

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

LARISSA DOS SANTOS ROLDÃO

**FRENTE AO TRONO DO ESTUDAR: participação, protagonismo  
e educação crítica na sala de aula**

Porto Alegre

2018

LARISSA DOS SANTOS ROLDÃO

**FRENTE AO TRONO DO ESTUDAR: participação, protagonismo  
e educação crítica na sala de aula**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Schulz.

Porto Alegre  
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia

**FRENTE AO TRONO DO ESTUDAR: participação, protagonismo  
e educação crítica na sala de aula**

Elaborada por:  
**Larissa dos Santos Roldão**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Licenciada em Letras**

**Comissão Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lia Schulz  
(Presidente/Orientadora)

---

Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre, 22 de junho de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus alunos. Não tenho como começar esse item senão por eles. Desde 2013, desde o primeiro "sora", meus alunos são minha maior alegria e meu maior desafio. Me faltam palavras para descrever a importância de cada um deles na minha vida, para expressar o tanto que eu aprendi e cresci a cada aula, a cada momento.

Ao Projeto Educacional Alternativa Cidadã, o PEAC, motivo maior de eu estar aqui hoje. Se tenho certeza de que quero seguir sendo *sora Lari*, é porque lá em 2013 o PEAC abriu suas portas para mim. Entendi as palavras de Freire sobre educar ser um ato de amor e de coragem principalmente nas salas de aula desse projeto que eu tanto amo. E falar de PEAC sem falar do Zé é impossível. Obrigada por ser o *chefe* mais maravilhoso do mundo e por me ensinar tanto ao longo desses anos. Agradeço também à equipe maravilhosa da Redação, que nesse 2018 teve a insanidade de me convidar para coordenar nosso *dream team*. Trabalhar ao lado de um pessoal tão incrível é uma honra.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, pelos quase quatro anos de muito aprendizado. A importância desse programa para a formação do estudante de licenciatura é imensa, e vê-lo ser mutilado por um governo golpista é um absurdo e uma dor. Nas salas de aulas da rede pública, pelo PIBID, vivi momentos que definitivamente marcaram minha formação docente e que serão levados comigo ao longo de toda a minha vida como professora.

À minha mãe, por todas as revisões de madrugada dos trabalhos acadêmicos e por todos os textos que eu pedia para ela ler só para eu ter com quem debater sobre as minhas ideias. Ao meu pai, por me ouvir mesmo sem entender muitas das coisas sobre as quais eu falava. Ao meu irmão, por todas as vírgulas (risos). À minha bisavó, simplesmente por ainda estar do meu lado, razão pela qual eu agradeço todos os dias, e por sempre me dar aquela "bença" todas as manhãs antes de ir para a aula e por perguntar como foi na "escola" a cada retorno. E ao meu cachorro, por ser lindo e por ter aprendido a colocar as orelhas em cima do focinho para dormir evitando a claridade do meu abajur ligado a madrugada toda enquanto eu escrevia este trabalho. Depois dessa, definitivamente o Mopo é o melhor *roommate* do mundo.

Aos meus amigos, por manterem minha (pouca) sanidade mental, por serem inspiração, ombro, companhia. À Vanessa, por ser a melhor mãe letrista do mundo, além de ser uma grande inspiração de mulher e de profissional. Às vezes eu acho que ela não tem realmente a noção do quanto ela já me ensinou, seja sobre a Letras, seja sobre a vida. À Mellina, por ser uma das pessoas mais incríveis que a graduação colocou no meu caminho, tanto para debater sobre educação popular quanto para cantar “Evidências” a plenos pulmões de madrugada. À Victoria, por ser minha irmã pisciana. A vida acadêmica nos uniu ainda mais nesse último semestre, mas estamos juntas desde, literalmente, a primeira aula, e fico muito feliz de ver que mantivemos a parceria e amizade. Ao Pedro, por ser meu incrível companheiro nos estágios, ser o meu primeiro exemplo de “migo-profe” e ser o maior masterchef vegetariano de lanches feitos em meia hora que o bairro Santana já viu. Ao Filipe, por ser. Por sempre ter sido, mesmo quando distante. Felipe, Patrick, Viviane, Mirvana, Juliana, obrigada por serem os mais *cafonas* dessa Letras. À Luiza, por ser *dupra*, amiga, pupila, mesmo quando uma queria matar a outra (e foram muitas as vezes). Ao Murilo e à Pietra, por serem os (bisavó)veteranos mais sensacionais do mundo. À Júlia, por ser minha afilhada mais rebelde desse curso, tão rebelde que nem mais na Letras está, e que, sendo tão diferente de mim em tantos aspectos, faz com que nossa amizade seja ainda mais bonita. À Alice, por dividir o PEAC comigo neste ano e ainda assim ser um amor de pessoa enquanto eu surtava por causa da reta final da graduação. Ela foi muito mais paciente e gentil comigo do que eu merecia neste semestre de tanta correria. Obrigada por tudo, gurizada.

Às professoras e aos professores que tanto me ensinaram ao longo desses semestres, meu muito obrigada. Foi um processo e tanto trilhar meu caminho de graduanda com mestres como vocês ao meu lado. Agradeço até pelos trabalhos questionáveis e pelas crises de choro proporcionados por muitos de vocês; momentos assim me lapidaram e fizeram com que eu pensasse melhor sobre muitas coisas da graduação e da minha vida, principalmente com exemplos para minha docência, tanto uns para seguir quanto outros para evitar. Agradeço ao professor Arcanjo e à professora Gabi por gentilmente aceitarem formar minha banca; muito aprendi e aprendo com eles, e tê-los neste momento tão importante é extremamente gratificante. Em especial, também agradeço às mulheres maravilhosas que me marcaram durante a graduação e me ajudaram a chegar até aqui: à professora Monica, por toda a sinceridade e apoio de sempre. Saber que a docência conta com pessoas como a Monica traz

amparo, inspiração e esperança ao coração em momentos tão difíceis para a educação brasileira como os que vivemos atualmente. À professora Kitty, por me proporcionar a melhor cadeira da minha graduação, sendo uma das mulheres mais incríveis e humildes que eu já tive o prazer de conhecer. Ter aula com a Kitty foi uma honra e ter sido sua última turma na graduação me fez agradecer pela sorte. À professora Luiza, mesmo tendo sido minha professora por apenas um semestre, por sempre mostrar que a graduação vai além das paredes da sala de aula.

Finalmente, à professora Lia (primeiro que a Lia nem é gente: é anjo), por toda a paciência e compreensão, por embarcar na minha loucura e ser um incrível exemplo da profissional que um dia eu desejo ser. Mesmo sem ter sido minha professora, a Lia foi uma das pessoas mais importantes para a minha formação. Conhecê-la já no final do meu (tumultuado) trajeto acadêmico foi uma brisa de carinho e esperança. Me faltam palavras para conseguir expressar o quanto eu aprendi e ainda aprendo ao vê-la exercendo aquilo que, com tanto amor, ela nos ensina. Agradeço não somente pela orientação, mas também por ter abdicado de parte de seu tempo durante um momento tão especial como a gestação para me ajudar a parir este meu filhinho chamado Trabalho de Conclusão de Curso.

E, sinceramente, obrigada e parabéns para mim mesma, porque eu mereço.

Para todas e todos que se entregam ao ato de *amor* e  
de *coragem* que é lutar pela educação.

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

O presente trabalho propõe um olhar sobre os temas da participação e do protagonismo do aluno em sala de aula a partir de algumas lentes teóricas consideradas fundamentais para o entendimento desses temas. A análise é feita a partir de três recortes: o do processo de ensino como um todo na sala de aula, o do ensino de Língua Portuguesa e sua função reflexivo-social na formação extraescolar do aluno e o do papel específico do professor como formador crítico. Essa pesquisa foi motivada pelas reflexões a partir da trajetória acadêmica simultânea com a prática docente da autora. A naturalização de algumas reproduções da escola tradicional em relação ao silenciamento do aluno foram apontadas como problemáticas tendo em vista as ideias e os conceitos de educação crítica e autonomia do aluno. Este trabalho analisa, por meio de revisão bibliográfica, de que maneira questões como protagonismo, participação, desenvolvimento crítico e pertencimento ao ambiente da sala de aula aparecem e são tratadas por estudiosos da docência, pensando como a escola, em suas diversas circunstâncias, pode desdobrar-se como ambiente possibilitador ou silenciador do aluno enquanto atuante na própria formação educacional.

**Palavras-chave:** Escola. Ensino. Educação crítica. Língua Portuguesa. Protagonismo. Participação.

## ABSTRACT

The present work proposes an inspection regarding the themes of students' participation and protagonism in the classroom through some theoretical lenses considered fundamental for the understanding of these themes. The analysis is done through three angles: the process of teaching in the classroom as a whole, the Portuguese language teaching and its reflexive-social function in the student's out-of-school education, and the specific role of the teacher as a critical trainer. This research was motivated by the reflections obtained from the author's academic trajectory and teaching practice, which occurred simultaneously. The naturalization of some reproductions from traditional schools, in relation to the silencing of the student, was pointed out as a problematic, taking into consideration the ideas and concepts of critical pedagogy and student's autonomy. This work analyses, through bibliographical review, in which manner matters such as protagonism, participation, critical development and belonging in the classroom's environment appear and are dealt by teaching scholars, reflecting how the school, in its various circumstances, can unfold as an environment that silences or enables the student, who performs an active role in its own education.

**Keywords:** School. Teaching. Critical pedagogy. Portuguese Language. Protagonism. Participation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: começando o trajeto.</b> .....	12
<b>2 EDUCAR É POSSIBILITAR: ação, crítica e participação em relação à educação bancária freireana e à docilização dos corpos foucaultiana.</b> .....	17
<b>3 NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: para que(m) serve a palavra?</b> .....	29
<b>4 E ENTÃO, <i>PROFE</i>? Teoria e prática.</b> .....	43
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ser professor, ser aluno, ser gente.</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54

## 1 INTRODUÇÃO: começando o trajeto.

Este trabalho é resultado de uma inquietação docente que começou antes mesmo da graduação em um curso de licenciatura. Fiz toda a minha formação básica em Viamão, em uma escola cujo *slogan* falava sobre a “construção do conhecimento”, pintado em azul marinho, contrastando com a parede branca. A ideia do conhecimento como um trajeto me parecia natural, pois se tratava da minha formação educacional como um longo percurso que cabia a mim percorrer, mas que eu não faria sozinha, contando com professores e colegas para me ajudar na construção dessa conquista. Traçando o conhecimento como esse movimento a ser construído coletivamente, já via o aluno como protagonista de tal processo, afinal, era ele que ganharia todo o conhecimento apreendido ao longo dos anos de formação escolar.

Tornei-me, então, em março de 2013, estudante de licenciatura, e, dois meses depois, professora. O convite para assumir as aulas de Literatura no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (doravante referido por sua sigla, PEAC)<sup>1</sup> veio por eu já ter atuado como uma espécie de monitora, também em Literatura, no CEUE PV, curso pré-vestibular popular organizado pelo Diretório das Engenharias da UFRGS do qual fui aluna no ano anterior, onde me reunia com os colegas e debatia sobre as dúvidas e as leituras. O PEAC foi o primeiro ambiente em que eu pude ser professora e, assim, conhecer o outro lado da sala de aula.

A partir disso e da pressão do primeiro ano de ensino superior, comecei, assim, a questionar essa visão que até então me era muito nítida: ao “absorver” o conhecimento construído nesse trajeto, o quanto disso tudo era realmente uma participação ativa do aluno em sua formação educacional? Percebia o aluno enquanto protagonista por ser o centro onde toda a aprendizagem era afunilada, mas isso é realmente um papel de protagonismo na própria formação, já que se

---

<sup>1</sup> O Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) é um curso preparatório popular, vinculado à extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e localizado no Campus do Vale da universidade. Com mais de 18 anos de atuação, atualmente o curso conta com aproximadamente 130 voluntários entre professores e coordenadores, atendendo mais de 400 estudantes, divididos em seis turmas, que sonham com o direito da educação superior pública e popular. Mais do que um preparatório, o PEAC entende a educação popular através de uma perspectiva freireana de educação como liberdade, lutando pela transformação da realidade opressora através da representatividade e da consciência. Como sempre digo em minhas aulas, nós no PEAC levamos muito a sério nosso nome, e “Alternativa Cidadã” representa não apenas nossa vontade de levar ao ensino superior um estudante, preparando-o para as provas de seleção, mas principalmente nossa missão em colocar em seu lugar de direito um cidadão ciente de seus deveres e consciente de seus direitos.

tratava de uma percepção do aluno como passivo diante de todas as transformações pelas quais ele passa ao longo de sua construção do conhecimento? Quem, então, constrói esse conhecimento?

Acredito que ainda é muito cristalizada, tanto por alunos e quanto por professores, que uma sala de aula eficiente é um ambiente em que o professor é autoridade do recinto por ser o único detentor do conhecimento válido entre os presentes, sendo exclusivo a ele o poder de fala. Neste ambiente, a turma boa é a que escuta, copia, faz provas e tem seu olhar e sua atenção direcionados ao professor, a personificação do conhecimento. Não é uma turma barulhenta, é comportada, ou seja, uma boa turma. Em muitos ambientes, quaisquer alterações dessa visão de turma já são suficientes para uma visita à orientação pedagógica, uma reclamação na diretoria, uma pauta acalorada em um conselho de classe ou ao clássico título de pior turma da escola. Aluno bom, portanto, é aluno quieto. Nenhuma teoria acadêmica me disse isso: vi e vivi na prática. Na metade de 2014, entrei para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante referido por sua sigla, PIBID)<sup>2</sup> e, atuando em escolas públicas pelo programa, conheci um dos ambientes mais hostis da educação básica: a sala dos professores. Lá, ouvi dos professores que minha animação em lecionar e meu entusiasmo em preparar aulas diferentes não duraria muito, e que, apesar de os alunos dizerem que amavam minhas propostas de aulas, eu logo mais entraria para a lista de professores chatos e odiados, pois essa era a ordem natural da sala de aula.

Em uma das três escolas pelas quais passei durante o projeto, conheci alguns professores que ficavam chocados com a resposta dos alunos às aulas que ministrava, pois eles eram sempre os alunos problemáticos, que nunca colaboravam nas aulas e não achavam nada interessante ou que pudesse gerar identificação. Um dos professores dessa escola me disse que ouviu de um aluno que a aula do PIBID era legal porque as “profes” ouviam o que eles tinham a dizer. O professor então o questionou, ofendido pelo elogio ser exclusivo às aulas do programa, se ninguém mais os ouvia, e relatou que teve como resposta que as aulas do PIBID ouviam e

---

<sup>2</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação (MEC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa inserir o estudante licenciando, ainda no início de sua graduação, na escola pública, ministrando aulas de inserção ou oficinas junto aos períodos de suas respectivas disciplinas, além de estimular a reflexão dos professores em formação sobre o cotidiano da profissão na rede pública e de promover o diálogo entre universidade e escola básica. Atuei como bolsista no programa, vinculada ao subprojeto Língua Portuguesa, entre agosto de 2014 até o encerramento do antigo edital, em fevereiro deste ano.

mostravam que ouviam. Ao me contar isso, o professor riu e comentou com outra professora na sala que “onde já se viu, dar satisfação para os alunos”, que “estão querendo ensinar o padre a rezar a missa”. A reação do professor me foi muito marcante pois, para ele, ouvir os alunos e se utilizar de suas observações para preparar uma aula se tratava de uma espécie de rebaixamento de sua parte, enquanto autoridade da sala de aula. A piada para encerrar o assunto reforça a naturalização da sala de aula enquanto ambiente de hierarquia, onde só quem ouve são os alunos, pois só quem tem algo a dizer é o professor.

A passividade dos alunos em suas formações também é algo cristalizado; muitos discentes já chegam à sala de aula com a visão de distanciamento e silenciamento, sem reação diante da possibilidade de fala e principalmente da validação de suas falas pelo professor – como visto no relato supracitado da experiência de aula no PIBID –, o que se soma à análise da visão foucaultiana<sup>3</sup> da escola enquanto um lugar opressor de disciplinamento e docilização dos corpos. Isso pode se manter independentemente do ambiente educacional, como visto a partir de minha experiência no PEAC que, apesar de não ser uma instituição tradicional de ensino, por se tratar de um curso preparatório popular, ainda compartilha a maioria<sup>4</sup> dos seus alunos com essa escola e sua metodologia cristalizada. Ao longo de meus quase cinco anos na sala do PEAC, mas principalmente a partir de 2016, quando deixei de ministrar Literatura e passei a integrar a equipe de Redação, percebi que os alunos não eram acostumados com a ideia de participação na montagem do cronograma, nos *feedbacks* de suas atividades, de suas dúvidas e de seus comentários e, mais notoriamente, com a utilização da voz e da autoria para a produção de suas redações. Mesmo na disciplina em que a autoria é um dos principais pontos para o decorrer da aula – se não for o ponto principal –, os alunos ainda demonstravam muito estranhamento à possibilidade e, mais que isso, à necessidade e à importância de terem suas vozes como fundamento para a aula.

---

<sup>3</sup> Conforme estudos principalmente da obra clássica *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1987), cujas ideias futuramente serão retomadas neste trabalho.

<sup>4</sup> Refiro-me aos alunos que ainda cursam o último ano do ensino médio enquanto estudam no PEAC em seu turno inverso. Apesar disso, poderia abordar que a totalidade dos alunos do PEAC é ou foi compartilhada com esse modelo de escola, pois os alunos que não estão em fase escolar tradicional são aqueles que já concluíram sua formação básica – isto é, ensino fundamental e médio – anos antes, passando provavelmente por uma escola ainda mais fechada a tais assuntos em relação aos colegas mais jovens.

Visto isso, a equipe de Redação passou por um processo de reestruturação da metodologia, inspirada na disciplina de *Leitura e Produção Textual*<sup>5</sup> do curso de Letras e buscando mais participação dos alunos em uma perspectiva mais prática. A partir de 2016, então, foi adicionada à rotina da aula de Redação a leitura em voz alta pelos alunos de suas produções. Pretendendo com essa prática não somente a melhor socialização da turma, mas também a naturalização dos momentos de fala dos alunos no ambiente de sala de aula, observamos uma forte resistência dos discentes para com tal atividade, motivados pela vergonha de terem suas ideias não somente avaliadas tanto formalmente pelos professores, como também pelos colegas. A prática de leitura em voz alta das produções textuais não conseguiu sobreviver em meio às características de um curso preparatório: as turmas com mais de sessenta estudantes, os cronogramas apertados, o caráter de comparação entre vestibulandos dos mesmos cursos e, infelizmente, a insegurança de alguns alunos sobre suas capacidades de participação em aula e de inclusão no ambiente acadêmico, junto ao medo de receber uma avaliação desmotivadora sobre suas opiniões, geram impacto na confiança de seguir batalhando por um lugar na educação superior.

Lecionando desde o início da faculdade, durante todo o meu período de graduação fui, portanto, ao mesmo tempo aluna e professora e, sendo professora, aprendi com meus alunos talvez até mais do que eu tenha ensinado para eles ao longo destes quase seis anos de docência. Conheci, muitas vezes, a prática da sala de aula antes de ver a teoria nas cadeiras da graduação, passando por situações que, mais tarde, identificava nos livros do currículo. Ao chegar no encerramento do ciclo graduando, nada mais natural, então, que aproveitar o privilégio que tive e viver simultaneamente a teoria e a prática da docência e discorrer sobre o ambiente que mais me teve nesse processo: a sala de aula.

Analisando e problematizando as ideias de protagonismo, participação, integração, autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico e social do aluno em sua formação

---

<sup>5</sup> Ministrada quase que integralmente a partir dos livros *Da redação escolar ao texto: manual de redação* (2002) e *Da redação à produção escolar: o ensino da escrita* (2009), ambos de Paulo Coimbra Guedes, a disciplina de *Leitura e Produção Textual* é obrigatória ao primeiro semestre da graduação em Licenciatura em Letras. Na disciplina, aprendemos o quanto a produção textual é múltipla, estudando algumas de suas tipologias e ampliando os horizontes do aluno recém saído da pressão da redação do vestibular, possibilitando ao calouro letrista uma reaproximação do texto, objeto que permeará sua graduação do início ao fim. É comum a todas as turmas desta cadeira que os textos produzidos sejam lidos e debatidos entre os colegas.

educacional, esta monografia visa analisar de que maneira esses assuntos vêm aparecendo na teoria acadêmica, abordadas por pesquisadores da Educação e das Letras.

O presente trabalho é fruto de uma discussão conceitual que dialoga com as experiências subjetivas sobre os temas abordados. No entanto, o trabalho não apresenta relatos de prática para análise. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de conceitos fundamentais relacionados ao tema, a partir do recorte de teorias e autores essenciais para esse entendimento: são abordadas a perspectiva crítica da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, em especial, o conceito de educação bancária; a perspectiva foucaultiana de escola; o protagonismo na aula de língua portuguesa a partir da entrada do texto na sala de aula, pela ótica de Antunes (2003), Geraldi (1997) e Batista (1997); e a formação de professores como eixo fundamental para a mudança da sala de aula tradicional, sob o ponto de vista de autores como Freire (2016, 2018) e Hooks (2013).

Assim, o Capítulo 2 trará uma revisão teórica sobre o tema a partir da busca em estudos da área da Educação. O Capítulo 3 apresentará o modo como isso aparece na sala de aula do profissional em Letras, revisitando alguns autores que problematizaram essas ideias. Já o Capítulo 4 fará uma abordagem sobre a figura do professor dentro dessa sala de aula, como ele atua (ou não) para possibilitar uma sala aberta a essas temáticas, além de refletir, também, sobre as responsabilidades em formar sujeitos críticos.

## **2 EDUCAR É POSSIBILITAR: ação, crítica e participação em relação à educação bancária freireana e à docilização dos corpos foucaultiana.**

O protagonismo estudantil é um tema que está sendo bastante abordado no ambiente acadêmico nos últimos anos, muito motivado no Brasil pelo movimento de ocupações escolares iniciado em São Paulo, em 2015<sup>6</sup>, gerando uma onda de questionamentos, reflexões e mudanças em escolas, institutos de educação e universidades em todo o Brasil através de ocupações estudantis<sup>7</sup>, engrandecendo e dando forças para *o trono do estudar*<sup>8</sup>. Ao falarmos, contudo, na temática de protagonismo estudantil, ainda há certa associação direta às ocupações, como se o termo se referisse apenas a tal significação. O protagonismo do aluno não acontece somente quando ele toma as chaves da escola e estica o colchonete em um canto da sala de aula. Esse tema já é antigo, por exemplo, quando pensamos nas contribuições de estudos e pesquisas amparadas na obra de Paulo Freire, que desde os anos sessenta trazia contribuições para se pensar acerca do protagonismo juvenil na educação.

Embora os pensamentos de Paulo Freire para o tema tenham de certo modo entrado nas leituras e referências de disciplinas dos cursos de licenciaturas, o debate das múltiplas possibilidades de discussão e aprendizado acerca do tema ainda é, infelizmente, algo recente em alguns cursos de licenciatura e em alguns espaços de formação de professores (tema que será tratado mais especificamente no Capítulo 4 deste trabalho). Somos formados professores, mas não temos literatura e discussão suficientes e atuais sobre como nós, educadores, podemos atuar

---

<sup>6</sup> Uma indicação de leitura muito interessante sobre este tema é o livro *Escolas de Luta*, da Coleção Baderna, dos autores Antônia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro, lançado em 2016 pela Editora Veneta. Destacamos e sugerimos a leitura do excelente prefácio, assinado por Pablo Ortellado. Já em relação às ocupações ocorridas no Rio Grande do Sul, em 2016, indicamos o livro *Escolas Ocupadas*, lançado em 2017 pela Editora CirKula, com organização de Antônio David Cattani. Recomendamos, principalmente, os três primeiros capítulos do livro, “Não somos mais o que éramos”, assinado pelo próprio Cattani, “Ocupar é viver a escola”, do professor do Programa de Pós-Graduação da UFRGS Fernando Seffner e “Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas”, de Alexandre Silva Virgínio, professor do Departamento de Sociologia da UFRGS.

<sup>7</sup> Os dois meses ocupando o prédio de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no último semestre de 2016 orgulhosamente me configuram como estatística dessa informação. Fomos a primeira ocupação na UFRGS e uma das referências para o movimento que mobilizou mais da metade dos cursos da universidade, atingindo todos os *campi*.

<sup>8</sup> Inspiração para o título deste trabalho, *O Trono do Estudar* é uma canção do compositor paulista Daniel Black, escrita em 2015 para as Ocupações Estudantis ocorridas naquele ano em São Paulo. Bastante repercutida entre as ocupações, a canção foi gravada semanas depois por artistas como Chico Buarque, Zélia Duncan, Paulo Miklos, entre outros grandes nomes, como uma homenagem e mensagem de apoio ao movimento estudantil. Videoclipe disponível no *link*: <https://goo.gl/chKGVb>, acesso em 13 de maio de 2018.

para possibilitar ao aluno, cuja formação educacional está em parte em nossas mãos, que ele desenvolva uma construção crítica e autônoma de seu conhecimento.

Em uma simples introdução, o presente capítulo tem como objetivo analisar a questão do protagonismo dos alunos em suas formações educacionais através da revisão teórica de alguns autores críticos da Educação. Mais precisamente analisando dois dos principais livros de Paulo Freire e sua pedagogia crítica, que transformou o debate sobre educação ao redor do mundo, e também explorando um pouco de Michel Foucault a partir de suas ideias e contribuições sobre filosofia, buscamos como os conceitos de protagonismo e de autonomia aparecem nessas obras, bem como as observações críticas dos autores sobre a aplicação prática – ou não – desses termos na formação educacional.

É importante ressaltar que, embora as concepções de sujeito, escola, ensino e aprendizagem, língua e enunciado em Freire e em Foucault sejam completamente diferentes (para não dizer opostas) e se encontrem em campos teóricos e epistemológicos distintos, para fins deste trabalho, consideramos relevante trazer a contribuição destes dois autores. Neste capítulo, as ideias de Freire e Foucault dialogam e interagem na crítica ao modelo de escola tradicional, em que o protagonismo e a autonomia dos estudantes estariam sujeitos a silenciamentos e apagamentos. Na perspectiva freireana, isso aconteceria em função do modelo de educação bancária adotado na maioria das escolas; para Foucault e os estudos foucaultianos, pelo fato de a escola ser mais uma das instituições modernas que formaram o sujeito moderno, disciplinando e docilizando corpos.

Embora nesta monografia se trate apenas das perspectivas da teoria crítica freireana e da perspectiva foucaultiana, existem estudos que enfocam o uso da linguagem e sala de aula da perspectiva interacional também. Há, na Linguística Aplicada, toda uma área de estudos interacionais que abordam sala de aula, participação e protagonismo sob esta ótica; contudo, para o recorte realizado neste trabalho, não trabalharemos com esses teóricos, focando nas perspectivas supracitadas para guiar nossa análise. O que não descarta a alternativa de, em possíveis desdobramentos deste trabalho, nos utilizarmos dessa linha em futuras produções.

Falar sobre protagonismo do aluno e qualquer tipo de reflexão crítica sobre os papéis em uma sala de aula sem trazer os pensamentos e ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997) é praticamente impossível. O patrono da educação brasileira tem, em obras como a *Pedagogia do Oprimido* (escrita em 1968 e lançada em 1974) e a *Pedagogia da Autonomia* (seu último livro

lançado em vida, em 1996), uma visão crítica e política sobre a educação e as relações entre estudantes, educadores e sociedade.

Em sua *Pedagogia do Oprimido* (2016), Freire apresenta o conceito de educação bancária, analisando e problematizando os modelos vigentes de formação escolar. Muito antes de conhecer a teoria freireana, suas ideias já me eram familiares. O que seria minha inquietação com o processo educacional, relatada na introdução deste trabalho, com as reflexões sobre minhas experiências, se não um exemplo de que a educação criticada por Freire na década de 1970 ainda é a que hoje encontramos e vivemos nas salas de aula? Percebemos que a educação brasileira ainda é construída embasada nos conceitos que Freire criticava, e que segue sendo comum ter um aluno apático, pois, calejado com as repressões de questionamentos tidos como fora da caixa tradicional de ensino e sala de aula, acaba se acomodando ao processo e à passividade desse sistema, naturalizando-o como uma estrutura válida de construção de conhecimento e, conseqüentemente, podendo reproduzi-la e/ou aceitá-la em outras situações sociais. Ao passar todos os anos de sua formação escolar entendendo e vivendo uma conjuntura de passividade e limitação de suas ideias e de sua voz, se vendo como um objeto e não como um atuante, não é incomum que esse aluno, naturalizado com o ambiente de subordinação, ao entrar no mercado de trabalho, por exemplo, se silencie ou se omita diante de cenários de opressão e hierarquia no ambiente de trabalho<sup>9</sup>.

Ao apresentar esse conceito de educação bancária, Freire aponta a cristalização da sala de aula, com a figura do professor como a fonte do conhecimento, a mecanização da educação e a passividade dos alunos em relação a tal processo, abordando que

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

---

<sup>9</sup> Como também abordado por Schulz (2018, p. 22): “Essa autoridade vem da posição-sujeito que o professor ocupa em relação à posição-sujeito do aluno, análogas às relações de empregador-empregado. Nos resignamos a aceitar as respostas do professor como um ensaio para aceitar as ordens do empregador.”.

[...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2016, p. 103-105)

A partir da perspectiva do francês Michel Foucault (1926-1984), baseada na visão da escola como uma instituição disciplinar, temos a concepção de que a passividade está a serviço do disciplinamento, por isso a educação bancária tem a ver, de certo modo, como a concepção foucaultiana de escola, em que o saber em sala de aula é conseqüente ao poder disciplinar da instituição, sendo impossível haver uma relação de ensino sem tais formas de poder, pois envolvidos no campo de atuação de tal força, os sujeitos relacionados se experimentam de tal poder ativa ou passivamente em diversas estruturas sociais (MACIEL; KRAEMER, 2016). Segundo Maciel e Kraemer (2016, p. 7-8), “esse modo de sujeição prático e ao mesmo tempo discreto impõe ao educando a aceitação da realidade cristalizada, ocasionando a alienação. Nas palavras de Foucault, “o modelo automatiza e desindividualiza o poder (FOUCAULT, 1977, p. 158)”. Para o francês, a escola, bem como quartéis, prisões, hospitais e demais organizações sociais, era um ambiente eficaz para controlar o sujeito manipulável, gerindo não somente seu corpo mas também e principalmente sua consciência (FOUCAULT, 1987).

Pensando na ideia da escola e o controle dos corpos e mentes, Briggmann (2000) levanta um ponto muito importante, o ambiente da sala de aula.

Que local é esse? Dir-se-ia que a sala de aula é um lugar criado para o ensino e aprendizagem, carregado, portanto, de intencionalidade. Como um estamento da escola, por ela perpassa o espírito institucional.

Assim, perquirir sobre a distribuição física dos espaços entre professores e alunos, sobre a posição que eles ocupam, a autoridade de tomar e cortar a palavra, a divisão do tempo e do lugar do discurso implica perscrutar os meandros dessa rede que tece(m) alunos e professores.

[...] O professor tem sua cátedra, que muitas vezes se ergue sobre um patamar, próprio para locutório, tornando-se o mais visível da sala. Daí ele fala *excatedra*, como professor. Respalado pela instituição, aí ele assume o ar professoral enunciando e anunciando suas verdades, seus enunciados. Suas manifestações mais afetivas ocorrem apenas quando está deslocado perambulando entre as classes ou fora da sala de aula. E os alunos têm também seus lugares: mais abaixo, enfileirados e opostos uns aos outros, mas adrede posicionados para a escuta daquele que, *excatedra*, fala infalível. (BRIGGMANN, 2000, p. 166-167, grifos do autor)

Mesmo com pesquisas produzidas sobre o assunto, isso pode acabar chegando em menor escala ao currículo da formação de professores e conseqüentemente à escola pública, que dificilmente acaba questionando e refletindo sobre o local da sala de aula e sua importância pedagógica e na construção do aprendizado. Muito do que encontramos atualmente dialoga com

o que Briggmann (2000) apontou há quase vinte anos; a naturalização da sala de aula como lugar cristalizado, intocável.

Tão natural para nós é a organização da sala de aula (uma mesa do professor à frente e trinta carteiras de alunos todas viradas para o professor e a rotina dos procedimentos) que nem mais nos chama a atenção. Tão acostumados estamos com essa ordem, que qualquer variação nos causa certo mal-estar. (BRIGGMANN, 2000, p. 166)

Schulz (2018, p. 24) também aborda essa visão ao analisar a escola enquanto estrutura e discurso:

Olhando para o modelo tradicional, nos deparamos com uma certa estrutura padrão, que envolve uma hierarquia institucionalizada (com direção, coordenação, supervisão, professores, funcionários e alunos), a arquitetura do espaço físico (com grades, salas fechadas, classes e cadeiras enfileiradas e viradas para a parte da frente da sala, onde ficam o professor e o quadro), a padronização dos corpos (com a obrigatoriedade do uso de uniformes em alguns casos e regras que proíbem os alunos de adotar estéticas não-normativas) etc. Trazemos esses elementos para demonstrar que discurso não é somente aquilo que, no exemplo da Escola, é dito em aula por professores e alunos, mas diversas peças que compõem essa prática discursiva.

Relacionamos também esta ideia da escola enquanto um ambiente de docilização dos corpos foucaultiana a partir das observações de Batista (1997, p. 116-117). O autor é minucioso em seus relatos críticos e ilustra a hierarquização social e de ensino que rege a sala de aula como um todo:

Do mesmo modo que uma página escrita, o espaço escolar era constituído para ser lido e reproduzia um sistema de classificação e de hierarquização escolar e social. Em grande parte o mesmo ocorre com a sala de aula. [...] agrupados no espaço oposto ao do professor, os alunos [...] se encontram distribuídos em filas de carteiras e isolados em carteiras individuais. Em oposição aos alunos mais “esforçados” e “interessados”, assentados nas primeiras filas, o fundo da sala é o lugar dos “bagunceiros” e dos “atrasados”. Os mesmos princípios de agrupamento e distinção atuam no controle da atividade e do tempo, e em sua articulação: divisão entre disciplinas, aulas e séries; divisão de conteúdos; distinção entre atividades; distribuição de disciplinas, conteúdos e atividades em períodos de tempo, bimestre, semestre, ano letivo. [...] Divisão do trabalho de transmissão. Estabelecimento de sequências e séries que vão do mais fácil ao mais difícil, do simples ao complexo, da parte ao todo. Toda essa segmentação e mapeamento do tempo, da atividade e do espaço torna o corpo e seus movimentos visíveis e, portanto, passíveis de avaliação e controle. [...]

Mas, de acordo com Foucault, a disciplina mapeia o corpo e suas operações no espaço e no tempo não apenas para controlá-los e avaliá-los, mas para torná-los dóceis e úteis. É preciso assegurar que cada parcela de tempo seja equivalente a uma determinada atividade e à transmissão de um determinado corpo de conhecimentos. (BATISTA, 1997, p. 116-117)

Podemos relacionar essa ideia à educação bancária e à ideia da efetividade na pressa que parte da sociedade atual tem acatado, em que temos que otimizar nosso tempo, não importando, às vezes, como se sente o sujeito que passa por esse processo.

Como afirmamos anteriormente, apesar das inegáveis diferenças conceituais, como a visão de sujeito, por exemplo, e mesmo a de língua, tanto Paulo Freire quanto Michel Foucault discorreram em seus mais diversos trabalhos sobre noções de opressão, liberdade e poder, termos fortemente ligados a visões críticas sobre a educação em relação à prática social da escola e do aprendizado, pelo vínculo entre o poder e o saber. Para Freire, a educação funciona como uma prática libertadora. Em suas palavras “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2016, p. 118, grifos do autor). Em seus escritos, o autor brasileiro propõe medidas pensando na escola, como a construção de currículos e de metodologias de ensino baseadas em temas geradores, por exemplo. Já em relação a Foucault, como podemos ver em Gallo (2006),

Aplicar os conceitos foucaultianos ao campo educacional é produzir uma espécie de estranhamento, de deslocamento dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se na medida em que suas bases já não podem ser sustentadas [...]. Se a escola moderna é uma instituição disciplinar e normalizadora, ela é um processo de subjetivação; como falar, então, em libertação? Isso só pode ser pensado num processo de trabalho do sujeito sobre si mesmo [...]. Se o sujeito é sempre construído no contexto social e histórico, uma tal “libertação” dá-se de forma situada, num determinado contexto, com base no qual o sujeito pode educar-se a si mesmo. A pergunta é: a escola pode ser espaço para isso? Eis um dos desafios que nos deixa Foucault. (GALLO, 2016)

A verticalização do ensino dialoga com os preceitos da educação bancária freireana, com a alienação sendo prática de opressão e de dominação dos indivíduos. O ensino vertical, com o professor apenas “depositando” a instrução em seus alunos, é problematizado em relação à efetividade do processo de construção do conhecimento e à mecanização do sistema, apresentando, portanto, que tal composição de sala de aula é ineficaz como uma metodologia de ensino, por se tratar de uma reprodução somente, sem instigar o desenvolvimento de um pensamento crítico da parte dos alunos em relação aos conteúdos.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de ser ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2016, p. 121)

Em sua *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2018), Freire reforça a ineficácia dessa proposta, na qual “A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (p. 67) pois o aluno, passivo, não atua “como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa

de sua construção” (p. 67). Para o autor, a curiosidade é uma das principais motivações e ações do aluno em sala de aula, pois “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2018, p. 85). E segue enfatizando a importância de manter uma turma curiosa, pois

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2018, p. 33)

Ao desenvolver curiosidade sobre um assunto, o estudante se mostra aberto e crítico àquilo que é construído em sala de aula. Schulz (2018, p. 40) aponta que, tradicionalmente, na escola,

A relação entre professores e alunos é marcada pelo que Luiza Cortesão chama de daltonismo cultural, atitude que ignora as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos – a família, a comunidade, o lugar de onde vêm, a sua bagagem individual e o capital cultural que ele traz consigo, o seu processo individual de formação enquanto sujeito social. Esse daltonismo cultural faz com que o professor parta da ideia abstrata de um “aluno médio”, que nada mais é senão um apagamento a priori das singularidades que compõem a massa discente, e tem como fim sua homogeneização. A título de exemplo, podemos citar a falsa homogeneidade cultural apresentada pelo material didático, que é produzido de forma centralizada e distribuído em regiões culturalmente muito distintas, como se a cultura do país inteiro fosse a mesma, ou seja, aquela que ele representa.

Tal relação de abertura e curiosidade só pode acontecer de maneira realmente interativa em um ambiente educacional que valorize e incentive a abertura e participação desse educando, ou seja, em uma aula não “bancária”, em que, como afirmam Simões et al. (2012, p. 14), “Educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante sobre o nosso dia a dia.”. Podemos dialogar esse conceito de educação com o que Freire apresenta:

[...] é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. [...] Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 2018, p. 117, grifos do autor)

Trabalhar para e com uma sala de aula com essa abertura, incitando a curiosidade e a participação, isto é, incentivando e possibilitando um meio de pertencimento, fortalece a escola

como ambiente social de aprendizado não somente educacional, como também comunitário, que respeita e integra o mundo do educando como parte do aprendizado escolar:

É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. (FREIRE, 2018, p. 120)

Como aponta Hooks (2013, p. 18), “A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado.”. Na *Autonomia*, Freire segue problematizando essa educação transferida, onde “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” (FREIRE, 2018, p. 44) além de reforçar que a escola negligencia a maioria das experiências fora da sala de aula que a mesma, enquanto ambiente social, pode possibilitar para a construção do conhecimento de seus estudantes. Não considerar “a importância dos conhecimentos de experiência feitos com que [os alunos] chegam à escola” (FREIRE, 2018, p. 62) é uma imensa falta de respeito da parte do professor. Antes de ser aluno, essa pessoa é um sujeito atuante no mundo<sup>10</sup>, com identidade já em formação fora do ambiente escolar. “Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. Isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*.” (FREIRE, 2018, p. 79, grifos do autor). Negar essas experiências é, portanto, negar e silenciar esse sujeito atuante que o indivíduo é, por mais que, em muitas vezes, esse aluno não saiba de sua voz e de sua atuação diante do mundo, o que reforça a necessidade de uma sala de aula que instigue o aluno enquanto um ser ativo e atuante, tanto em sua própria formação educacional quanto na sociedade em geral.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2018, p. 53, grifos do autor)

Pensando nessa sala de aula reflexiva, crítica e possibilitadora de uma validação de formação de um aluno sujeito enquanto pertencente e ativo no mundo, o autor literalmente questiona a ausência de uma relação de “[...] intimidade entre os saberes curriculares

---

<sup>10</sup> Eis um ponto que, novamente, reforça as diferenças entre as perspectivas freireana e foucaultiana: a questão da autonomia do sujeito, visto que Freire acredita e propõe a construção desse sujeito enquanto Foucault não, o vendo como um produto da relação das circunstâncias externas.

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2018, p. 32), reforçando a ideia do ambiente escolar integrado às experiências de formação externas à escola, e complementa:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2018, p. 74-75, grifos do autor)

Ao assumir que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2018, p. 39), Freire traz ao professor uma reflexão sobre sua importância na formação, não somente educacional, mas também moral dos alunos, mostrando a sala de aula como ambiente possível de pertencimento social.

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 2018, p. 34-35)

Diante de tantas constatações de problemas em relação ao protagonismo e à autonomia dos alunos em sala de aula e críticas a como esses conceitos estão sendo desenvolvidos na prática, como então podemos pensar uma sala de aula que possibilite uma aplicação efetiva, perspicaz e reflexiva para a participação dos alunos em seus desenvolvimentos educacionais? Edna de Oliveira, no prefácio da *Pedagogia da Autonomia* (2018, p. 12) resume o exercício pedagógico que dá nome ao livro como “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” e completa que isso só é possível a partir da “convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que [o professor] assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer”. Ainda numa conceituação, mas agora com um olhar mais específico para o professor, Freire introduz ao educador sua atuação nessa sala de pedagogia autônoma:

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho –a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

É preciso insistir: este saber necessário ao professor –de que *ensinar não é transferir conhecimento*– não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas

razões de ser –ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2018, p. 47, grifos do autor)

Novamente abordando o respeito à dignidade do educando e às experiências formadoras, Freire aponta a necessidade de uma postura crítica do professor como possibilitador dessa sala de aula, como um trabalho coletivo entre educador e alunos:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2018, p. 63)

Além disso, o autor novamente ressalta a crítica à efetividade dessa educação por transferência e à passividade naturalizada do aluno em relação a esse conceito:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2018, p. 28)

Freire, então, propõe uma educação crítica como oposição a tal modelo, como opção para trazer o aluno à sala de aula de uma maneira mais reflexiva e dialogada, assumindo-se enquanto parte atuante naquele meio e destacando o papel do professor enquanto possibilitador dessa interação:

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da *inteligência* do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2018, p. 116, grifos do autor)

Ao afirmar esse papel de possibilitador do professor, Freire reforça a magnitude da necessidade da sala de aula como ambiente de constante interação entre professor e alunos para um conhecimento construído conjuntamente, onde o aluno, com um papel mais ativo no processo

de sua formação, se *reconhece* nesse espaço, podendo reconhecer a escola como um lugar menos opressor e mais aberto.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2018, p. 42, grifos do autor)

Seguindo essa perspectiva de reflexão crítica e de diálogo como estimuladores de uma sala de aula mais autônoma, o autor volta a salientar o papel do professor para a ocorrência desse ambiente, pois, enquanto educador, “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.” (FREIRE, 2018, p. 121, grifos do autor), e complementa que

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. [...] Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2018, p. 111, grifos do autor)

Para Freire, uma sala de aula, portanto, que aborda o protagonismo e a autonomia dos alunos, é a que *instiga*. Podemos brevemente sintetizar como uma justificativa da eficácia dessa sala proposta a partir de suas palavras em *Pedagogia do Oprimido* (2016, p. 122):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

E complementa, contrastando a cognoscitividade do professor na sala de aula bancária e a do professor na sala de aula crítica:

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (FREIRE, 2016, p. 121)

Como visto pelas análises teóricas apresentadas, principalmente sobre as obras de Freire, a questão do aluno como protagonista é abordada de uma maneira mais subjetiva, dialogada, mas

sem uma conceituação tão objetiva de o que realmente é possibilitar o aluno enquanto centro e atuante em sua formação. Muito foi falado sobre o quanto a educação brasileira, em seu modelo tradicional, não permite uma fácil percepção do aluno sobre sua autonomia e voz em sala de aula e como isso reflete na educação como um todo e na questão do papel de formação social que a escola também cumpre. Foi muito falado da importância de um pensamento crítico da parte do professor, condicionando a ele a função de mediador e instigador dessa sala de aula permissiva. Mais sobre o papel do professor para uma sala de aula aberta ao protagonismo do aluno será abordado futuramente, no quarto capítulo do presente trabalho.

No capítulo seguinte, portanto, trataremos especificamente da sala de aula de Língua Portuguesa, como ocorre a participação dos alunos na aula e como esse ambiente pode se relacionar com uma educação crítica e reflexiva a partir do ensino da língua.

### 3 NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: para que(m) serve a palavra?

Em uma sala de aula onde a palavra é, mais do que em qualquer outra, o foco, analisar as questões e as problemáticas do ensino de Língua Portuguesa a partir do ponto do poder de fala e da integração do aluno dialoga completamente com os conceitos centrais analisados neste trabalho. Neste capítulo, abordaremos como a aula de Língua Portuguesa, em suas especificidades, trata desses aspectos, apontando principalmente as problemáticas e deficiências relacionadas à participação, integração, protagonismo e pensamento crítico e social do aluno.

Briggmann (1993) tem como a última afirmação de sua dissertação que a palavra é “construtora de sentido e sujeitos.” (p. 109). Ela é sempre vista como o centro e a alma da aula de Língua Portuguesa. Nesta mesma linha, Antunes (2003) levanta o ponto de que “[...] a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim.” (p. 15). Considerando que “É pela palavra que nos constituímos como sujeitos.” (BRIGGMANN, 1993, p. 30) e que

Assim como não é possível dicotomizar pensar e agir, da mesma forma não há como dissociar conscientização e alfabetização. Então, se alfabetizar é conscientizar, alfabetizar-se é conscientizar-se, é fazer e dar sentido, é surpreender-se como subjetividade.”(BRIGGMANN, 1993, p. 27-28).

A aula de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, seria um espaço privilegiado para a construção da participação e da cidadania por meio do uso da linguagem e da construção de si mesmo, visto que seu foco ou objeto seria, justamente, a linguagem. Através das palavras, nos constituímos como sujeitos e exercemos nossa interação social e nossa comunicação enquanto sujeitos do mundo, como visto com a relação entre palavra e cidadania apontada na afirmação de Briggmann (1993, p. 32):

É pela palavra que o homem se diz e diz o mundo, auto-desvelando-se como sujeito linguístico e sujeito histórico-cultural. Negar ao homem a palavra ou a autoria da linguagem é negar sua própria natureza, é negar a possibilidade dele se constituir e se construir como sujeito.

Por outro lado, não há como construir o sujeito linguístico se negamos a autoria do sujeito no seu próprio processo de construção do conhecimento. Não há como pensar um sujeito linguístico se negamos o sujeito social, histórico e cultural.

que segue discorrendo sobre a ideia de construção do sujeito social através da língua também em Briggmann (2000, p. 193):

Sabe-se que, linguisticamente, aprender ou ensinar português é aumentar os recursos expressivos de cada falante pelas interações de que ele participa, para que aumentem as ações que ele possa fazer com e sobre a linguagem. Assim, quanto maior o número de interações, quanto mais referências tiver, mais categorias de compreensão do real vai adquirir. Por isso, nesse sentido, não existe um sujeito pronto, acabado, mas sempre alguém se abrindo, se constituindo na e pela linguagem.

Antunes (2003, p. 37), também aponta que a sala de aula de Língua Portuguesa deve assumir em suas aulas um caráter formador, não somente do conhecimento gramatical e linguístico do português brasileiro, mas também de cidadania e afirmação da voz. “É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.” diante de “[...] uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas.” (grifos da autora).

Contudo, essa afirmação, para efetivamente ocorrer em uma sala de aula, necessita de um ambiente onde o aluno se sinta pertencente, confortável para exercitar sua participação e sem medo do julgamento e de uma avaliação – tanto de execução, da norma culta em suas palavras, quanto pelas suas ideias construídas em seus pensamentos. O caráter cidadão da aula de Língua Portuguesa se relaciona com o protagonismo e a participação do aluno pelo poder e pela importância da voz e da palavra, por ser na escola o local onde o aluno tem o contato institucionalizado<sup>11</sup> com a língua.

Ao longo dos doze anos de formação escolar básica, o ensino de Língua Portuguesa pode possibilitar em suas aulas a afirmação dessa relação acima apontada; diretamente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, como já citado neste trabalho, uma sala de aula que trabalha com a importância da palavra concomitantemente estimula o desenvolvimento de um aluno protagonista, com autonomia crítica, justamente através do texto. Apontando essas relações como “diretamente relevantes ao ensino da produção de texto”, Simões et al. (2012, p. 50-51) seguem:

[...] o exercício da cidadania implica a possibilidade e a legitimidade para expressar-se em situações ligadas ao letramento social. Ao falar numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, diante de um juiz, em um banco, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro de referência que a coloca em contato com as

---

<sup>11</sup> Importante salientar aqui que não é na escola que o aluno tem o primeiro contato com a língua, afinal, vivemos com a Língua Portuguesa desde nossos primeiros momentos de vida. Por mais aparentemente óbvio que seja esse adendo, ainda há muito forte a naturalização de que apenas a Língua Portuguesa vista na sala de aula é correta e válida.

culturas de escrita. [...] Desse modo, a escola é responsável por oferecer oportunidades para o aluno adquirir competências de uso adequadas para enfrentar tais situações com confiança e exercer sua cidadania por meio do uso da língua falada, gozando de direitos e respondendo a deveres, simultaneamente. [...] o aluno estará ampliando suas oportunidades de participação social, o que implica um alargamento do exercício da cidadania.

Contudo, a sala de aula de Língua Portuguesa que encontramos na escola tradicional pode não se mostrar tão relacionada com essas possibilidades e esses cenários supracitados. Antunes (2003) reafirma a necessidade desse caráter social-cidadão da aula de Língua Portuguesa e a (já abordada no capítulo anterior) importância da escola como ambiente de formação social criticando que

Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos com a linguagem (cf. Soares, 1987), a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenômeno linguístico (cf. Bagno, 1999, 2000). Sabemos quanto nos aflige a seletividade, a manutenção da estrutura de classes e a reprodução da força de trabalho (cf. Carraher, 1986) que, incondicionalmente, decorrem também dessa incompetência e dessas distorções. Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 36-37)

A partir dessa ideia de Antunes (2003), temos apontada a importância de uma aula de Língua Portuguesa que aborde seu papel crítico de formador social pensando em aspectos como o preconceito linguístico, por exemplo, que carrega consigo um lado político-social muito forte na relação entre pessoas, dentro e fora do ambiente escolar. Considerando o poder da língua e da linguagem e sua função formadora, podemos relacionar esse pensamento com Simões et al. (2012), que relacionam cidadania e formação social na aula de Língua Portuguesa à identidade, afirmando que

O uso da língua é o espaço de nossa constituição. A língua não é um objeto externo a nós, acessório, de que dispomos para isso e aquilo de modo desvinculado do que somos. Se escrevemos, somos diferentes do que somos se não escrevermos. Se a leitura faz parte de nossas vidas, somos diferentes do que seríamos se ela não fizesse parte. Se alteramos nosso jeito de falar, mudamos. Se alteramos nossos modos de ler e escrever, mudamos também. Ou será o inverso? Se mudamos, mudamos nossas práticas de linguagem. Esses vínculos, seja qual for a direção, não são acessórios. Ao contrário, ao usar nossa língua nas mais diversas situações, estamos interagindo com outros e lidando continuamente com representações de nós mesmos e dos outros. [...] nosso uso da língua marca e expressa nossas identidades e, em consequência, língua e identidade são inseparáveis. (SIMÕES et al., 2012, p. 83-84)

Pensando nessa função social da língua e, consequentemente, no papel da aula de Língua Portuguesa para formar isso na escola, Briggmann (2000, p. 192) também enfatiza que “[...] é indiscutível a importância e o poder da linguagem em suas múltiplas manifestações e relações.”.

Isso vai ao encontro da ideia de Simões et al. (2012, p. 44), que reforçam a sala de aula de Língua Portuguesa como um ambiente congruente com tais práticas:

A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. E mais: é evidentemente na ação pela linguagem que se vão construindo esses valores. [...] é preciso reafirmar que a construção da cidadania [deve ser] princípio educativo básico na proposta de ensino de Português e Literatura. Além dele, afirmamos também o princípio da fruição<sup>12</sup> como fundamental para construir um currículo, quando se pensa nas linguagens. Em todos os casos, o encontro de cada um com as atividades de sala de aula, o encontro engajado com os sentidos e as visões de mundo a que podemos ter acesso lendo e escrevendo, é fundamental. Mais ainda para a compreensão do fenômeno literário. [...] Uma vez garantido esse encontro livre e pessoal, a fruição possibilita também um espaço para a convivialidade, oportunizada pela arte literária e pela expressão linguística. (SIMÕES et al., 2012, p. 44-45)

Podemos identificar também uma crítica à sala de aula tradicional em Geraldini (1997, p. 120), em relação à mecanização do ensino da linguagem e à passividade do aluno em relação ao aprendizado, além do reforço à ideia de que o ensino conteudista é limitado somente ao período letivo, pois, sem a real apreensão das matérias, devido à superficialidade e à falta de interação e troca neste ensino maquinal, o aluno acaba descartando aquilo tudo, ou seja, apontando um caráter de ineficiência ao modelo. Conforme o autor,

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”.

É notável uma forte crítica ao ensino tradicional, cuja mecanização da metodologia de ensino, estagnada, acaba formando um aluno desmotivado, muito em função da ritualização da palavra enquanto algo distante de suas possibilidades, reforçando a cristalização da sala de aula como aquele ambiente desinteressante e pouco convidativo à participação, mecanizando também, por consequência, os sujeitos. Briggmann (2000, p. 218) também complementa sobre esse cenário estagnado ao pontuar que,

Se na sociedade contemporânea há aprisionamento de multidões em faixas de miserabilidade, nas escolas observadas há um dispositivo que constringe professores e alunos a uma prática rotinizada e gramaticalizada. A linguagem é aprisionada por esse dispositivo, ao mesmo tempo que funciona como uma linha de força desse mesmo dispositivo sujeitando professores e alunos.

<sup>12</sup> Por fruição, então, referimo-nos a ter a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo; referimo-nos a oportunizar na aula de português uma vivência direta dos textos que reserve aos alunos um espaço de liberdade. (SIMÕES et al., 2012, p. 45)

Segundo as ideias de Antunes (2003), podemos pensar a relação entre a importância da educação crítica e a participação e formação do aluno a partir da situação da educação nos últimos anos:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. [...] Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo<sup>13</sup>, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos. (ANTUNES, 2003, p. 15-16)

Não somente linguistas e professores foram calados e apáticos, como disse a autora, em relação a essa escola; inclui-se aí a geração de alunos, que já entra na escola esperando – e encontrando – uma sala de aula de tal maneira, que, nas palavras de Briggmann (1993, p. 50), trabalha a língua “Com a incidência de dois equívocos: o linguístico, ao respaldar uma gramática sem sentido, e o pedagógico, ao dar ao aluno uma gramática pronta, que lhe exige apenas obediência.”. Esses alunos, em função da construção de uma relação de distanciamento natural da Língua Portuguesa vivida com a vista na escola, tendem a levar das salas de Língua Portuguesa uma imagem negativa e não muito convidativa:

[...] os poucos alunos que gostavam de Português não tinham aprendido a gostar na escola. Pelo contrário, a lembrança da escola e do ensino não lhes era nada agradável. O português escolar não lhes tocara a alma. A pouca lembrança agradável que havia da escola se restringia àqueles “*professores apaixonados*” [...]. No mais, era em casa e em outros lugares, que não a escola, que estavam os jogos, as palavras aladas, a fantasia, a língua materna, fértil, performativa... Até irem para a escola, o interesse vivo, a imaginação solta, aprendiz de feiticeiros; depois, a alienação, a repugnância, aprendiz de fórmulas. A grande maioria apontava as próprias aulas de Português como causadoras dessa aversão. (BRIGGMANN, 2000, p. 190, grifos do autor)

No fragmento acima, é importante destacar que o ponto positivo na aula de português relatada pelo autor vem restrito à figura do professor, o que exige do docente, além da motivação em fazer uma aula que busque romper com o problemático ensino tradicional a maioria das escolas, uma reflexão crítica e uma dedicação ao estudo e empenho para a realização dessa aula tão ainda desgostosa e, muito de acordo com as visões dos autores aqui abordados, mal aproveitada. Se pararmos para pensar em nossas trajetórias enquanto alunos, é praticamente certo que teremos na lembrança no mínimo um professor ou uma professora que nos fizeram gostar de

<sup>13</sup> “Há muito que aprender com a história em matéria de calar a boca”, diz Millôr, em uma de suas sábias tiradas (cf. Fernandes, 2000: 30)” (ANTUNES, 2003, p. 15).

determinada matéria (ou pelo menos parar de *desgostar profundamente* e dar uma chance à aula) motivados pela paixão que esse docente tinha ao estar em sala de aula. Lembramos desses professores com alegria e muitas vezes até com inspiração, por sabermos como isso é impactante em uma sala de aula<sup>14</sup>. Contudo, abordaremos melhor sobre a prática docente no capítulo seguinte deste trabalho.

Trazendo brevemente uma visão mais histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, podemos observar que sempre foi uma prática em que o silenciamento tendia a ser uma realidade bastante comum. Seu principal objeto de ensino era a gramática tradicional, acessível para poucos, com forte caráter excludente e, permanecendo até hoje na sala de aula regular, infelizmente ainda caracterizada por sua inacessibilidade. Apenas a partir da década de 1980, através de uma movimentação pedagógica para a questionar e propor mudanças ao ensino, que o texto passou a ser também ser um objeto desenvolvido na aula de Língua Portuguesa, na sala de aula. É a partir do texto que começamos a identificar um ensino menos focado na estrutura recortada da gramática, e temos a possibilidade de uma aula de Língua Portuguesa mais aberta e possível. Contudo, ainda temos a gramática tradicional como centro da maioria das salas de aula, com as demais possibilidades da aula de Língua Portuguesa sendo utilizadas em relação à normatividade do gramatical:

Os mecanismos de articulação do discurso reduzem, portanto, o conjunto de habilidades, conteúdos, conhecimentos e valores que perpassam a interlocução em sala de aula a um *corpus* de saberes relacionados por uma mesma origem: a disciplina gramatical. É ela o *objeto privilegiado* de ensino, e os demais são o resíduo de todo o trabalho discursivo. Mesmo esse resíduo, no entanto, é transformado e direcionado para o ensino de aspectos da tradição gramatical. Na alternância das atividades nas diferentes instâncias de produção, a professora tende, ao corrigir os exercícios de estudo de texto, linguagem oral e redação a, antes de tudo, corrigir os usos da língua feitos pelos alunos em suas relações com as prescrições dessa tradição. (BATISTA, 1997, p. 103)

A partir dessa alteração no objeto de ensino com a entrada do texto à sala de aula de Língua Portuguesa, foi possível a abertura do ensino da língua a mais aspectos que somente a gramaticalização.

Antunes (2003) analisa alguns dos mais relevantes problemas por ela identificados ao se tratar das atividades pedagógicas na aula de Língua Portuguesa a partir de quatro agrupamentos consequentes a essa mudança: oralidade, gramática, escrita e leitura. Nos basearemos nessas divisões para apontar alguns recortes na análise deste trabalho por concordarmos com a visão da

---

<sup>14</sup> Aos colegas professores que leem este trabalho: será que somos, para nossos alunos, inspiradores como esses nossos mestres lembrados foram para nós?

autora do trabalho desses campos como fundamentais na aula de Língua Portuguesa. Começamos pela oralidade. Como prática interativa e participativa da aula, a autora pontua que

Todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em *situação de co-presença, alternam seus papéis de falante e ouvinte*. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo. (ANTUNES, 2003, p. 51, grifos da autora)

e marca dois tópicos como grandes problemas das “atividades em torno da oralidade”:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (cf. Marcuschi, 2001: 19);
- uma equivocada visão da fala, como lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Dentre esses tópicos, foquemos no primeiro item: a oralidade é tão comum à vida que por isso não precisa entrar na escola como assunto. Essa crença diz muito sobre o que já abordamos no capítulo anterior, a partir de Briggmann (2000) e muito também a partir de Freire (2018) sobre a escola ser alheia à realidade e à rotina do aluno. A expressão da fala é estigmatizada e a sala de aula de Língua Portuguesa, local da palavra, é o ambiente em que muitos dos alunos menos sentem que têm voz:

A proibição explícita ou velada do diferente é uma constante. Muitas expressões que os alunos trazem de seu meio, algumas originais e expressivas, não são proibidas, mas – pior – ignoradas, como se não existissem, como se não merecessem ser ouvidas. Por isso a norma é tão valorizada e trabalhada, porque mais do que proibir assuntos, proíbem-se formas de expressá-los. Em última análise, o professor não está interessado no que o aluno tem a dizer, mas na forma como ele diz, interessa o erro. Estigmatiza-se isso. (BRIGGMANN, 2000, p. 209)

É praticamente impossível que um professor de Língua Portuguesa nunca tenha escutado em sala de aula um “eu não sei falar direito sobre isso”, “eu não sei usar as palavras certas para explicar esse assunto”, “eu nunca conseguiria falar bonito desse jeito” ou outras frases do tipo. O aluno se acostumou com a ideia de que, na dúvida, é melhor não falar. *Por que motivo participar se minhas ideias não são boas o suficiente? Por que me expôr se a chance de eu falar algo*

*errado é a mais comum?*<sup>15</sup> É o que Briggmann (2000, p. 197) aponta, a partir de seus estudos de observação de sala de aula na educação básica<sup>16</sup>, sobre

[...] o poder que tinha o ensino de silenciar uma criança linguisticamente criativa e espontânea após alguns anos de escolarização se referiam [...] à capacidade que tem a escola de avançar sobre todos os cenários linguísticos impondo equivocadamente sobre eles os preceitos da norma-padrão, que é um ideal abstrato de língua.

Esta linha de pensamento pode também ser vista quando Bajour (2012, p. 20) afirma que “Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra.”. Podemos relacionar muito dessas ideias ao pensarmos em experiências como estágios de docência ou projetos como o PIBID<sup>17</sup>, em que chegamos às escolas e ouvimos de professores e coordenadores que “a turma X é problemática mas a turma Y é um amor, quietinha e comportada”. Nos arriscamos a dizer que todos os professores em formação já ouviram algo desse tipo. É natural ao ambiente escolar pensar que uma turma quieta é uma turma boa. Um aluno silencioso é um aluno comportado. Um aluno que não conversa é um aluno modelo. A rotina na sala de aula, na imensa maioria das vezes, nos mostra que não é bem assim que a funciona na prática.

Abordando agora o ensino de gramática na sala de Língua Portuguesa, é importante reforçar a visão do estudo de gramática em sala de aula como, historicamente, um dispositivo de silenciamento e condicionamento em relação à língua (Batista, 1997). Antunes (2003) marca como um dos principais problemas o fato de a gramática ser trabalhada de forma

predominantemente *prescritiva*, preocupada apenas em marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos linguísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 33, grifos da autora)

<sup>15</sup> Os dois trabalhos analisados de Briggmann, tanto a dissertação (1993) quanto a tese (2000) trazem exemplos de observações da sala de aula de Língua Portuguesa com exemplos de situações como as relatadas. Trabalhando ao longo desses quase seis anos tanto com a Língua Portuguesa em ensino médio público quanto com a Redação em curso preparatório popular, me já deparei com a timidez e com o receio de alunos que não participam ou não se sentem confortáveis a tomar a palavra pelo simples medo de ser corrigido ou julgado, seja pelos “erros de português”, seja pelas expressões de ideias. Momentos assim devem ser tratados como pontos de reflexão sobre a sala de aula. Como fazer com que meu aluno se sinta mais confortável e parte da aula, para pertencer ao debate? O que eu posso trabalhar na turma para evitar que situações assim ocorram novamente?

<sup>16</sup> Conforme referido na nota anterior.

<sup>17</sup> Sigla referente ao Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, já abordado na introdução do presente trabalho.

O prescritivismo da gramática apontado pela autora como um dos grandes problemas da prática de gramática nas escolas é diretamente ligado ao modelo de aulas, apontado como reducionista e descontextualizado (ANTUNES, 2003, p. 19), não abordando a língua e a compreensão de linguagem com as relevâncias que ela permite possibilitar. Isso é facilmente relacionado com o distanciamento que os alunos têm com a Língua Portuguesa<sup>18</sup>. Essa visão pode muito bem ser dialogada também com a ideia do interesse mais na forma de dizer do que propriamente naquilo que é dito, ponto diretamente ligado com a avaliação (BRIGGMANN, 2000, p. 209).

Voltamos à crítica à estrutura social em que vivemos e a como a escola deve se colocar diante disso como espaço de formação reflexiva a partir das palavras de Antunes (2003, p. 17) ao expor que “Certamente, há alguém ou alguns que tiram proveito da manutenção desses padrões de ensino da língua – padrões que, na verdade, só “despistam” a atenção e embotam a criticidade das pessoas para perceberem o que, de fato, se pode fazer e se pode sofrer pelo domínio da palavra.”<sup>19</sup>.

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomeclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral. [...] Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes” (como, em outras palavras, sugere Almeida, 1997: 16). (ANTUNES, 2003, p. 16-17)

Briggmann (2000, p. 209) também reflete sobre o ensino gramatical e sua (in)eficiência na formação do conhecimento do aluno e no caráter social da aula de Língua Portuguesa:

O pretexto do ensino gramatical a propósito do cultivo de uma lógica ou racionalidade derivada da concepção da linguagem como representação do pensamento, nem isso se sustenta. Primeiro porque as ciências linguísticas têm demonstrado que essa não é a única e talvez nem seja a mais importante função da língua; depois, mesmo que fosse, a escola, não conseguindo fazer sequer o aluno aprender as regras gramaticais básicas, não estaria cumprindo seu papel. Acaba, por conseguinte, tanto desestimulando o uso expressivo da linguagem, isto é, os elementos capazes de impressionar, emocionar, suggestionar, que são peculiares a cada falante, como criando ojeriza por aquilo que ela

<sup>18</sup> Nunca me esqueço quando, durante uma das aulas do PIBID, em uma escola de um bairro periférico da Zona Leste de Porto Alegre, um aluno do sexto ano me chamou até sua classe. Ele manuseava o livro didático e parou em uma tabela de conjugação de verbos, apontou para o livro e me perguntou *por que o português que estava ali no livro era tão diferente do português que a gente fala desde pequenininho, se é tudo português?*

<sup>19</sup> É inevitável não lembrar do icônico pensamento do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997): “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”. Infelizmente, ainda muito atual.

pretende ensinar, que são as regras gramaticais. O pior é que o aluno passa a ver o domínio dessas regras como sinônimo de domínio da língua.

Também em relação à natureza não tão convidativa da aula tradicional, Briggmann (2000) traz um ponto muito significativo que afeta todas as aulas, mas que, na aula de Língua Portuguesa, pode trazer um caráter mais desinteressante quanto à participação e à identificação dos alunos para com a aula de língua: a avaliação. Todas as aulas, independentemente da matéria, trabalham com a avaliação. Testes, provas, atividades, seminários; todas concentram uma parte para medir se o conhecimento está apropriado. Contudo, na aula de Língua Portuguesa há mais um peso na avaliação, e aí não nos referimos à avaliação como nota, como o conceito que aprovará ou não o aluno, mas a uma avaliação social: na sala de aula de línguas, não há somente a verificação de fórmulas, regras e conceitos, mas há também um julgamento da construção social da língua. Nesse ponto, é considerada a bagagem que o aluno traz de fora da escola. Falando em uma aula de debate ou de interpretação de um texto, por exemplo, o aluno expõe suas ideias, suas concepções de linguagem. Podemos relacionar esse pensamento com a ideia supracitada que Antunes desenvolve ao falar sobre o prescritivismo da aula de gramática. Conforme Briggmann (2000, p. 187), devido à desvalorização e à repressão da criatividade, os alunos cavam trincheiras como “[...] resposta a uma rotina e a um regramento sem sentido a que são diariamente submetidos. Há submissão e há resistência.”. No mesmo parágrafo, o autor segue sua crítica: “O ensino da língua participa desse dispositivo de controle e de resistência, tanto em termos de escola quanto em termos de aula de Português. Aqui também há submissão e resistência.”. Contudo, segundo o autor, a escola toda naturaliza esse processo de desqualificação do aluno desde cedo, e Schulz (2018, p. 22) reforça a discrepância entre a resposta do aluno e a resposta certa:

Vemos exemplos disso o tempo todo no ambiente escolar. Em questões de interpretação de texto, os alunos podem até arriscar uma resposta – baseada, é claro, no que o autor provavelmente quis dizer, nunca assumindo uma posição de autoria para afirmar os sentidos que o aluno por si só atribui ao texto -, mas é do professor que vem a resposta certa, é ele quem legitima uma perspectiva em detrimento das outras.

Nesse ambiente de repressão, Briggmann, então, convida ao questionar: “Como escrever nessa escola [...] que nega a criatividade e a singularidade, que gramaticaliza tudo? [...] Como amar, como não detestar, como me envolver com essa Língua Portuguesa que me caça a palavra, que me sufoca o grito, que me oprime a alma?” (2000, p. 187).

Antunes (2003) também critica esse ensino tradicional da gramática destacando a importância do aluno como sujeito da aprendizagem e apontando o conhecimento, de fato, não como um armazenamento de informações, numa explícita relação com o conceito freireano de educação bancária:

[...] a chamada “norma-padrão” objeto de análise na escola deve ter como parâmetro os usos próprios do Brasil, nos diferentes contextos de funcionamento da língua. De outra forma, se cria um fosso sem saída, um problema sem solução, (“uma pedra no meio do caminho” que não pode ser afastada.)

A essas considerações acrescento, como ponto de sustentação mais ampla, o princípio de que é o aluno o *sujeito da aprendizagem* que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento (cf. Kato, 1986). Vale a pena ter em conta, ainda, que tal conhecimento implica, não o armazenamento, em estoque, de um conjunto de informações, de conteúdos e regras, mas a existência de uma capacidade gerativa, isto é, uma capacidade de encontrar novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas situações.

(ANTUNES, 2003, p. 42-43, grifos da autora)

Sobre a escrita, a autora critica que as atividades de escrita da escola atual trabalham sem relação com a realidade, num recorte próprio da escola, isolando de contexto, interação e caráter social a língua ali ensinada, com “a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. (ANTUNES, 2003, p. 26-27)”. Ela reforça isso também afirmando que a escola apresenta “um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. (ANTUNES, 2003, p. 25)”. Segundo a autora, “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Ao propor a relação cooperativa como fundamental à atividade da escrita, a autora reforça a ideia de pertencimento ao processo de formação educacional, com o aluno enquanto autor e atuante na aula, para “Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer.”(ANTUNES, 2003, p. 61), reforçando a importância e a possibilidade da participação social pela escrita, além de estimular na sala de aula o aluno como figura de autoria durante esse processo, já que “[...] a escrita escolar, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos.” (ANTUNES, 2003, p. 61-62).

Seguindo esse processo de relação entre sujeitos, a leitura complementa a produção escrita. (ANTUNES, 2003, p. 67). “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67), com a interação e a participação como meios necessários a uma aula aberta e dialogada. Trazendo Simões et al. (2012, p. 49),

Ler implica combinar letras/sons, palavras, frases, ou seja, decodificar, enquadrar o texto, literário ou não, a partir de uma série de conhecimentos prévios e de elementos contextuais, isto é, colocar processos ativos de interpretação em curso. Ler é também reagir ao texto; participar e dialogar com ele. *Nesse diálogo, interessa o desenvolvimento de atitude crítica*: todo texto tem um autor que o produziu em um contexto, por isso está impregnado de valores e expressa um ponto de vista. Tudo isso ocorre de modo integrado e simultâneo na leitura, não cabendo pensar em atividades que sejam de pura decodificação, de pura antecipação contextual, de pura inferência, etc. *Decodificar, antecipar, interagir e posicionar-se são atos e processos solidários e indissociáveis na leitura.* (grifos nossos)

Podemos relacionar as definições apresentadas por Simões et al. (2012), principalmente nas partes por nós grifadas do fragmento, com a relação entre ler e escutar que Bajour (2012) apresenta, reforçando e interligando com a importância da participação e da “palavra compartilhada” entre todos os pertencentes à aula:

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. A escuta não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. Não é questão de que todos tenham a palavra caso esta acabe no burburinho da autocomplacência. Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. Trata-se de um simulacro de escuta, uma atuação para manter as aparências. A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 24-25)

Antunes aponta que uma das principais deficiências do ensino de leitura é seu trabalho como “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela).” (ANTUNES, 2003, p. 28), dialogando com o que trouxemos no segundo capítulo deste trabalho sobre a necessidade de uma sala de aula aberta e curiosa, que valoriza e se utiliza das experiências formadoras que os alunos desenvolvem fora do ambiente escolar. Vemos isso também nas ideias de Bajour (2012), quando a autora aponta que

Ao examinarmos as representações mais habituais a respeito da promoção [da leitura], frequentemente deparamos com aquela que se ampara nos discursos pedagógicos do prazer, que continuam tendo muita influência nas práticas de leituras escolares. Prazer que parte de uma visão da leitura como uma atividade sagrada e intocável. *Prazer visto como consequência do contato “livre” com os textos, sem intervenção docente, que é considerada um obstáculo a essa relação prazerosa.* [...] Essa concepção gera comumente falsas oposições entre leitura literária (aquela considerada prazerosa) e leitura de outros textos (associados ao estudo e ao esforço, raramente ao prazer). (BAJOUR, 2012, p. 81-82, grifos nossos)

Mais sobre o pensamento de Bajour (2012) sobre leitura e escuta na sala de aula, mas dessa vez sob a ótica do professor, será debatido no capítulo seguinte. Em relação ao aqui abordado, podemos pensar em como a aula de Língua Portuguesa ainda enfrenta, em sua maioria, problemas tanto em conseguir uma execução efetiva conteudista quanto na relação social e participativa que o trabalho com a língua e a linguagem possibilita e que, segundo Simões et al. (2012), deveria ser intrínseco a tal aula:

Por isso, na aula de língua, os princípios da fruição e da cidadania sustentam, ambos, o objetivo de construir um projeto de ensino de língua por meio do qual professores e alunos sejam chamados a ser sujeitos autores, agentes e responsáveis. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que se relacionam, em nosso componente curricular, à formação de autores. (SIMÕES et al., 2012, p. 45)

Assim, podemos analisar que, mesmo quando a sala de aula de Língua Portuguesa se foca em abordar outros agrupamentos como leitura, escrita e oralidade, o que acaba sendo transmitido e, conseqüentemente, avaliado, [...] é um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. Quando se ensina Português, ensina-se, assim, antes de tudo, *gramática.*” (BATISTA, 1997, p. 104-105, grifos do autor). Entre as mais diversas possibilidades que uma aula de língua permite oferecer ao aluno, a tradição escolar baseia o ensino da Língua Portuguesa através da parte que, como já problematizado, mais facilmente é silenciadora e distanciadora aos alunos. Isso diz muito sobre o ensino enquanto ambiente de formação, pois, segundo Batista (1997, p. 118),

Não parece haver dúvida, portanto, que os processos de disciplinação e organização do trabalho na escola estão estritamente articulados a processos de estratificação escolar e social. A natureza corretiva do ensino também não deixa muitas dúvidas no que diz respeito aos resultados desse ensino: mais do que ensinar, ele busca disciplinar a relação do aluno com a língua e a atividade discursiva, levando-o a internalizar o olhar corretivo do professor; mais do que transmitir um uso de língua, ele formaria uma relação tensa entre o aluno e sua atividade linguística, fazendo-o reconhecer a existência de uma língua correta em si mesma, mas, ao mesmo tempo, negando-lhe o acesso a essa variedade de prestígio, já que o ensino está centrado apenas na avaliação e na correção de uso e na transmissão de regras gramaticais. O ensino da disciplina, assim, direciona-se a construir, para o indivíduo, o fetichismo da língua. (BATISTA, 1997, p. 118)

O fragmento acima pode muito bem sintetizar as ideias desenvolvidas neste capítulo, que problematiza o ensino de algo tão múltiplo a recortes que, na prática, acabam afastando e

desestimulando o aluno a se sentir pertencente e com sentimento de identidade em relação a sua própria língua. Analisados alguns dos principais pontos sobre a sala de aula de nossa língua, pensemos agora, no próximo capítulo, em como podemos refletir sobre a atuação do professor diante dessas situações.

#### 4 E ENTÃO, *PROFE?* Teoria e prática.

Tratamos das salas de aula, letristas ou não. Tratamos, com isso, do aluno, foco deste trabalho. Agora, nos falta falar sobre a figura do professor. Como atua o docente nessa sala de aula que, como discutiremos ao longo desta monografia, é bastante problemática em sua estrutura? Como então, desenvolver um trabalho que busque melhorar esse ensino?

Conforme visto nos capítulos anteriores, a sala de aula bancária, conceitualizada e criticada por Freire, ainda é a realidade de muitas escolas, exigindo, portanto, um posicionamento crítico e reflexivo da parte do docente que não acredita nesse modelo como válido para o ensino. Nas palavras de Freire (2018, p. 68, grifos do autor), “[...] *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição *dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. É esse espírito aberto que Hooks (2013, p. 23) cobra no posicionamento docente em relação às atuais circunstâncias educacionais:

[...] os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Não poderemos enfrentar a crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse um objeto crítico da sua consideração. A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia.

Ao pontuar a sala de aula como esse espaço possibilitador de mudanças, a autora, abertamente freireana, dialoga com a ideia proposta em Freire (2018, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”, ou seja, teoria e prática sem reflexão crítica é tão mecanização quanto a educação bancária que criticamos e avaliamos como ineficiente. Antunes (2003, p. 19) coloca essa postura crítica como “um espírito de vigília” constante ao professor na busca e na motivação crítica a transformar esse estudo de mudanças na prática diária, trazendo também uma sutil crítica à carga excessiva de trabalho dos docentes<sup>20</sup>. Mas, mesmo com esse estado de espírito permanente, a autora é positiva ao trazer que

---

<sup>20</sup> A educação brasileira na atualidade exige que os professores assumam diversas turmas, corrijam várias avaliações, trabalhem, muitas vezes, em mais de uma escola e, em meio a provas e conselhos de classes, estudem criticamente para tentar mudar a situação estrutural educacional (quando não os fazem ir às ruas na luta pela garantia dos direitos da profissão). Hernández (1998, p. 10) aponta que “[...] não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem

Os meios e os procedimentos concretos de levar tais discussões à prática da sala de aula e, não só, até a escola como um todo, serão dia a dia pensados, descobertos, inventados, reinventados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação, de cada meio geográfico e social. Dessa forma, o professor encontra condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos, iguaizinhos de ano a ano, em qualquer lugar ou situação – conteúdos, muitas vezes, alheios à língua que a gente fala, ouve, escreve e lê. (ANTUNES, 2003, p. 35)

Esse professor, repetidor e prescritivo, ainda é encontrado nas salas de aula<sup>21</sup>. Contudo, podemos considerá-lo fruto dessa cristalização de uma visão hierárquica do professor, que acaba silenciando os alunos para, de certa maneira, se autoafirmar. Esse professor, através de atitudes como essas, “[...] revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, *com* ele não fala. *Nele* deposita seus comunicados.” (FREIRE, 2018, p. 120, grifos do autor). Nas palavras de Freire (2018, p. 58-59),

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Esse professor bancário, por mais diversos porquês, muitos já apresentados neste trabalho, acaba não dialogando com a noção que Freire (2018, p. 63) trazia como indispensável à docência: a coerência. Ter, portanto, uma postura prática que não trabalhe para diminuir a distância entre o discurso e a prática, é promover a assimetria entre professor e aluno e, assim, justamente alimentar a visão da sala de aula como ambiente de não-pertencimento, sendo, portanto, incoerente à docência. A partir das observações de Geraldi (1997, p. 157-159), podemos identificar que o professor bancário, mecânico e prescritivo, ao se deparar com um aluno indiferente à transmissão de objetos dos estudos escolares, reforça a construção social do professor como aquele que, possuidor das verdades, insiste em que o aluno tente aprender na fixidez do ensino tradicional, baseando-se na dicotomia do certo e do errado como processo de escolarização, categorizando, assim, o ensino como processo mecânico de reconhecer e

---

que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. Do mesmo modo, enquanto os professores do ensino médio tiverem que cumprir a jornada de trabalho em três ou quatro escolas, será difícil que possam ser introduzidas mudanças substanciais na organização do currículo desse ciclo educativo que levem em conta as mudanças nos jovens adolescentes e na sociedade.” É difícil cobrar isso dos professores enquanto não acontecerem mudanças nas condições de trabalho.

<sup>21</sup> Convido o leitor a, neste momento, retornar ao relato trazido na introdução referente ao professor que conheci durante uma de minhas experiências no PIBID.

reproduzir. Com essa construção discrepante entre professor e aluno em relação ao conhecimento, o autor aponta que

A assimetria se transforma em *autoridade*, porque hipertrofiada, as contribuições dos alunos sendo constantemente desclassificadas. Mesmo que algumas vezes tomadas em conta, elas o são para serem “corrigidas” e não para serem expandidas, o que somente é possível quando não se parte para o processo com respostas previamente fabricadas, como verdades, mas como respostas que estão no horizonte (para quem as “sabe”) como respostas historicamente dadas aos problemas em estudo. (GERALDI, 1997, p. 158-159, grifos do autor)

O autor desenvolve sobre a relativização da assimetria na relação entre professor e aluno para um ensino menos mecanizado e hierárquico, apontando que ambos os lados podem contribuir na construção do conhecimento, mas, dependendo do assunto, serão em proporções diferentes. A atitude do professor em relação ao desenvolver do ensino, segundo Geraldi (1997, p. 160), é o principal ponto de mudança: “as respostas que conhece por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio.”, diferentemente do caráter que o autor ilustrara no início de sua análise, com o professor enquanto dono do conhecimento e das avaliações.

Ao falarmos sobre a autonomia do professor, concordamos com Antunes (2003) que argumenta que, em nenhum momento, a autonomia necessária à condução de seu trabalho signifique ignorar sua relação com a turma. É justamente a partir de sua autonomia que o professor tem um ponto de guia para oferecer aos seus alunos uma sala de aula segura à participação, aberta e eficiente na construção de uma educação crítica, reflexiva e coletiva. Essa teoria dialoga com a prática ilustrada no primeiro capítulo deste trabalho, a partir do relato da conversa entre docentes na sala de professores, em que um professor sentiu sua autoridade de possuidor do conhecimento rebaixada e ofendida com a declaração de um aluno ao afirmar que os professores não os escutam. Contudo, Antunes (2003, p. 174-175), acredita que já é algo que começa a ser visto com mais frequência na sociedade atual a imagem do professor sem mais aquele peso de quem carrega o conhecimento da “transmissão pedagógica” em seus ombros, mas como um “[...] professor que se refaz, que redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está “formado” e, portanto, redimensiona seus saberes. Um professor que não pode deixar de “ser aluno”, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz.”. A autora coloca tanto professores quanto alunos em situação igual de eterno aprendizado, com o

conhecimento sendo um percurso que nunca tem fim, ideia que pode ser complementada com o pensamento de Freire (2018, p. 25) de que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* - e um objeto *indireto* - a alguém. (grifos do autor)

Relacionamos, portanto, esses apontamentos com a questão da educação gnosiológica trazida por Freire (2018, p. 68) em que ensinar é constantemente aprender: “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico<sup>22</sup>”. Através desse conceito e por meio da própria abertura da sala de aula, cabe ao professor, assim, possibilitar situações que o aluno se reconheça como atuante em sua própria formação, considerando o aluno como sujeito, atuante, compreendendo o “[...] valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.” (FREIRE, 2018, p. 45).

Essa relação aberta e dialogada entre os dois lados da sala de aula para que o ensino seja válido vai de encontro à noção bancária do conhecimento como posse exclusiva do professor, que, muitas vezes, tende a transformar sua autoridade em sala de aula em uma maneira de se legitimar, para isso, diminuindo o aluno. Freire (2018, p. 89) coloca a autoridade justamente como um meio de bem exercer a sabedoria: um professor seguro é aquele que sabe se utilizar, de maneira sábia, dessa autoridade que a sala de aula já impõe. Sobre essa prática, podemos trazer como um importante componente curricular da aula o *companheirismo*:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização [...], mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2016, p. 111)

Dialogando com o que já comentamos no capítulo anterior sobre *professores apaixonados* pela docência, não podemos, contudo, romantizar nossa profissão ao ponto de ignorar os problemas em sua estruturação. Como muito bem apontado por Hooks (2013, p. 17-18),

---

<sup>22</sup> O que dialoga com a já abordada crítica (vista no segundo capítulo deste trabalho) ao espaço dimensional da sala de aula: o posicionamento das classes dos alunos, todas viradas para o professor, refletem essa ideia de mutualidade no processo de educação?

[...] o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao *status*. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. (grifos da autora)

Hooks aborda, nesse, pontos importantíssimos sobre a leitura da sala de aula enquanto um espaço de trabalho e envolvimento coletivo: a autora reforça a questão da constante prática da teoria reflexiva crítica, bem como em Freire (2018, p. 24), e aponta que trazer tais metodologias à rotina da escola tradicional ainda é um processo de ruptura do ensino cristalizado, em que o professor é o portador exclusivo do conhecimento no ambiente da sala de aula e, por isso, é reservada unicamente a ele a decisão de como desenvolver o ensino, exigindo do professor o mesmo estado de espírito permanente de vigilância trazido por Antunes (2003, p. 19) anteriormente. Com esse pensamento, Hooks reafirma a sala de aula como ambiente construído coletiva e conjuntamente por professor e aluno, ambos os lados atuantes no ensino e trabalhando assim, propriamente, em uma *formação*, não somente em uma transmissão de aprendizado, reforçando a visão de Freire (2018, p. 68) sobre ensinar ir mais além do que simplesmente repetir lições.

Em função desse trabalho à rotina escolar, Simões et al. (2012, p. 24-25) colocam como essencial que práticas pedagógicas sejam construídas coletivamente, com o professor mediando o ensino de maneira a proporcionar “[...] aprendizagens colaborativas que possibilitem ao educando [...] aprender a conhecer e a articular conhecimentos, e aprender a ser protagonista de decisões e ações [...] para a convivência social.” Segundo as autoras, o aprendizado e o crescimento são resultados da ampliação da participação social e da compreensão de nosso lugar no mundo, ocorrendo através da participação, pois, “participamos para aprender. Ao mesmo tempo, aprender é participar; volta-se à participação como finalidade.” (SIMÕES et al., 2012, p. 78)

Quando Bajour (2012, p. 24-25), como visto no capítulo anterior, aborda sobre aceitar a interpretação e a participação do outro e principalmente também ao trazer o aspecto da reafirmação da própria palavra, podemos dialogar isso diretamente com o professor no ato de planejar uma aula de leitura e debate de um texto, por exemplo. Podemos ilustrar essa relação também a partir da análise de Geraldi:

Ehlich (1986), em estudo sobre o diálogo escolar, contrapõe dois tipos de discursos: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula. [...] No discurso de sala de aula [...] *pergunta quem sabe já a resposta* [...], ou quem o interlocutor (aluno) imagina que já sabe a resposta. Sua ação linguística de responder é, então, marcada por essa situação: suas respostas serão “candidatas” à resposta *certa*, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada. As possibilidades, portanto, de “quebrar a cara” são muito maiores nos diálogos de sala de aula do que em outras circunstâncias, em que a resposta adequada resulta de uma construção entre os participantes<sup>23</sup>. (GERALDI, 1997, p. 156-157, grifos do autor)

O pensamento de Bajour pode ser relacionado ainda com as ideias supracitadas de Hooks (2013, p. 17-18), que caracterizam as múltiplas contribuições de aula como recursos que deveriam ser mais valorizados na hora da promoção do conhecimento. Ainda podemos identificar essa hierarquia e exclusividade de conhecimento cristalizadas à figura do professor, pensando na situação em um exemplo de trabalho de sala de aula com leitura, relacionando com as palavras de Bajour (2012, p. 62) sobre as interpretações de contribuições e participações ativas dos alunos em atividades de leitura:

[...] as práticas de leitura literária mais habituais na escola ainda são bastante “monológicas”, na medida em que os alunos aguardam que o professor faça sua leitura e *o grau de participação dos leitores fica reduzido a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão*.

Também ocorre que em nome de ideias um tanto difusas sobre o prazer da leitura a discussão ou as intervenções do professor a respeito de aspectos construtivos dos textos seja considerada uma intrusão na aura prazerosa, e que em todo caso a conversa se restrinja a comentários impressionistas e superficiais sobre os textos (gostar ou não gostar). Ou pode ser ainda que isso aconteça porque não se sabe o que dizer sobre como os textos estão construídos para além do aspecto temático ou argumentativo. (grifos nossos)

A autora reafirma a ideia já vista em Briggmann (2000), desenvolvida no capítulo anterior, do condicionamento naturalizado que os alunos têm em relação a opinar e “arriscar-se” ao opinar em sala de aula. Briggmann (2000, p. 171) analisa como a avaliação é abordada em sala de aula a partir da expressão “Vamos corrigir?”, apontando que a expressão parece estar internalizada no âmago do professor de uma maneira que nunca viu nenhum colega problematizar

<sup>23</sup> “Um estudo americano (De Corte et alii, 1979. Lesfondements de l’actiondidactique, De Boeck) mostra que 90% da produção verbal é assumida pelo professor, 50% dirigida à classe como um todo, 50% dirigida a um aluno particular.” (GERALDI, 1997, p. 237-238)

o termo. O autor pontua que a expressão carrega um valor muito forte e incorporado já que o aluno terá algo para corrigir, o que acaba reforçando “[...] a representação que os alunos fazem de si como alguém que não sabe, que não tem capacidade, que nunca vai aprender.” (BRIGGMANN, 2000, p. 209). Ao ouvir expressões como essa ao longo de toda a formação escolar básica, é compreensível entender que o aluno saia da aula desmotivado à participar ativamente do processo de ensino, além do fato de naturalizar ao aluno a assimilação de si como alguém que sempre tende ao erro e que a resposta certa sempre e somente virá do professor (BRIGGMANN, 2000, p. 171), reforçando a ideia da unilateralidade de conhecimento.

Os aspectos abordados neste capítulo reafirmam a necessidade da visão de Freire (2016, p. 114) ao dizer que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade [...]”. Por isto, a sala de aula não pode ser um ambiente fechado pois deve ser um ambiente de consciência, reflexiva e relacionada com o mundo e seus sujeitos. Fechá-la a uma visão única é desrespeitar a autoria e a visão de mundo do aluno, golpeando sua participação ativa no próprio ensino e colocando mais um obstáculo em seu conhecimento (FREIRE, 2018, p. 119), estimulando e valorizando o aluno, a partir de suas contribuições, a colocar-se diante da passividade naturalizada a sua posição de estudante, procurando desenvolver uma sala de aula diferente da tradicional a “[...] perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam.” (FREIRE, 2018, p. 83), limitadas à normatividade cristalizada do ensino.

A visão de hierarquização do ensino também é encontrada em Batista (1997), quando o autor aborda o professor como um sujeito que é colocado tanto em posição de superioridade, em relação aos alunos, quanto em posição de sujeição ao ensino tradicional e à orientação pedagógica e coordenação escolar. Também nas ideias do autor podemos identificar uma análise sobre a mecanização do ensino, que se atenta ao ambiente de *transmissão* de conhecimento – que não necessariamente significa ambiente de ensino, como já problematizado neste trabalho –, porém desta vez mais na visão do docente, apontando que

O professor está, em sala de aula, submetido à necessidade e à urgência temporal: as possibilidades de indisciplina e de perda da autoridade são reais e prementes; o tempo passa e há um conjunto de tarefas a fazer e de conhecimentos a serem transmitidos; a sala de aula é um conjunto de problemas que pedem a todo tempo uma intervenção que não ponha em risco seu equilíbrio. [...] Ele não tem, na verdade, diante de si, objetos a conhecer, mas problemas a resolver. É de supor, por isso, que a natureza do conhecimento que desenvolva sobre a língua, sobre as relações dos alunos com o que ensina e sobre o seu próprio trabalho em sala de aula seja, antes de tudo – mais que um conhecimento consciente, verbalizável e explícito –, um senso prático, uma direção de

ação, [...] a internalização, na forma de esquemas de ação e de percepção, das necessidades geradas pelas condições a que sua ação está submetida. (BATISTA, 1997, p. 111-112)

O professor, portanto, deve buscar em seu processo de ensino, na constante *vigília*, uma aula que possibilite ao aluno a construção participativa no seu processo do saber. Esse processo é intensamente pontuado pelo mestre Freire nesta marcante passagem de sua *Pedagogia da Autonomia* (2018, p. 120, grifos do autor):

Respeitar a “leitura de mundo” do educando, como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo, não significa, já deixei isto claro, *concordar* com ela, a leitura de mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando.

É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando, e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mas crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Ser professor é ser parte da história de várias pessoas, participando (de maneira positiva ou negativa) de suas formações. Podemos ser inesquecíveis pelos melhores e piores motivos. Podemos, também, nas palavras de Freire (1997, p. 32), “[...] com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.”. Para nenhuma das situações, contudo, há uma fórmula: “professor e aluno não são entes acabados que entram prontos no processo escolar; pelo contrário, se forjam e se subjetivam como professor e aluno nesse campo [...] que é a sala de aula.” (BRIGGMANN, 2000, p. 18). Nos forjando na sala de aula enquanto docentes, formamos pessoas. Curiosas, caladas, que nos adoram, ambiciosas, que nem lembram nossos nomes, desistentes, falantes, esperançosas. Humanas. Professores, temos a responsabilidade de passar pela vida de diversas pessoas ao longo de nossas carreiras, e, assim, temos a obrigação de respeitá-las, provendo-lhes um ambiente crítico e formador que sabemos que, por mais difícil que o contexto possa parecer possibilitar, podemos trabalhar para oferecer, pois essas pessoas que estamos ajudando a formar mudarão o mundo, cada uma a sua maneira.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ser professor, ser aluno, ser gente.**

Educar se torna uma tarefa muito mais pesada do que já naturalmente é quando esquecemos que os alunos são, antes de nomes em uma lista de chamada, pessoas. Em uma primeira impressão, essa afirmação parece ser descabida, mas ao analisarmos o que algumas salas de aula podem reproduzir em sua rotina, tal pensamento vai deixando de ser tão despropositado e, conforme vamos relembrando nossas vivências escolares, aos poucos essa concepção vai se tornando até mesmo assustadora. Se pensarmos nas questões trazidas no primeiro capítulo deste trabalho, sobre o aluno ser o protagonista de sua formação, as conclusões que podemos tirar a partir desta análise não são tão positivas como gostaríamos.

Analisando neste trabalho o que os diversos autores afirmam sobre protagonismo, participação e pertencimento em sala de aula, a partir da revisão de literatura, procuramos mostrar que a sala de aula onde o aluno se sente pertencente é aquela em que todos os sujeitos trabalham para um desenvolvimento crítico e contextualizado; aquela aberta a vozes não somente do ensino tradicional, mas que procura abraçar um processo educacional coletivo, pensando assim em alternativas à transmissão vertical. Observamos que a escola pode facilmente ser um ambiente de silenciamento e de isolamento, muito pela reprodução de práticas que na maioria das vezes são seguidas sem perguntarmos o porquê, com uma mecanização cristalizada. Atentando-se ao ensino de Língua Portuguesa, a partir da multiplicidade de alternativas através do texto, percebemos a aula em que se estuda a língua como uma das mais prováveis de desestimulá-la. Seguindo o prescritivismo da norma-culta como padrão, a aula de Língua Portuguesa foi historicamente forjada a partir da relação de distanciamento entre a língua-mãe e seus filhos, o que tende a seguir até hoje, não se aproveitando de sua abundância para buscar uma aproximação com o aluno, que ainda propende a sair da escola com a inclinação a não se relacionar com a aula (e conseqüentemente com a língua) por não se identificar com ela. O ensino da Língua Portuguesa, nessa sala fechada a uma condução pela gramática, não abrange o papel social que pode exercer, através do estímulo e empoderamento da palavra como construção crítica e afirmação de identidade, o que não se limita somente ao aluno, mas à pessoa atuante na sociedade que a escola, teoricamente, deve formar ao fim de seu ciclo educacional.

Além disso, acreditamos que muito pode ser feito a partir dessa pesquisa bibliográfica aqui levantada. Como já discutido neste trabalho, houve uma opção de recorte metodológico e

teórico, o que não impede, entretanto, a expansão desta pesquisa e do desenvolvimento das temáticas aqui abordadas. Para aprofundar as questões, acreditamos que uma pesquisa empírica a partir de entrevistas e de observações na escola básica, por exemplo, poderia acrescentar uma visão muito mais prática ao que foi analisado neste trabalho, de escolha teórica. Variadas seções podem ser desenvolvidas a partir do assunto, reafirmando, assim, o potencial em uma continuidade neste estudo com desdobramentos futuros a partir dessa visão.

Acreditamos que o tema e as questões tratadas por este trabalho são importantes pois mostram como o ensinar ainda caminha a passos tumultuados. A motivação maior para desenvolver essa proposta veio justamente a partir da vivência da prática enquanto docente, descobrindo a outra face da sala de aula que não a dos alunos, sentindo, enquanto professora-aluna, as consequências de mudanças na estrutura, no discurso e na hierarquização que o processo de ensinar pode apresentar.

Ser aluna em um turno e professora em outro é viver os dois lados de uma experiência e admitir o quão mais simples pode vir a ser o planejamento para uma de aula de conhecimentos transmitidos. É entender por que há tantas décadas é falado sobre a educação bancária e compreender que ela não acontece por maldade ou pelo desencanto à profissão em função dos anos. É admitir que a posição de poder, historicamente cristalizada, pode ser extremamente silenciadora, mas que trabalhar para mudá-la não é algo tão impossível assim. É lembrar que antes de *sermos* alunos, *somos* pessoas. E justamente por estarmos nesse papel de agente duplo, temos a obrigação moral de fazer a teoria e a prática dialogarem e pensar em algo para melhorar essa experiência para todos.

Ser professora tão cedo me fez ser uma aluna melhor. Se, enquanto professora, via algum aluno mexendo no telefone celular em minha aula e ficava chateada, pensava em todas as vezes que recorria ao aparelho, enquanto aluna, para me distrair durante uma aula que não me prendia ali. Como chamar a atenção do aluno sobre sua ação se, no turno anterior, investi na mesma tática antimonotonia? Aplicar um “faça o que eu digo mas não faça o que eu faço” é fugir do princípio da coerência que Freire coloca como essencial à docência.

Pensar e refletir, levar esses aspectos em conta, é fundamental à formação docente, pois, em alguns casos, o sistema educacional brasileiro pode estratificar a posição do professor como distante aos alunos, associando tal postura a uma aula séria e eficiente, o que, na prática, acaba motivando a turma a uma maior visão de inalcançabilidade do saber: se o aluno não se sente

capaz nem de chegar ao professor, figura representativa do aprendizado, como chegará então ao conhecimento propriamente? Cabe ao professor, portanto, discernir sua autoridade da hierarquia a qual a sala de aula naturalizou relacionar sua imagem, colocando-se como possibilitador desse ambiente de ensino que não somente trabalha a formação educacional do aluno, como também desenvolve e instiga a formação reflexiva e crítica.

A necessidade de trabalhos como o presente também justifica-se pela importância de, enquanto professores, termos sempre o nosso olhar voltado ao aluno, no sujeito que ele é, no cidadão que ele está se formando. É sobre o que Freire (2018, p. 141) aborda:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso [...] fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente.

Somos gente. “Parte vertigem, parte linguagem”<sup>24</sup>. Traduzidos uns nos outros, formando uns aos outros. Crescendo, coletivamente, todos.

---

<sup>24</sup> Palavras de Ferreira Gullar em seu esplendoroso poema “Traduzir-se”, de 1980.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula;1).
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BATISTA, A. **Aula de português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).
- BRIGGMANN, A. P. **Da construção da subjetividade à produção textual.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Dispositivo escolar e ensino de língua portuguesa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade.** In: **Professora sim, tia não – cartas para quem ousa ensinar.** São Paulo: Olhos d'Água, 1997. p. 32-36.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, S. **As contribuições de Foucault à educação.** IHU – Online – Revista do Instituto Humanitas, Unisinos, São Leopoldo, ano VI, nº 203, 06 nov. 2006. Entrevista concedida à IHU – Online. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=555&secao=203](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203)>. Acesso em: 30 de maio de 2018.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MACIEL, K.; KRAEMER, C. **Processos pedagógicos: da sujeição a uma possível autonomia, segundo Michel Foucault e Paulo Freire.** Revista COCAR, Belém, v.10, n.20, p. 340 a 366 – Ago./Dez. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/979>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SCHULZ, M. F. **Escola como arena de luta e resistência: Um olhar para a Escola e seus sujeitos.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/178863>>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

SIMÕES, L. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012 (Entre Nós - Anos finais do ensino fundamental, v. 6).