno que não fala pôde se posicionar nos diários, ainda que o texto visasse a um grupo muito pequeno de leitores: ao professor e a si mesmo.

Para a consecução deste trabalho com diários reflexivos, de um lado apontei como dificuldades o excesso de faltas, a evasão escolar, a não devolução dos cadernos e problemas específicos de textualização ligados a apropriação do gênero diário. Não era possível aqui combater tudo, de modo que enfrentei apenas estas duas últimas dificuldades. Considerando-as, de outro lado destaquei as seguintes possibilidades: a) nesta turma específica, por mais contraditório que pareça, mostrou-se mais respeitoso às suas condições de existência dentro e fora da escola não deixar com os alunos, mas reter com o professor os materiais utilizados para escrita; b) os bilhetes orientadores ajudaram a superar a dificuldade de expressão subjetiva de emoções, sentimentos e reflexão sobre a própria atividade; c) os diários reflexivos funcionaram como um segundo espaço de reflexão, paralelo e mais individualizado que as assembleias; d) as produções escritas, como redação da ata e mesmo certos aspectos dos diários, ganharam características de retextualização; e) no curso de um trabalho com assembleias, retextualizações aqui não exploradas, mas possíveis, são as transcrições de áudio de breves trechos da assembleia, de preferência feitas pelos próprios alunos, e também exercícios de citações diretas e indiretas; e f) as interações orais da assembleia escolar estudantil permitiram contextualizar e destacar a função social da produção escrita dos diários, dando-lhes sentido.

Como resultado desta experiência de produção textual no bojo das assembleias, ponderados seus acertos e limitações, produzi um caderno pedagógico. O caderno contém orientações que poderão ser úteis a quem pretenda recriar em sua sala de aula experiências de produção textual vinculadas a este evento de letramento. Friso que, embora eu tenha em minha experiência fixado como objetivo a produção escrita de diários reflexivos, o caderno pedagógico também poderá ser útil a quem pretenda realizar apenas a experiência restrita à oralidade das assembleias e às produções escritas a ela vinculadas por tradição (como somente a redação da ata), pois elas têm valor por si mesmas e, ao fim e ao cabo, não são restritas.

Encerrada a análise, resta dizer algumas palavras sintetizando o desenvolvimento da pesquisa, recuperando seus objetivos e meios e indicando seu sentido. Isto será feito na seção seguinte e última deste trabalho.

# FELICITAÇÕES

Não ter aula

Quando prof. falta

Quando tem tarefa legal

Quando tem roda e tiramos as dúvidas

*“A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!”*

Immanuel Kant (1784b)

## ÚLTIMA PALAVRA?

*“Quem quer falar mais?”*

Guilherme (aluno, 13 anos)

Ao trabalhar com a produção escrita de diários reflexivos, pretendi criar a necessidade de escrever, motivada por uma situação bem definida: o contexto das assembleias. Nas assembleias, os alunos expuseram suas vivências na escola, felicitaram as pessoas que os ajudam, indicaram os problemas que enfrentam e esboçaram algumas soluções. O diário mostrou-se um gênero altamente flexível que serviu para acompanhar, descrever, comentar, avaliar e registrar esses momentos.

Lembro agora as questões de pesquisa geral e específicas. A questão geral da pesquisa foi: Como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos? O objetivo geral, que tornou essa questão mais compreensível, foi: Analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos.

As questões específicas relacionadas a essa questão geral foram: Como a assembleia escolar estudantil se constitui em espaço para a formação cidadã de estudantes? Como se dá a produção escrita dos alunos em diários reflexivos a partir da realização das assembleias escolares estudantis? Qual é a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre as vivências e o desenvolvimento de sua competência discursiva? Quais são as dificuldades e as possibilidades detectadas no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental?

Relembro ainda os objetivos específicos que serviram para explicitar estas últimas questões: Verificar como a assembleia escolar estudantil se constitui em um espaço para a formação cidadã de estudantes; Analisar a produção escrita dos estudantes em diários reflexivos a partir da realização das assembleias escolares estudantis; Analisar a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre as vivências e o desenvolvimento de sua competência discursiva; Identificar dificuldades e possibilidades no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Por abranger relações sociais, a pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, combinando o uso de diversos instrumentos: observação participante,

gravações em áudio, registro escrito em meu diário de campo e em diários feitos pelos alunos. Como era um estudo a respeito de uma atividade prática, aproximou-se das características de uma pesquisa-ação. Para gerar dados, realizei assembleias, rodas de conversa e a produção escrita de diários reflexivos. Na análise dos dados, fiz uso dos procedimentos e técnicas da análise de conteúdo, mais especificamente as unidades de registro temático e de contexto das assembleias.

Em relação à questão geral de pesquisa, em alguma medida e para alguns alunos o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil contribuiu para o desenvolvimento da escrita de diários reflexivos. As assembleias permitiram o trabalho com o gênero diário, visto que se constituíram como espaço para práticas de letramento significativas, motivadas pelo contexto de produção de linguagem oportunizado nos debates. Favoreceram a discussão acerca de temas que emergiram da participação discente do modo mais autônomo e livre possível, uma vez que minha intervenção como professor na elaboração da pauta foi conscientemente reduzida ao mínimo. Desse modo, possibilitaram um debate oral que *a posteriori* foi retextualizado em diários reflexivos, nos quais se registrou o ponto de vista de cada indivíduo.

Houve uma mudança sensível no cotidiano dos envolvidos, já que o dia da assembleia era vivenciado como um acontecimento aguardado com expectativa e motivador de protestos se não acontecia, mesmo que por força maior, como um período de provas bimestrais. Sua contribuição para escrita ocorreu na medida em que a rotina escolar se transformou, deixando para trás algumas práticas típicas da escola tradicional, como a ênfase na nota. Para nenhuma das atividades aqui retratadas prometi ou dei algum “estímulo acadêmico” do tipo. Foi possível proceder assim em razão da vinculação da produção dos diários às assembleias, para as quais a escrita desempenha um papel complementar.

Passando à primeira questão específica da pesquisa, a assembleia escolar estudantil se constituiu em espaço para a formação cidadã de estudantes, entendida como um percurso de constituição moral que viabiliza a conversão de capacidades individuais em capacidades sociais. Nesse tipo de formação, a “força própria” de alguém passa a ser utilizada coletivamente, isto é, em conjunto com a “força dos outros”. Mais especificamente, este processo consistiu em desenvolver a atividade do aluno ao pensar e sentir, falar e ouvir, bem como ao escrever, refletindo sobre o modo adequado de resolver conflitos e agir socialmente, percebendo o grupo, os outros e as questões que os afetam.

Em relação à segunda questão, a partir das assembleias escolares estudantis, a produção escrita dos estudantes em diários reflexivos aconteceu mediada pela intervenção docente em forma de bilhetes apostos aos textos por eles produzidos. A apropriação da escrita do gênero diário se deu de maneira gradual. Em primeiro lugar, exemplares de diários de diversos autores foram expostos aos alunos, que os leram e analisaram durante uma roda de conversa na sala de aula. Em seguida, imediatamente após cada assembleia, solicitei que produzissem seus próprios diários reflexivos. Os primeiros textos de alguns alunos se distanciaram consideravelmente da forma composicional do gênero. Porém, à medida que ocorriam as orientações de revisão, monitoramento e reflexão sobre o ato de escrever, percebi avanços nos textos, que passaram a refletir melhor a percepção dos alunos acerca da função sociocomunicativa do gênero diário reflexivo. Como resultado, observei a apropriação das possibilidades do gênero diário reflexivo, em especial no que tange à expressão individual de sentimentos e valores pessoais.

Quanto à terceira das questões específicas, a análise da percepção de estudantes que participam de assembleias sobre as vivências e o desenvolvimento de sua competência discursiva apontou para uma atuação coletiva. A produção diarista revelou ora uma escrita mais engajada, ora menos engajada, sinalizando alunos mais ou menos motivados. O conteúdo da escrita dividiu-se em dois blocos principais. No primeiro, os alunos usaram os diários para dar continuidade às atividades da assembleia, refletindo sobre a escola, encaminhando propostas, investigando as causas dos acontecimentos que os afetam. No segundo, os diários serviram para expressar angústias e sentimentos, denunciar o *bullying*, julgar a própria atuação e a dos outros, afirmar-se como indivíduo.

Em relação às vivências, essa afirmação da coletividade manifestou-se no interesse pela manutenção do todo, com participação nas questões pertinentes ao grupo, argumentações em defesa dos direitos humanos e propostas relativas aos problemas da vida escolar. Em relação ao desenvolvimento de sua competência discursiva, registrei que, dos alunos que mais se empenharam na produção escrita, a maioria deles não fazia uso da palavra durante as interações orais da assembleia. De todo modo, ainda que não falassem ou falassem pouco, estes alunos ao escrever deixaram registrado sua valorização do ouvir como uma competência importante e seu reconhecimento da função social dos textos como algo que fazia sentido para os interlocutores. Nesse sentido, o diário foi reflexivo por refletir o contexto da assembleia de diversos pontos de vista, conforme a participação singular de cada indivíduo.

No que diz respeito à quarta e última das questões específicas – dificuldades e possibilidades no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental –, reconheci como dificuldades as faltas dos alunos, a evasão escolar, a não entrega dos textos e problemas vinculados à produção do gênero diário. Desses problemas de escrita, observei em diversos casos que os alunos não produziam textos com o adequado equilíbrio de retratos objetivos e juízos subjetivos típico desse gênero. No acompanhamento da evolução de cada aluno, desde as primeiras produções com descrições isentas de juízos até o progressivo domínio do gênero, houve importantes avanços na aprendizagem da produção escrita.

Como possibilidades, sinteticamente, elenco o controle dos materiais utilizados para escrita, o uso de bilhetes orientadores, a escrita no contexto das assembleias como forma de ampliar a reflexão, atividades de retextualização e a efetiva atribuição de sentido oriunda do reconhecimento da função social dos textos nas circunstâncias da assembleia. Estas possibilidades de intervenção educativa motivaram a produção de um caderno pedagógico, direcionado aos professores.

Embora eu tenha me ocupado da escrita, destaco, como possibilidade de novos estudos, que as assembleias são um importante trabalho com a oralidade, que não é inferior nem desnecessária. Uma segunda possibilidade reside na vinculação de pesquisas com oralidade à particularidade brasileira, que, em sua evolução, mostra-se hostil a discursos em lugares públicos, historicamente raros. Ainda, é necessária a reflexão crítica sobre os fundamentos de uma formação cidadã, uma meta educativa que não é isenta de contradições e não necessariamente coincide com uma formação humana.

Academicamente, a pesquisa buscou contribuir para a prática educativa no âmbito de um programa de mestrado profissional. Ao abordar meu objeto de pesquisa, diretamente relacionado com práticas democráticas, tive de considerar a particularidade brasileira, já tratada por muitos autores das Ciências Sociais. Tangenciando essa questão de um ponto de vista linguístico, busquei mostrar o vínculo entre o ensino e a produção de texto, de um lado, e suas condições de produção em um país de extração colonial, de outro.

Duas dimensões que tendem a se repelir aqui se articulam. Profissionalmente, pude aperfeiçoar conhecimentos e práticas relativas ao texto, ao ensino da escrita e a metodologias pedagógicas ativas. Pessoalmente, como não tenho religião, vislumbrei contribuir para uma formação baseada em valores laicos, como liberdade de

pensamento, direitos humanos e cidadania. Sei que, nas relações sociais regidas pelo capital, não é possível a realização plena daquele que trabalha. Apesar e por causa disso, é preciso buscar um nexo entre ideias e práticas, pois quando o ofício se reduz a simples meio de ganhar a vida, divorciado de toda finalidade humana, só pode se converter em infelicidade diária, ainda mais infeliz se se passa na educação.

Não houve empecilhos institucionais à geração de dados e ao desenvolvimento da pesquisa na etapa do trabalho de campo. Por razões diversas, mais ou menos metade dos alunos ou seus responsáveis não concordaram em participar desta pesquisa; mas a outra metade forneceu dados em quantidade suficiente. Também escolhi livremente o tema da pesquisa. Essa liberdade oferecida ao pesquisador é uma virtude de um programa de mestrado que, ao pretender intervir na realidade da Educação Básica, não desconsidera as subjetividades, vivências e histórias do chão escolar.

Por fim, a praxe atual é prevenir contra aquele entendimento da verdade como algo acabado ou absoluto, semelhante à crença religiosa. As conclusões a que cheguei são uma contribuição que poderá ser ressignificada em outros contextos, com outros sujeitos. Não bastassem meus limites pessoais, as ideias refletem também os limites e possibilidades do momento histórico, do lugar e da experiência efetuada. Não visam à composição de uma receita para outros percursos. Contra a ideia da receita, vale lembrar que a porção mais generosa da herança kantiana é um convite ao atrevimento de pensar por si mesmo. Entretanto, na solidão e no isolamento, não é possível pensar.

Com isso, termino afirmando a importância das reflexões alheias que tornaram possível meu trabalho. Nas referências que se seguem, exponho os textos aqui citados ou apenas consultados. Dessas obras, destaco que, ao buscar o vínculo entre uma formação cidadã e a atividade escrita, devo a Freinet um fio de Ariadne que é lembrança e guia para uma formação também humana, ainda que constrangida nos becos estreitos da brasilidade.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural**. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALFREDO, Raquel Antonio. **A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica**. 2013. 344 f. Tese (Doutorado em psicologia da educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. **Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol**. 2013. 215 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ALMEIDA, Valéria Tenório de. Segregação urbana e mobilização social: o bairro Jardim da Conquista e a política urbanística do Brasil. *In*: FERRARI, Terezinha (org.). **Trajetórias**. São Paulo: Porto de Idéias, 2015, p. 235-274.

ALVES, Juliana Vilela. **Uma experiência no ensino do inglês: reflexões de uma professora sobre sua prática**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ANGIOLILLO, Francesca. Filme mostra como tráfico de maconha corrompeu cultura indígena na Colômbia. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 21 ago. 2019. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/filme-mostra-como-traffic-de-maconha-corrompeu-cultura-indigena-na-colombia.shtml>. Acesso em: 2 jan. 2020.

ARAÚJO, Maria Aldenora Cabral de. **Inscrever-se(r) entre línguas: o estranho e o familiar em produções escritas por aprendizes de inglês/LE – transferências, historicidades e equívocos**. 2016. 173 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar)

ARISTÓTELES. **Poética; Organon; Política; Constituição de Atenas**. Trad. Baby Abrão, Pinharanda Gomes e Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.261-306.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Apres. Marina Yaguello; trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBOREMA, Márcia Ozinete de Alcântara Pinho. **Quem sabe ajudar a construir sonhos?: um estudo linguístico sobre um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira.** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1>. Acesso em: 1 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm). Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Em pdf, 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 jan. 2019a.

BRASIL. Inep. **Ideb:** índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5875602>. Acesso em: 21 jan. 2019b.

BRASIL. Inep. Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) *In: Ideb:* índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nivel\\_socioeconomico/NOTA\\_TECNICA\\_INEP\\_INSE\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nivel_socioeconomico/NOTA_TECNICA_INEP_INSE_2015.pdf). Acesso em: 24 jan. 2019c.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BROWN, Dee Alexander. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Geraldo Galvão Ferraz e Lola Xavier. Porto Alegre: L&PM, 2010.

BUSCARIOLO, A. F. V. T. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015. 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

CABRAL, Adriana Hanayá Ferreira. **Assembleia de classe como evento de letramento**: entrelaçando saberes e fazeres... Orientadora: Profa. Dra. Glícia Azevedo Tinoco. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras. 2018.

CANETE, Lilian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, C. L. de. **Conteúdos da educação física e a pedagogia de Freinet**: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2014.

CHALEGRE, Luana Clementino. **A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras**. Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CHASIN, José. Conquistar a democracia pela base. *In*: CHASIN, José. **A miséria brasileira**: 1964-1994 – do golpe militar à crise social. Santo André: Ad hominem, 2000a, p.59-77.

CHASIN, José. Marx – a determinação ontonegativa da politicidade. **Ensaio ad hominem**, São Paulo, n.1, tomo 3 – política, 2000b, p. 129-161.

CHASIN, José. **Estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CLARK, Katerine; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CONTER, Clarice da Silva. **A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral**. 2018. 141 f. Orientadora: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Porto Alegre, 2018.

COSTA, Karla Ferreira da. **Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

CRUZEIRO, Victor Lemes. **Escritos da dor: o indizível das vivências dolorosas nos diários íntimos**. Orientador: Prof. Dr. Gustavo de Castro e Silva. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DELFINO, Maria Claudia Nunes. **Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DIAS, Sandra Maria Araújo. **A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **O observador no escritório**. 4 ed. São Paulo: Círculo do Livro; Record, 1997.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

EDOARDO, Laysmara Carneiro. **Diários públicos: facebook, imagens e ficcionalização do cotidiano**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESTADO DE S. PAULO. **‘É exportar ou morrer’, diz FHC**. 23 ago. 2001. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,e-exportar-ou-morrer-diz-fhc,20010823p39526>. Acesso em: 5 fev. 2019.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. **Representações, significados e reflexões: uma análise linguística sobre a experiência docente em um diário reflexivo**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

FOLHA DE S. PAULO. **Leia íntegra do discurso de posse do presidente interino Michel Temer**. 12 maio 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770780-leia-integra-do-discurso-de-posse-do-presidente-interino-michel-temer.shtml>. Acesso em: 4 jan. 2019.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011, p.106-115.

FORNASIER, Rosângela Maria Laurindo. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva Pós-Método**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREINET, Célestin. **O texto livre**. Trad. Ana Barbosa. 2ª ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Trad. Arlindo Mota. Lisboa: Presença, 1973.

FREITAS, Ana Cláudia de Melo; MEDRADO, Betânia Passos. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: REICHMANN, Carla Lynn. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.87-112.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **ProFuturo**: Escolas Conectadas. 2019. Disponível em: <https://www.escolasconectadas.org.br/sobre>. Acesso em: 26 out. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1ªed. São Paulo: Ática, 2011a, p.61-88.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011b, p.128-131.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

- GONTIJO, Fabiano. As ilhas Trobriand, a antropologia e os Dimdim. **Revista de antropologia**, São Paulo, v.60, n.1, 2017, p. 263-308.
- GRILLO, Sheilla; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. **Valentín Nikoláievitch Volóchinov**: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. Alfa, São Paulo, v.61, n.2, p.255-281, 2017.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Clássicos)
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**: a ideia e o ideal. O belo artístico ou o ideal. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 2006. (Os pensadores)
- HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Formação online de gestores escolares**: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**: a atualidade das invariantes pedagógicas. Porto Alegre: Penso, 2012.
- JOÃO PESSOA. Secretaria de educação e cultura. Diretoria de gestão curricular. **Diretriz normativa**. 2019. Documento digital em pdf, 16 p.
- KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita**. Trad. Artur Mourão. [s.l.]: Lusosofia/Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura, [1784a]. Em pdf, 20 p. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_ideia\\_de\\_uma\\_historia\\_universal.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”** Trad. Artur Mourão. [s.l.]: Lusosofia/Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura, [1784b]. Em pdf, 12 p. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf). Acesso em: 13 fev. 2018.
- KLEIMAN, Angela Bustos (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.
- KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2018. 122f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, SP. 2018.
- LAPLANE, Adriana Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção educação)

- LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Trad. e org. José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- LIMA, Rodrigo da Silva. **Gêneros textuais no contexto da educação profissional: diretrizes para o ensino**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, Georg. **El asalto a la razón: la trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler**. Trad. Wenceslao Roces. México; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MACHADO, Viviane Guidotti. **Práticas pedagógicas no curso de pedagogia: para uma relação entre teoria e prática**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. Trad. Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).
- MANTOVANI, Claudia Kampus. **A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental 2**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MAQUIAVEL, Nicolau. De crudelitate et pietate; et an sit melius amariquam timeri, vel e contra. In: MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Mauricio Santana Dias. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010. Cap. XVII, p.101-104.
- MARCILIO, Roberta Bailoni. **A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe**. 2005. 164 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINEZ, Ivana Elise. **“Pra que(m) eu escrevo?” a escrita em eventos de letramento com gêneros autobiográficos na educação de jovens e adultos**. 144 f. 2017.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2ªed. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. Trad. Ivo Tonet. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Calvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p.533-535.

MEIRELES, M. M. **Dentro e fora de si**: modos de ser/estar jovem na escola. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. 2016.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MORAES, Rafael Barcellos de. **Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. **A música na Pedagogia Freinet**: diálogos com a Educação Musical no século XX. 2014. 196 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. *In*: CASTRO, Celso. (org.) **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.20-30.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MURATT, Rafaela. **O pensamento pedagógico de Célestin Freinet na era das revoluções**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. **O diário de leitura: um aliado para leituras literárias**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

OLIVEIRA, Angelina dos Santos. **Aulas-passeio: contribuições para aprendizagens em ciências**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Rosa Severina de Souza. **Produção textual de anúncios publicitários: a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem**. Orientador: Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ªed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

PARTICHELLI, Juliete Ilha. **Diários de bordo do PIBID: sujeito e formação de professores**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2018.

PEDRA, Fabiani Chagas Dutra. **A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics**. 210 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

PERES, Danubia Fernanda Zevoli. **Diários pessoais na aula de Língua Portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade**. Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

PEREZ, Mariana. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. *In: REICHMANN, Carla Lynn. Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.113-135.

PICCHIONI, Marta Serra Young. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**. 2010. 114 p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

PINHEIRO, Quelen Pereira. **Tecendo lã, linha ou mediação de conflito?** os alunos como atuantes principais nesta costura. 2017. 81p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2017.

PORTAL VALENTINA. **História**. Disponível em: <http://portalvalentina.com.br/site/o-bairro-histori/>. Acesso em: 7 jan. 2019.

PRADO, Andréia Fernandes. **O que há neste diário?** A mobilização de saberes docentes durante um curso de Astronomia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Prof. Dr. Roberto Nardi. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019.

PPP. **Projeto político pedagógico**. João Pessoa: 2017. Texto em word, 33p.

PUIG, Josep Maria *et al.* **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. Trad. Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

RABELO, Gabriela Moreira. **Livros da vida**: memórias de criança e/em práticas pedagógicas na educação infantil. 2016. 95 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

RAMPASO, Marianne. **Elaboração de material didático voltado aos alunos de inglês para os negócios com base na linguística de corpus**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. Trad. Armando Gimenez. Porto Alegre: L&PM, 2007.

REICHMANN, Carla Lynn (org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Issana Nascimento. **Assembleias docentes e práticas dialógicas**: um estudo de caso. 2006. 192 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Prefácio. *In*: REICHMANN, Carla Lynn. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.9-14.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do legislador. *In*: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Clássicos), Livro II, Cap. XVII, p. 49-53.

RUIZ, Eliana Donadio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SALDAÑA, Paulo. Marx está presente em apenas 4% de disciplinas de pesquisa em filosofia. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 19 maio 2019. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/marx-esta-presente-em-apenas-4-de-disciplinas-de-pesquisa-em-filosofia.shtml?fbclid=IwAR0a0EyRN5LBj0XyKpDusKLR1KxGar4M7Lr2kFrPsahDQivVpB7Z74JbbI>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, 2014, 18, Supl. 2, p.1299-1312.

SANTOS, Andréa Emiliana Fernandes. **A motivação em aprender a língua francesa em aulas presenciais e virtuais**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SANTOS, Cristinara Ferreira dos. **Diário de leitura**: uma investigação sobre a leitura do romance policial Um estudo em vermelho. Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado Profissional em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, Darlene Angelita de Paula dos. **Diários de aula em contextos de alfabetização**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Maria Celma Vieira. **A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II**: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: Profletras). Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2016.

SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo**: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SARAMAGO, José. Discurso pronunciado no Banquete Nobel, em 10 de Dezembro de 1998. **Outros cadernos de Saramago**. Disponível em: <https://caderno.josesaramago.org/98895.html>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos; adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1989

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, Ligia; GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.75-97.

SILVA, Américo Junior Nunes da. **Querido diário**: o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais. Orientadora: Profa. Dra. Cármem Lúcia Brancaglioni Passos. 2018. 347 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Ketlen Oliveira Estevam da. **Sala de aula invertida**: relato de experiência de tutoria do programa de intercâmbio internacional “Gira Mundo” na Paraíba. Orientador: João Wandemberg Gonçalves Maciel. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Thaís Cristina Teixeira. **O gênero diário como prática discursiva na sala de aula**. Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.

SOARES, Wedna Cirino. **O livro da vida como agente facilitador da aprendizagem**: as contribuições da livre expressão. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

STUTZ, Lidia; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Socialização de diários: um instrumento para a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. *In*: REICHMANN, Carla Lynn. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.197-222.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. *In*: REICHMANN, Carla Lynn. **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.39-64.

TEIXEIRA, Ana Claudia Costa de Aquino. **Tempo para o letramento literário**: uma proposta de leitura na biblioteca escolar. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

TELLÓ, Arthur Beltrão. **Fraqueza, teu nome**: um diário de bordo. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TIMO, Tércia Rodrigues. **O projeto jornal na escola**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TYSKA, Aline. **Código Eleitoral de 1932 estende o direito de voto às mulheres**. 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/eleicoes/DetalheAgencia.aspx?IdMateria=251408>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar)

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UYANIK, Maria dos Milagres Zeferino. **O romance policial e o diário de leitura em sala de aula**: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes. Orientadora: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado Profissional em Letras). Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2018.

VALADARES, Josiel Lopes *et al.* O “cidadão hedonista”: diálogos sobre consumo e cidadania na sociedade contemporânea. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, vol.14, n.4, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v14n4/1679-3951-cebape-14-04-00966.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

VANNI, Verônica Nogueira. **As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras**: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

VASCONCELLOS, Cristine Schüssler de. **'Entre' multiplicidades de um coletivo**: sobre a produção de diários da prática pedagógica. Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILAR, Evânia Câmara. **Práticas leitoras motivadas em diário de leitura**: uma experiência no ensino fundamental. Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras). Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, jul./dez. 2003.

WADA, Adriana Pavão. **Representações acerca de comportamentos (in) adequados: reflexões em um contexto de ensino de inglês na escola pública**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

XAVIER, Nívea Bandeira. **Diário de uma professora em formação: a composição de currículo de artes visuais**. Orientadora: Profa. Dra. Valeria Peixoto de Alencar. 2018. 35 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Pela presente carta, declaro ter recebido informações, de forma clara e detalhada, sobre o projeto de pesquisa *Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos*, a ser desenvolvido nesta instituição. Voltada para uma turma do 7º ano do ensino fundamental, a pesquisa tem como objetivos analisar como o trabalho pedagógico por meio de assembleia escolar estudantil contribui para a produção de diários reflexivos, para a formação cidadã e para uma escrita mais significativa, além de considerar a percepção dos estudantes sobre seu desenvolvimento linguístico-discursivo e identificar as dificuldades e as possibilidades de redação dos diários.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelo pesquisador e destruídos após cinco anos.

O responsável por este projeto é o mestrando Roksyvan de Paiva Silva (UFPB – rsilva59@gmail.com), sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPB – email: josevalmiranda@yahoo.com.br).

João Pessoa – PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Responsável pela instituição / Carimbo

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**Responsável pelo projeto: Roksyvan de Paiva Silva**  
Mestrando do Profletras pela UFPB – Campus IV

Prezada mãe, prezado pai ou responsável legal;

Estudantes do 7º ano estão sendo convidados(as) a participar da pesquisa intitulada *Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos*, desenvolvida pelo prof. de língua portuguesa **Roksyvan de Paiva Silva**, que é aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV, Mamanguape – PB, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Os objetivos da pesquisa são: Analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita através de diários reflexivos; Identificar como a assembleia escolar estudantil pode se tornar um espaço para desenvolvimento da escrita e formação cidadã de estudantes; Verificar como a assembleia escolar estudantil pode favorecer uma escrita mais significativa para os estudantes; e Analisar a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas; e Identificar dificuldades e possibilidades no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

A participação da aluna ou aluno acontecerá durante as aulas: falando e ouvindo, nos momentos de assembleias ou rodas de conversa, quando as cadeiras são dispostas em círculo e dialogamos sobre algum assunto; lendo e escrevendo, principalmente ao fazer registros em diários sobre os assuntos debatidos, para compartilhar por escrito suas opiniões com os colegas. Os momentos de conversa serão gravados em áudio e, eventualmente, em imagens, para análise posterior. Com base nessas informações, analisaremos se as assembleias com alunos favorecem ou não o desenvolvimento da escrita e da consciência cidadã.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de aperfeiçoar métodos de ensino de língua portuguesa, favorecendo o aprendizado de textos relativos à vida em sociedade e às atividades típicas do cidadão. A literatura sobre esse tema ainda é escassa e pouco divulgada em nossa área de estudos linguísticos, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do aluno na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador se não concordar com isso. Participando ou não, nenhum valor financeiro lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído.

Esclarecemos que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico do aluno ao interagir com os demais participantes nos momentos de diálogo. Os riscos são mínimos porque as assembleias realizadas na escola são conduzidas pedagogicamente para formas de expressão que visam a respeitar o outro, expressando ideias e sentimentos de modo a não ofender ninguém. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para o nosso departamento universitário, para a escola e para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicito, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando que o seu nome e os nomes dos demais participantes serão mantidos no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação do estudante implique algum tipo de despesa ou dano, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que vossa senhoria considerar necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,  
**Prof. Roksyvan de Paiva Silva**  
Pesquisador responsável

Eu, \_\_\_\_\_,  
 declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para o(a) estudante \_\_\_\_\_ dela participar e para a publicação dos resultados, inclusive eventual uso de imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em três páginas, as duas primeiras páginas deverão ser rubricadas tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_\_ de abril de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa

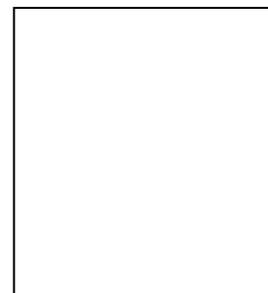
\_\_\_\_\_  
**Prof. Roksyvan de Paiva Silva**  
 Pesquisador responsável

**Pesquisador responsável:** Roksyvan de Paiva Silva  
**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba:** CCS/UFPB – Campus I – Cidade Universitária – Conj. Castelo Branco – João Pessoa-PB – CEP 58051-900  
**E-mail e contato:** eticaccs@ccs.ufpb.br – Fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

**OBSERVAÇÃO:** No caso do responsável ser analfabeto, o quadrículo abaixo serve à colocação da impressão datiloscópica, acompanhada da assinatura de uma testemunha.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura de testemunha

\_\_\_\_\_  
**Prof. Roksyvan de Paiva Silva**  
 Pesquisador responsável



**APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE****PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS****Responsável pelo projeto: Roksyvan de Paiva Silva**

Mestrando do Profletras pela UFPB – Campus IV

Caro(a) estudante;

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada *Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos*, desenvolvida pelo prof. de língua portuguesa **Roksyvan de Paiva Silva**, que é aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV, Mamanguape – PB, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Os objetivos da pesquisa são: Analisar como o trabalho pedagógico por meio da assembleia escolar estudantil pode contribuir para o desenvolvimento da escrita através de diários reflexivos; Identificar como a assembleia escolar estudantil pode se tornar um espaço para desenvolvimento da escrita e formação cidadã de estudantes; Verificar como a assembleia escolar estudantil pode favorecer uma escrita mais significativa para os estudantes; e Analisar a percepção de estudantes que participam de assembleias sobre o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas; Identificar dificuldades e possibilidades no trabalho com a escrita de diários reflexivos por estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa se justifica porque há poucos estudos sobre esse assunto em nossa área científica. Além disso, existe a necessidade de melhorar a forma de ensinar língua portuguesa, ajudando o aluno a aprender e usar textos relativos à vida em sociedade.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a) primeiramente **a apresentação**, quando numa roda de conversa falaremos sobre dificuldades de convivência na escola e na sociedade; e, depois, em uma outra aula, diários reflexivos serão lidos; b) realização de **assembleias**, uma vez a cada quinze dias, que são momentos de diálogo nos quais refletimos sobre problemas de convivência, pensamentos em regras e planejamos atividades; também,

serão distribuídos caderninhos onde serão escritos os diários reflexivos; c) **socialização dos diários**, após serem realizados exercícios para resolver dificuldades de escrita, os alunos poderão escolher um texto para que, revisado e reescrito, seja incluído no livro coletivo da turma; d) **avaliação**: em setembro, quatro meses depois de iniciada a pesquisa, em uma nova roda de conversa os alunos poderão opinar, avaliando se houve aprendizado ou desenvolvimento de suas capacidades com as assembleias e os diários; e) **análise de conteúdo**: o pesquisador recolherá os cadernos dos alunos e fará uma leitura demorada e cuidadosa dos diários, coletando dados e comparando com os objetivos deste trabalho.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Você não será identificado em nenhuma publicação: o pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Este estudo apresenta risco mínimo: talvez poderá haver algum desconforto psicológico ao interagir pelo diálogo com os demais participantes. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um outro documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Os momentos de conversa serão gravados em áudio e, eventualmente, em imagens, para análise posterior. Com base nessas informações, analisaremos se as assembleias com alunos favorecem ou não o desenvolvimento da escrita e da consciência cidadã. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Atenciosamente,  
**Prof. Roksyvan de Paiva Silva**  
Pesquisador responsável

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Porque este documento tem três folhas, as duas primeiras devem ser rubricadas, e esta última assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_\_ de abril de 2019.

---

Assinatura do(a) menor

---

**Prof. Roksyan de Paiva Silva**

Pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Pesquisador responsável:** Roksyan de Paiva Silva

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba:** CCS/UFPB – Campus I – Cidade Universitária – Conj. Castelo Branco – João Pessoa-PB – CEP 58051-900

**E-mail e contato:** [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – Fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

**APÊNDICE D – MENSAGEM CONTIDA NO KIT DE ESCRITA**

João Pessoa, 12 de junho de 2019.

Prezado(a) estudante,

“(…) as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscá-los por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas (...)”

Immanuel Kant, *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita* (1784a)

Iniciamos hoje as *assembleias*. Embarcamos numa espécie de viagem, onde tentaremos crescer juntos. Será que viveremos grandes emoções?

Para relembrar o caminho que fez, guardar o que viveu, comunicar o que sentiu e outras coisas, você está recebendo um caderno onde poderá escrever *diários*. O caderno será recolhido pelo professor na próxima semana, para ler e comentar.

Na capa do caderno, escreva seu número de chamada e, se preferir, um nome fictício (inventado).

De todo modo, o caderno é seu, então se quiser pode dar a ele uma cara própria. Pode desenhar, colorir, colar imagens, letras de música etc.

Boa sorte nesta nova missão!  
Prof. Roksyvan Silva

## APÊNDICE E – MODELO DE ATA DA ASSEMBLEIA

### Ata de assembleia do Sétimo Ano

Às \_\_\_\_ horas do dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_, o(a) presidente \_\_\_\_\_ declarou iniciada a assembleia, com o auxílio do(a) 1º secretário(a) \_\_\_\_\_, que redigiu esta ata, e do(a) 2º secretário(a) \_\_\_\_\_, que inscreveu os oradores, sendo dada a palavra a todos que quiseram falar entre as \_\_\_\_ pessoas presentes. A pauta teve os seguintes itens:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O(a) presidente pôs em discussão o item 1. \_\_\_\_\_

e após as falas  **nenhuma proposta de solução foi feita.**

e após as falas  **foi combinado** que \_\_\_\_\_

e após as falas  **foi posta em votação** a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 2. \_\_\_\_\_

e após as falas  **nenhuma proposta de solução foi feita.**

e após as falas  **foi combinado** que \_\_\_\_\_

e após as falas  **foi posta em votação** a proposta de que \_\_\_\_\_

Em seguida, o(a) presidente pôs em discussão o item 3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Então,  **como não havia mais itens a tratar**, o(a) presidente passou às Felicitações.

Então,  **como o tempo estava esgotado**, o(a) presidente mandou que os itens \_\_\_\_\_

restantes ficassem para a próxima assembleia e passou às Felicitações. Em seguida, foram felicitados

\_\_\_\_\_. Nada mais

havendo a tratar, às \_\_\_\_ horas a assembleia foi encerrada. João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

## APÊNDICE F – ROTEIRO PARA O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA

### ROTEIRO PRESIDENCIAL DAS ASSEMBLEIAS

#### 1 Apresentando a mesa

Declaro iniciada a assembleia!

Eu, (dizer meu nome) estou presidindo.

1º secretário (dizer nome dele) vai fazer a ata.

2º secretário (dizer nome dele) vai fazer as inscrições dos oradores.

#### 2 Discutindo as críticas

Agora, vamos ao primeiro item:  
(dizer o primeiro assunto)

As inscrições para falar estão abertas.

#### **Dando a palavra**

Com a palavra, (dizer nome)!

#### **Indagando se há propostas**

Gente, alguém tem alguma ideia, solução pro problema?

#### **Consultando a turma (1 proposta)**

Gente, todos estão de acordo com essa proposta?

#### **Pondo em votação (duas propostas)**

<p>Quem é a favor de... ☺</p> <p><u>(dizer o quê)</u></p> <p>levante a mão!</p>	<p>Quem é contra ☹</p> <p><u>(dizer o quê)</u></p> <p>levante a mão!</p>
---	--

#### **Concluindo a discussão do ponto**

<p>Então, decidimos ☺</p> <p><u>(dizer o quê)</u></p>	<p>Então, nada decidimos! ☹</p> <p>Vamos falar disso depois.</p> <p>Próximo ponto!</p>
---	--

#### 3 Passando às felicitações

Debatemos todos os pontos. Agora vamos às Felicitações.

A primeira é para (dizer nome). Quem vai falar?

#### 4 Encerrando a assembleia

Por hoje é só ;)

Debatemos nossos problemas e também felicitamos as pessoas.

Declaro encerrada a assembleia!

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local onde ocorreu a observação:

*Escola e sala de aula de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental.*

Tópicos observados:

- Que aspectos da formação cidadã se evidenciam no decorrer das assembleias e na evolução da produção escrita dos diários reflexivos;
- Como os alunos avaliam o desenvolvimento de sua capacidade discursiva, seja nas interações orais da assembleia, seja na produção escrita dos diários;
- Como os alunos retratam suas vivências nas assembleias ao produzirem diários reflexivos;
- Quais são as dificuldades da redação dos diários reflexivos pelos alunos;
- Como os alunos reagem às intervenções docentes por meio dos bilhetes orientadores.

**ANEXO A – IMAGEM DA ABELHA**

Fonte: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/03/abelha-20130705-001.jpg>

**ANEXO B – IMAGEM DAS FORMIGAS**

Fonte: [http://kids.pplware.sapo.pt/wp-content/uploads/2017/08/formiga\\_1.jpg](http://kids.pplware.sapo.pt/wp-content/uploads/2017/08/formiga_1.jpg)

**ANEXO C – IMAGEM DA ARANHA**

Fonte: <https://cdn.britannica.com/s:575x450/40/202540-004-FAD17CA7.jpg>

## ANEXO D – FÁBULA “A ASSEMBLEIA DOS RATOS”

### A assembleia dos ratos

Os ratos resolveram organizar uma assembleia com a intenção de decidir qual seria a melhor estratégia, para que pudessem saber com antecedência quando o inimigo deles, nesse caso o gato, estava por perto.

E dentre as muitas ideias que foram apresentadas, uma delas, que logo foi aprovada por unanimidade, sugeria que um sino ou guizo deveria ser pendurado no pescoço do felino.

Assim, ao escutarem o tilintar do mesmo, todos poderiam correr a tempo e em segurança para seus buracos. De fato, aquele extraordinário plano, por aclamação, agradou a todos ali presentes. Mais do que isso, sentiram-se orgulhosos e extasiados por serem capazes de conceber tão criativa e prática solução.

E eis que um velho e sábio rato ali presente, então questionou:

– Meus amigos, percebo que o plano é muito bom. Mas quem dentre nós irá prender o sino no pescoço do gato?

E, nesse momento, nenhum voluntário se fez presente.

ESOPPO. **A assembleia dos ratos**. Trad. Alberto Filho. Disponível em: [https://www.sitededicadas.com.br/conselho\\_dos\\_ratos.htm](https://www.sitededicadas.com.br/conselho_dos_ratos.htm). Acesso em: 4 mar. 2019.

## ANEXO E – DIÁRIO DE CRISTÓVÃO COLOMBO

Sexta-feira, 3 de agosto. – Partimos quinta-feira, aos 3 dias de agosto de 1492, da barra de Saltes, às oito horas. Avançamos umas sessenta milhas, com grande exaltação até o pôr-do-sol, em direção ao sul, o que vem a dar quinze léguas; depois a sudoeste e, ao sul, quarta do sudoeste, que era o caminho para as Canárias.

Sexta, 21 de setembro. – Hoje encontrou-se quase só calmaria com, mais tarde, um pouco de vento. Entre o dia e a noite, avançando a duras penas, percorreram treze léguas. Ao amanhecer encontraram tantas algas que dir-se-ia que o mar estava atulhado delas, e vinham do oeste. Viram um alcatraz. O mar muito liso, como um rio, e o ar mais puro do mundo. Avistaram uma baleia, o que é sinal de proximidade de terra, porque elas sempre andam por perto da costa.

Quarta, 10 de outubro. – Navegou para oés-sudoeste. Percorreram, a dez milhas por hora e às vezes doze e até sete, e entre dia e noite, cinqüenta e nove léguas. Contou apenas quarenta e quatro para a tripulação. Aqui os marinheiros já não agüentavam mais; queixavam-se da longa viagem. O Almirante, porém, incentivou-os o quanto pôde, dando-lhes boa esperança das vantagens que poderiam obter. E acrescentou que não adiantava se queixarem, pois que ele tinha vindo para as Índias e que assim haveria de prosseguir até encontrá-las com a ajuda segura de Nosso Senhor.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da descoberta da América**: as quatro viagens e o testamento. Trad. Milton Persson. S.l.: L&PM, s.d. Disponível em: [https://www.lpm.com.br/livros/Imagens/diarios\\_da\\_descoberta\\_da\\_america.pdf](https://www.lpm.com.br/livros/Imagens/diarios_da_descoberta_da_america.pdf). Acesso em: 3 mar. 2019.

## ANEXO F – DIÁRIO DE ANNE FRANK

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de reprimir a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não agüentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi *você*, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros.

Ganhei uma porção de coisas de mamãe e papai e fui devidamente presenteada por vários amigos. Entre outras coisas, deram-me um jogo de salão chamado Câmara Escura, muitos doces, chocolates, um quebra-cabeça, um broche, os Contos e lendas dos Países Baixos, de Joseph Cohen, Daisy e suas férias nas montanhas (um livro espetacular) e algum dinheiro. Agora posso comprar Os mitos da Grécia e Roma — que legal!

Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas.

Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Círculo do livro, s.d., p.7.

## ANEXO G – DIÁRIO DE DRUMMOND

[1943], Outubro, 20 - Álvaro Lins conta que ia num táxi em companhia de amigos, e dois deles começaram a comentar desfavoravelmente a poesia de Jorge de Lima. Parando o carro, o motorista intimou-os: "Não concordo com o que os senhores dizem. O Dr. Jorge tratou de mim, foi muito bom, e eu tenho a maior admiração por ele. Façam o favor de descer do meu carro."

[1947], Junho, 26 - Encontro com o poeta Schmidt, por acaso. Diz que anda muito triste e com vontade de morrer. Depois, no correr da conversa, mostra-se preocupado com a questão do petróleo brasileiro.

[1972], Março, 12 - Tanto trabalho para redigir a carta de resposta a uma diretora de serviço público que me mandou observações sobre uma crônica que publiquei no Jornal do Brasil. Problema: achar o tom adequado, a palavra justa, a expressão medida e insubstituível, nem mais nem menos. Chego à conclusão de que escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não sabe escreve sem esforço. Já Manuel Bandeira era de outra opinião: "Se você faz uma coisa com dificuldade, é que não tem jeito para ela." Duvido.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **O observador no escritório**. 4 ed. São Paulo: Círculo do Livro; Record, 1997, pp.11, 68 e 175.

## ANEXO H – FRAGMENTO DE “O HORLA”

16 de maio — Decididamente, estou doente! Eu estava tão bem o mês passado! Estou com febre, uma febre atroz, ou, melhor dizendo, um abatimento febril, que faz minha alma sofrer tanto quanto meu corpo! Tenho sem cessar essa terrível sensação de um perigo ameaçador, esse receio de uma infelicidade que chega ou da morte que se aproxima, esse pressentimento que é sem dúvida o ataque de um mal ainda desconhecido, germinando no sangue e na carne.

18 de maio — Acabo de ir consultar um médico, porque não conseguia mais dormir. Ele achou meu pulso rápido, o olho dilatado, os nervos vibrantes, mas sem qualquer sintoma alarmante. Devo tomar duchas e beber brometo de potássio.

MAUPASSANT, Guy de. O horla. In: COSTA, Flávio Moreira da; PORTOCARRERO, Celina (orgs.). **Os melhores contos fantásticos**. Trad. Adriana Lisboa et al. 2a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016, p. 240.

## ANEXO I – FRAGMENTO DE “DIÁRIO DE UM BANANA”

Quinta-feira

O papai está tentando de novo o negócio da dieta, o que é uma má notícia para mim. Há uns três dias ele não come nenhum chocolate e está MUITO rabugento.

Noutro dia, depois que papai me acordou e disse para me arrumar para a escola, acidentalmente caí no sono de novo. Acredite, essa é a última vez que cometo ESSE erro.



O problema é que o papai sempre me acorda antes de a mamãe terminar o banho, então eu sei que tenho uns dez minutos de lambuja para sair de vez da cama.

FOLHA DE S. PAULO. **Briga de Greg com o pai marca 3º volume de "Diário de um Banana"**; leia trecho. Livraria da Folha. 23 mai. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/742470-briga-de-greg-com-o-pai-marca-3-volume-de-diario-de-um-banana-leia-trecho.shtml>. Acesso em: 4 mar. 2019.

## ANEXO J – DIÁRIO DE FHC

19 de março de 1996

Não quero vencer o Sarney, não é o meu objetivo, não sei por que ele está brigando, eu não estou brigando com ele, demos tudo que ele pediu: nomeações, assistência ao Maranhão, dentro dos nossos limites, que são poucos, escassos. Ele mesmo me elogiou de público no discurso de posse no Congresso, eu também o tenho elogiado, não tenho queixa do Sarney, não vejo razão para essa briga.

[...]

30 de agosto de 1996

Lula posando outra vez de herói nacional e, no Estado de S. Paulo, a fotografia dele na coluna da Cristiana Lobo com uma frasezinha: "Ser professor de ciência política não significa saber política". Enfim, essa coisa deprimente, essa mediocridade que faz com que gente que não tem proposta para o país encontre logo acolhida na mídia (...) Enfim, o que podemos fazer? Nascemos aqui, vamos enfrentar o Brasil tal como ele é.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Apud*: GAÚCHAZH. **Mesmo antes de ser lançado, diário de FHC já gera reações entre políticos**. 22 out. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/10/mesmo-antes-de-ser-lancado-diario-de-fhc-ja-gera-reacoes-entre-politicos-4884136.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.

## ANEXO K – DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS

**23 DE JULHO DE 1955** ...Liguei o radio para ouvir o drama. Fiz o almoço e deitei. Dormi uma hora e meia. Nem ouvi o final da peça. Mas, eu já conhecia a peça. Comecei fazer o meu diário. De vez em quando parava para repreender os meus filhos. Bateram na porta. Mandeí o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batatas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. Quiz saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário.

- Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.

Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler. O Seu João deu cinquenta centavos para cada menino. Quando ele me conheceu eu tinha só dois meninos.

Ninguém tem me aborrecido. Graças a Deus.

**22 DE JULHO DE 1958** ...Eu fui trabalhar e avisei os vizinhos:

- Se o Alexandre aborrecer, avise!

Saí pensando na minha vida infausta. Já faz duas semanas que eu não lavo roupa por falta de sabão. As camas estão sujas que até dá nojo.

...Não fiquei revoltada com a observação de um homem desconhecido referindo-se a minha sujeira. Creio que devo andar com um cartas nas costas:

# SE ESTOU SUJA É PORQUE NÃO TENHO SABÃO.

Cheguei no Frigorifico. Os meninos entraram e cada um ganhou uma salchicha. Quando eu estava catando o papel surgiu o espanhol que faz a limpeza e começou a gritar comigo. Hoje eu estou nervosa e não adimito que um estrangeiro grite comigo.

...Tem uma espanhola que vai no Frigorifico catar carne no lixo e quando vê o espanhol diz:

- Este non é de mi tierra. Isto é purtuguês!

E tem uma purtugueza que diz:

- Esta besta não é de Portugal!

E eu, para arrematar digo:

- Graças a Deus, ele não é brasileiro!

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: 2001, p.89.

## ANEXO L – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Assembleia escolar estudantil: espaço para produção de diários reflexivos

**Pesquisador:** ROKSYVAN DE PAIVA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11411019.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.293.836

#### Apresentação do Projeto:

tema complexo de interesse formativo embora seja necessário um olhar atento a execução proposta na metodologia

#### Objetivo da Pesquisa:

Coerente a proposta de pesquisa , sugiro acompanhar os passos da pesquisa em relação aos objetivos específicos definidos

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a um projeto de pesquisa desta natureza

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

é necessário uma acompanhamento aos passos da pesquisa com a atenção necessária as subjetividades vez que podem alterar os resultados esperados

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências

#### Recomendações:

nenhuma

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.293.836

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311963.pdf	05/04/2019 17:58:23		Aceito
Outros	9_ROTIEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	05/04/2019 17:55:45	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Outros	9_1_ROTIEIRO_DE_OBSERVACAO.pdf	05/04/2019 17:55:27	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	05/04/2019 17:54:10	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	05/04/2019 17:54:02	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	05/04/2019 17:53:50	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	05/04/2019 17:53:39	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	05/04/2019 17:53:30	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	05/04/2019 17:53:15	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	05/04/2019 17:53:05	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/04/2019 17:52:32	ROKSYVAN DE PAIVA SILVA	Aceito

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comiteeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.293.836

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 30 de Abril de 2019

---

**Assinado por:**

**Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br