

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Karina Bohrer do Amaral

**Interações entre professora e adolescentes representadas no filme
“Escritores da Liberdade”**

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Karina Bohrer do Amaral

**Interações entre professora e adolescentes representadas no filme
“Escritores da Liberdade”**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Russel Teresinha Dutra
da Rosa

Porto Alegre
2011

AGRADECIMENTOS

Neste momento cabe a agradecer a todos que, de alguma forma, me ajudaram a concluir mais uma etapa da minha vida.

Sou grata a todos os professores que, desde os anos iniciais da escola, participaram da minha formação.

Agradeço aos professores do Curso de Ciências Biológicas da UFRGS, por serem modelos de profissionais. Alguns parecem ter conhecimentos inesgotáveis e os passam com generosidade, que nos faz ter vontade de ser como eles “quando crescer”.

Muitíssimo obrigada à Professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, por dois momentos. O primeiro, por ser uma orientadora excelente no Estágio de Docência em Biologia, que me tranquilizou nos momentos de aflição, me amparou nos momentos de conflito e me indicou os melhores caminhos durante esta trajetória. O segundo momento, por ser minha orientadora neste trabalho de conclusão de curso. Sou imensamente grata, pela sensibilidade que teve de entender e procurar comigo as respostas para os meus questionamentos pessoais e, novamente, me indicar o melhor caminho a ser percorrido. Foi muito enriquecedor ter tido a oportunidade de escrever este trabalho, pois pude compreender muitos aspectos de minha vida. As reflexões, escritas e discussões que permearam este trabalho foram muito agradáveis, em grande parte, devido ao amparo desta ótima professora.

Agradeço também à Professora Heloisa Junqueira, que me fez refletir sobre muitos aspectos das relações que estão embebidas no cotidiano escolar. Ela me fez refletir sobre quem de fato eram os meus alunos, sem permanecer em um estado de negação, auxiliando-me no esforço em aceitá-los como eram.

Agradeço aos meus alunos, à turma 102 do Colégio de Aplicação de 2010/1 e à turma 54 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Felipe de Oliveira de 2010/2 pelos desafios. A partir da convivência com eles e deste trabalho, tive a oportunidade de rever e reescrever momentos importantes de minha vida.

Por fim, agradeço a todos que estiveram do meu lado durante este processo. Os colegas das disciplinas de Estágio de Docência em Biologia e de Estágio de Docência em Ciências, por termos dividido nossas angústias e ideias. Aos amigos, que ouviram meus desabafos e alegrias.

Agradeço a minha família, principalmente, meus pais e minha irmã, sem eles nada disso seria possível. Sou muito grata a minha irmã, Caroline, por ser um modelo de identificação e por ter me aberto muitas vezes, as portas da vida.

RESUMO

Este trabalho resulta de uma investigação sobre como um professor pode contribuir para a formação da identidade de seus alunos. A escola é um espaço que promove a socialização das gerações mais jovens com os valores, crenças e signos da sociedade em que está inserida. Na instituição escolar há uma riqueza de interações que visam a transação de conhecimentos e experiências. Nessa perspectiva, as interações sociais representam um espaço simbólico em que os indivíduos podem, através da geração de conhecimentos, apropriação de significados e construção de subjetividades, promoverem seu aprendizado e, com isso, seu desenvolvimento. Dentre as etapas fundamentais do desenvolvimento humano está a construção de uma identidade estável, ou seja, a construção de um conjunto de imagens, representações e conceitos de si. A formação da identidade inicia na infância e se define na adolescência, através das identificações que o indivíduo faz ao longo de sua vida. Dentre as figuras que podem ser importantes referenciais, está o professor. Este trabalho, através da análise fílmica de “Escritores da Liberdade”, procura investigar que ações dos professores podem levar os seus alunos a buscar outros referenciais de identificação, além daqueles de sua realidade social. Os professores que se propõem a conhecer seus alunos, valorizá-los e, acima de tudo, respeitá-los através de suas ações, serão importantes referenciais ou modelos positivos de identificação.

Palavras-chave: adolescência, identidade, interações sociais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. REVISÃO DA LITERATURA	
2.1 O AMBIENTE ESCOLAR	10
2.2 A ADOLESCÊNCIA E A ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE	12
2.3 AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ADOLESCENTES	14
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3.1 SELEÇÃO DO FILME	20
3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DO FILME ESCRITORES DA LIBERDADE	24
4. DISCUSSÃO DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”	
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	26
4.2 OS JOVENS DE GANGUES	27
4.3 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELA PROFESSORA GRUWELL	28
4.4 O PAPEL DA PROFESSORA	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICES	
APÊNDICE A	46
APÊNDICE B	49

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se examinar interações entre professores e alunos, representadas em filmes e documentários sobre escolas e salas de aula de turmas de adolescentes.

A escolha do tema “interações entre professores e alunos” surgiu do meu interesse em buscar entender qual a influência da vivência escolar na constituição da identidade dos adolescentes. Tal interesse confunde-se com minha própria trajetória pessoal e profissional em que busco entender o processo de constituição de minha própria identidade como adulta e professora, visto a passagem ainda recente pela adolescência e a experiência dos Estágios de Docência quando defrontei-me com estudantes adolescentes.

Tentar entender as marcas da vida escolar em minha formação é uma questão que foi sendo delineada ao longo do curso de graduação em Ciências Biológicas nas disciplinas relacionadas à Educação. Isso ocorreu particularmente durante os estágios docentes de Biologia e de Ciências, respectivamente em uma turma do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação e em uma turma da 5ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Felipe de Oliveira, quando as marcas que pareciam já sedimentadas com o tempo voltaram à tona. Algumas lembranças muito boas, outras memórias amargas de uma época rica em contradições.

As lembranças felizes vieram do meu tempo de aluna do Ensino Médio, uma época repleta de descobertas positivas do “mundo adulto”. Quando conheci a turma em que iria dar aulas de Biologia e passei a conviver com os alunos, era como se voltasse para o ano de 2003 na minha própria turma do 1º ano do Ensino Médio.

Já as lembranças amargas foram desencadeadas pela turma em que dei aulas de Ciências. A turma me lembrou minha 4ª série no ano de 1998. Na época em que a cursei, muitos problemas familiares aconteceram, além da difícil passagem pela puberdade e a troca de uma escola da rede privada para outra, da rede pública, a qual transferiu-me a uma realidade social completamente diferente, incluindo a convivência com colegas mais velhos. Nesta fase, alguns comportamentos que me acompanham até hoje foram definidos. Entre eles, a dedicação aos estudos para compensar o isolamento social experimentado na nova turma. A 4ª, 5ª e 6ª séries foram muito marcantes, pois, nesta época, em consequência de meu bom desempenho escolar e do reconhecimento de grande parte dos professores, tive dificuldades de me relacionar com a turma. Lembro-me, por exemplo, de me sentir muito mal quando os

professores solicitavam que eu anotasse os colegas que conversavam enquanto eles, os professores, estavam fora da sala de aula.

Por esses motivos e tantos outros, sempre tive interesse em saber: “qual é de fato a importância do contexto escolar nas nossas vidas?”, “O que levamos para a vida adulta das experiências que temos na escola?”. Porém, fui percebendo, com auxílio de minha orientadora, que tal dúvida não poderia ser contemplada em um trabalho de conclusão de curso. A complexidade do tema exige longo tempo de estudo e maiores conhecimentos nas áreas de Educação e Psicologia.

Então, o tema “interações entre professores e adolescentes” surgiu depois de algumas reuniões de orientação, considerando a afirmação de Outeiral (2008) de que o adulto, ao interagir com adolescentes, em casa ou na escola, também precisa lidar com o adolescente interno, o qual permanece na forma de lembranças e recalques, além de estabelecer limites para os adolescentes concretos com os quais se relaciona.

[...] trabalhar com adolescentes [...] desperta o adolescente que existe dentro de adultos, e isto, nos professores, poderá desenvolver distintos sentimentos por um determinado adolescente que lhe evoque as situações de vida de sua própria adolescência (OUTEIRAL, 2008, p. 36).

Considerando o exposto, esse estudo decorre de um esforço em compreender as marcas que 13 anos de escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Médio, podem produzir no que diz respeito à constituição de identidades e de possibilidades na vida adulta.

Ter a chance de estar no papel de professor é uma experiência muito rica. No cotidiano escolar, nós alunos, não temos ideia do quanto pode ser difícil planejar uma aula interessante; manter os alunos atentos; satisfazer cerca de 30 pessoas com histórias de vida, formas de pensar, aprender e comportamentos diferentes; entre tantas outras dificuldades que estão por trás da vida de professor. Julgar nossos professores é muito fácil e injusto.

No papel de professora, vivi a frustração de repetir ações que sempre julguei errôneas enquanto aluna. Lembro-me do sentimento de tristeza por ter retirado pela primeira vez um aluno da sala de aula, senti-me péssima neste dia. Mas, infelizmente, repeti esta atitude mais de uma vez no estágio de Ciências, por, como professora, não encontrar outra saída para as situações de conflito, mas também por não querer aquele aluno específico dentro da sala de aula.

Dentre os sentimentos negativos como professora, lembro-me da decepção de preparar uma aula e, devido ao mau comportamento dos alunos, não conseguir concretizá-la. Lembro-

me também do sentimento de humilhação ao ser desafiada por um aluno desrespeitoso, ou ainda do sentimento de raiva quando um aluno ultrapassa o limite de nossa paciência.

Dentre os bons sentimentos, e acredito que estes podem recompensar e até superar os negativos, senti-me muito feliz ao ver como uma aula pode fazer os olhos dos alunos brilharem e trazer alguma novidade para suas vidas; compartilhar alegria nos momentos divertidos; responder suas dúvidas; receber um abraço inocente ou um “oi” escandaloso no início da aula. Saber que, naquele momento, você pode estar fazendo a diferença na vida dos seus alunos por ser um exemplo, um referencial ou até uma amiga para aquelas crianças ou adolescentes.

O mais importante foi perceber que tanto os professores quanto os alunos são humanos. Por trás de cada um existe uma história, realidade social, desejos, ideologias, insatisfações, conquistas, dilemas, alegrias, tristezas, famílias... E todas essas peculiaridades parecem moldar a relação que se constrói constantemente entre professor e aluno.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma breve revisão da literatura acerca da metodologia de análise de filmes; a importância da escola na formação dos jovens; os conceitos de adolescência e de identidade; as interações sociais; bem como os conceitos de egocentrismo, descentração e juízo moral; e ainda as noções de autonomia, heteronomia e respeito mútuo.

O presente trabalho propõe-se a buscar algumas características recorrentes de ações no meio escolar, como tipos de diálogos, gestos, atitudes, entre outras, que são estabelecidas cotidianamente dentro da sala de aula entre professores e seus alunos.

As interações entre professores e alunos foram obtidas a partir do registro em filme de uma história verídica, cuja temática era a relação professor - aluno. Esta metodologia propicia a análise de representações de interações que ocorrem nas salas de aula de diferentes culturas, contextos sociais, realidades econômicas e épocas.

Este trabalho não visa esclarecer a complexidade das interações entre professores e alunos e sim, caracterizar ações e comportamentos de professores e alunos que ocorrem e se repetem em diferentes contextos escolares.

A importância do trabalho justifica-se pelo fato de que a figura do professor é um referencial de identificação para adolescentes que têm na escola a oportunidade de encontrar modelos de identidade diferentes do seu núcleo familiar.

Analisar as interações que se estabelecem entre diferentes tipos de alunos e seus professores pode ajudar a compreender como os alunos “enxergam” os docentes e reagem através de seus comportamentos e ações.

Ribeiro & Jutras (2006, p. 40) mostram a importância das relações interpessoais entre professores e alunos para as vidas do aluno e do professor quando afirmam que: “as dificuldades na aprendizagem são produtos de não-ajustamentos entre professor e alunos e que, portanto, se constroem na sala de aula, nas interações pedagógicas”. O filme selecionado mostra os efeitos das interações nas vidas dos estudantes, mas também mostra os custos pessoais vividos por professores que não encontram apoio institucional para investir no aprendizado de seus alunos, mas que ainda assim, o fazem.

Vale ressaltar que a relação professor – aluno recebe a interferência da relação que o aluno tem com seus pais; dos sentimentos tanto da parte do professor quanto do aluno; e, do ambiente social, econômico e cultural em que a escola, o professor e o aluno estão inseridos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral examinar interações entre professor e alunos adolescentes que possam afetar a constituição identitária dos alunos, através da identificação e análise de formas de interações que contribuam para a constituição das identidades dos alunos; identificação dos efeitos dos discursos e ações dos professores entre os alunos; e identificação de estratégias pedagógicas que promovam o respeito mútuo em sala de aula.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A seguir serão apresentadas algumas seções que decorrem de uma revisão da literatura sobre alguns conceitos sobre o universo escolar, adolescência, estruturação da identidade e interações sociais.

2.1 O AMBIENTE ESCOLAR

O interesse no ambiente escolar decorre do reconhecimento da importância da escola nas nossas vidas. Uma boa parte de nossa infância e adolescência se dá dentro da escola; tornamo-nos adolescentes na escola. Dentro do espaço escolar, não sofremos apenas mudanças corporais, mas mudanças de pensamentos, atitudes e comportamentos que ocorrem graças à convivência com pessoas que compartilham esta mesma situação de transformação corporal e mental.

Além disso, a escola é uma das instituições sociais que facilmente pode ser reconhecida, devido aos tipos de interações que se estabelecem entre os indivíduos. Assim como as demais instituições sociais, a escola “não está dada em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer” (GARCEZ, 2006, p. 67).

A escola pode ser reconhecida por apresentar um sistema cultural com características próprias, rica no que Goffman designa como “rituais”. De acordo com Gastaldo (2008, p. 152)

A idéia de “ritual” em Goffman refere-se a um comportamento expressivo, a gestos ou ações significativos. Trata-se de condutas “ritualizadas”, portadoras de um sentido que não está, evidentemente, nas condutas em si, mas nos códigos culturais que nelas imprimem significado. Goffman chama estas – e outras – condutas de “rituais da interação”, maneiras codificadas de comportamento expressivo, como saudações, pedidos de desculpa, ou mesmo ofensas deliberadas.

É na escola e nos seus rituais que encontramos espaço propício à interação entre pessoas com uma bagagem maior, seja de conhecimentos específicos ou culturais, com pessoas que apresentam uma bagagem menor. É a partir desta interação que, segundo Vigostky, a aprendizagem pode ocorrer: “em um nível interpessoal para depois ocorrer em um nível intrapessoal” (*apud* MONTEIRO; GASPAR, 2007, p.82).

Dessa forma, a escola pode ser entendida como espaço cultural rico em interações complexas, voltado para a transação de conhecimentos e experiências. Neste espaço, as gerações mais jovens podem ser socializadas com os valores, crenças e signos da sociedade na qual estão inseridas (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009), através das formas de comunicação e conduta, expressão de sentimentos que levam à construção de subjetividades na disputa, reprodução e negociação de papéis e valores sociais (COLAÇO *et al*, 2007).

A escola deve também ser reconhecida como o primeiro espaço social que oportuniza a convivência com indivíduos que não pertencem a nossa família. Segundo Outeiral (2008, p. 36):

O que confere à escola importância vital no processo de desenvolvimento do adolescente é o fato de ela (a escola) ter a característica de ser uma simulação da vida, na qual existem regras a serem seguidas, mas que se pode transgredi-las sem sofrer excessivamente as consequências impostas pela sociedade, e ser esta uma oportunidade de aprender com a transgressão.

É importante ressaltar que a sociedade e suas instituições não são fixas no tempo, ambas estão em constante transformação. Atualmente, estamos vivenciando um período de intensas mudanças e transformações sociais e culturais, onde valores e paradigmas, que permaneceram relativamente estáveis durante muitas gerações, estão sendo contestados, modificados e substituídos (OUTEIRAL, 2008).

Na Modernidade, a educação escolar pode ser compreendida como a ação exercida pelas gerações adultas com o intuito de formar hábitos, conhecimentos e valores legitimados socialmente nos indivíduos mais jovens da sociedade, além de visar a aprendizagem de competências intelectuais, físicas e morais necessárias à participação ativa na sociedade. E estes paradigmas se mantêm até a atualidade. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009).

Porém, na atualidade, a escola e a educação estão sofrendo transformações:

A escola, a educação, vive um momento de perplexidade, sem definição de como conciliar as necessidades do mundo atual, de uma sociedade em mudança permanente, em crise de valores, e uma proposta educacional que prepare “o homem do futuro” (OUTEIRAL, 2008, p. 35).

E um aspecto importante da relação que o aluno terá com sua escola é o significado que os pais atribuem à escola, aos estudos e às relações com outras pessoas. Além da influência da família, a mídia também difunde representações de escola, professores e alunos. O que a mídia nos apresenta costuma desvalorizar e evidenciar os problemas que a educação

vem passando globalmente. Os jornais não se acanham em escrever manchetes sobre diversas formas de agressão entre professores e alunos. Além disso, está claro, diante de toda a sociedade, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a insatisfação dos professores com as condições de trabalho a que são submetidos e a sua baixa remuneração.

2.2 A ADOLESCÊNCIA E A ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE

Ao longo de nossa vida, nos deparamos com muitas dificuldades que se originam a partir de dúvidas, incertezas a respeito de nosso futuro, medos e frustrações que aparecem em nosso dia a dia. Mas nada parece tão complicado para a mente humana quanto a passagem da infância para a adolescência.

A adolescência é uma fase rica em experiências que, de certa forma, irão contribuir para definir o adulto que seremos no futuro. Dentre essas experiências, a mais incrível e talvez a mais difícil de encarar é o novo corpo que ganhamos e que se desenvolve diante de nós sem que possamos impedir o desenvolvimento físico ou escolher livremente que tipo de corpo queremos ter.

Segundo Outeiral (2008), o conceito de adolescência, como período de desenvolvimento humano, é proposto entre 1918 e 1939. A adolescência é considerada como um fenômeno psicossocial, constituído a partir de experiências individuais, sendo que o início e o término desse período podem variar de acordo com aspectos sociais, econômicos e culturais. A organização Mundial da Saúde, por exemplo, considera que a adolescência constitui-se de duas etapas, a primeira entre os 10 e os 16 anos, e a segunda dos 16 aos 20 anos; o Estatuto da Criança e do Adolescente situa a adolescência entre os 12 e os 18 anos. Neste trabalho, utilizarei a definição de Outeiral (2008) que nos apresenta esse período como sendo composto por três etapas, com imprecisa definição temporal de cada uma e possíveis avanços e regressões entre essas etapas. A primeira etapa – a Adolescência Inicial – é caracterizada pela puberdade quando, entre os 10 e 14 anos, ocorrem transformações corporais e alterações psíquicas derivadas dessas modificações.

A puberdade pode ser definida como um processo biológico que, a partir da ativação da atividade hormonal no organismo (a produção de testosterona nos meninos e de estrógeno e progesterona nas meninas), leva ao aparecimento dos caracteres sexuais secundários que permitem a diferenciação externa do corpo masculino e do corpo feminino. A segunda etapa – a Adolescência Média – ocorre entre os 14 e os 17 anos e é caracterizada pela determinação da sexualidade. E, a terceira etapa – a Adolescência Final – entre os 17 e os 20 anos,

caracteriza-se pelo estabelecimento de novos vínculos com os pais, pela profissionalização, pela aceitação do “novo” corpo e dos processos psíquicos e sociais do mundo adulto.

Determinar o fim da adolescência é uma tarefa quase impossível, pois depende, entre outras coisas, da sociedade em que nos encontramos. Da mesma forma que encontramos pessoas que podem ser consideradas adultas com cerca de 20 anos, podemos nos deparar com “eternos adolescentes”, de cerca de 40 anos. Mas, entre os critérios que podemos estabelecer para determinar o fim da adolescência, um dos mais citados por especialistas é o estabelecimento de uma *identidade* estável.

Outeiral (2008), citando Freud, afirma que a *identidade* é aquilo que o indivíduo é, como ele se percebe e como é percebido pelos outros. A identidade é definida por três elementos: constituição (aspectos hereditários, genéticos e as condições de gestação e parto); vivências infantis (período da infância, a relação entre as crianças e seus pais); situação atual (o que o indivíduo está vivendo no momento atual). Os fatores mais importantes são constituição e vivências infantis, pois tornam o indivíduo mais ou menos capaz de enfrentar as dificuldades da vida cotidiana.

A formação da identidade inicia na infância e se define na adolescência, a partir das identificações que o indivíduo faz ao longo das primeiras fases de sua vida. Inicialmente as identificações são relacionadas à figura da mãe, em seguida a do pai, depois com outros familiares e, por último, com professores, amigos, ídolos, etc. Na adolescência, não ocorrem apenas identificações, é preciso ocorrer também “desidentificações”, entre elas a independência da figura dos pais e a busca por identificações fora do grupo familiar (OUTEIRAL, 2008).

A identidade pode ser entendida, então, como um conjunto de imagens, representações e conceitos de si, considerando a importância do outro neste processo de identificações. Dessa forma, devido à importância do outro, a identidade é determinada, mas também é determinante, pois o jovem tem um papel ativo, seja na construção desse contexto a partir de sua interação ou na sua apropriação (ARAÚJO, 2001). A identidade é construída a partir de crises que geram a ambivalência de sentimentos, como por exemplo, a perda do corpo infantil e o ganho do corpo adulto. E, de acordo com as passagens por essas crises, “o jovem vai fazendo escolhas, retomando pontos de sua história, significando situações acontecidas anteriormente, etc” (ARAÚJO, 2001, p.146).

Na sociedade, os jovens são considerados sujeitos histórico-sociais, pois conforme o contexto histórico, a juventude pode ser definida de diferentes modos de acordo com os significados culturais e sociais (Araújo, 2001). E, além disso, dentro de uma mesma sociedade há diferentes formas de ser jovem, devido à diversidade social, cultural, étnica, religiosa e econômica.

A Modernidade associa o conceito de jovem ao futuro. Segundo Araújo (2001, p. 145), a juventude pode ser entendida como

[...] o momento da vida expresso no intervalo – cuja variação temporal é histórica – entre a posse de condições de reprodução biológica (sexual) e a de condições de produção social (maturidade física e mental para o trabalho), acompanhadas do reconhecimento social de sua habilitação plena para o desempenho dessas atividades na vida adulta.

Em decorrência das intensas mudanças e transformações sociais e culturais, a estrutura familiar também vem sofrendo alterações e suas mudanças são determinantes para o tipo de jovem que irá se constituir nesta família. A família que, há algumas décadas, era patriarcal (composta por grupos familiares de vários graus de parentesco oferecendo, assim, uma rede de proteção e um número maior de modelos de identificação) modificou-se. Atualmente, podemos falar em diferentes formações familiares e muitas se aproximam da estrutura nuclear, composta apenas pelo casal ou, em muitos casos, somente pela mãe, o que dificulta, pois restringe as possibilidades de identificação da criança/adolescente com seu grupo de origem.

Então, hoje em dia, a escola pode também ser entendida como espaço social que propicia a convivência com outras pessoas que não fazem parte da família e que poderão interferir na constituição das identidades de seus alunos. Nesse espaço, os professores podem, em alguns casos, verem-se obrigados a exercer funções paternas e maternas, pois são os adultos que assumem o papel de autoridade, até então ocupado pelos pais ou outros membros das famílias das crianças. Assim, o modo como esses adultos lidam com as situações de conflito, estabelecem limites e os princípios e valores que orientam suas condutas poderão interferir na constituição das identidades de seus alunos. Nesse sentido, devemos nos perguntar como professores e adolescentes se relacionam.

2.3 AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ADOLESCENTES

O desenvolvimento humano e a adolescência em especial são regidos não só por fatores biológicos, que promovem o crescimento e a transformação corporal, mas também por

fatores socioculturais. Sendo o ser humano fundamentalmente social, é a partir das interações que estabelece com outros indivíduos que se dá o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, as interações sociais representam um espaço simbólico em que os indivíduos podem, através da geração de conhecimentos, apropriação de significados e construção de subjetividades, promoverem seu aprendizado e, com isso, seu desenvolvimento. E, através de suas subjetividades, ou seja, emoções, sentimentos e pensamentos, transformar “o mundo e a si, numa criativa, singular e *compartilhada* construção” (COLAÇO *et al*, 2007, p. 49).

As interações sociais se dão de diversas formas e a compreensão dessas interações em sala de aula por autores como Gastaldo (2008) e Minari (2009) se faz a partir da *teoria das faces* de Goffman:

[...] toda pessoa vive num mundo de encontros sociais que a compromete em contatos cara a cara. Nesses contatos sempre se faz uma avaliação dos participantes e, principalmente, de si mesmo. Todo indivíduo ao envolver-se em uma situação de interação expõe sua face ao julgamento dos outros indivíduos também envolvidos nessa situação... É a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, seja pela sua profissão, pelos seus atos, etc. (GOFFMAN *apud* MINARI, 2009, p.1)

De acordo com Gastaldo (2008, p. 151), Goffman chama de “face” toda a fachada que sustenta o indivíduo. E, “o trabalho de face é o esforço que cada um de nós faz para manter-se à altura da dignidade que projetamos sobre nós mesmos, à altura do tratamento que acreditamos merecer por parte dos outros”. Este tratamento que acreditamos merecer em relação à face que estamos expondo para os demais sujeitos durante as interações sociais, tem como fundamento as representações sociais às quais fomos expostos durante nosso desenvolvimento cultural.

As representações sociais são um conjunto organizado de conceitos, de proposições e de explicações que se criam ao longo da vida cotidiana com o objetivo de compreender e tornar comum a realidade partilhada por determinado grupo de sujeitos. Elas se constroem através das comunicações interpessoais dos grupos, que guiam os comportamentos e as práticas sociais e, desta forma, revelam a posição e a escala de valores de um indivíduo ou coletividade (RIBEIRO; JUTRAS, 2006).

Muitas das interações sociais se dão através da fala, concebida como “entendimento lingüístico estabelecido segundo uma relação sujeito-sujeito mediada pela linguagem no seu uso comunicativo cotidiano” (MELO *et al*, 2007, p. 92). Quando ocorre uma interação social com mais de um sujeito e esta interação possui como mecanismo coordenador da ação o entendimento lingüístico, tem-se a ação comunicativa. Esta ação comunicativa exerce vários papéis sociais, como descritos por Melo *et al* (2007, p. 92)

[...] a ação comunicativa tem as funções de, no que diz respeito à cultura, realizar a reprodução cultural, isto é, a “... reprodução e renovação do saber válido; no que diz respeito à sociedade, garantir integração social e produzir solidariedade”, logo, estabilidade das ordens sociais, e, no que diz respeito à personalidade, promover os processos de socialização, que formam sujeitos capazes de fala e ação.

Dessa forma, verificamos que os sujeitos assim como são produtos do contexto social em que estão inseridos, também produzem tal contexto. Além disso, fica claro que a sociedade e suas instituições são construídas a partir das interações realizadas por meio da fala entre diferentes sujeitos, que tomam as suas representações sociais como base para suas ações. Segundo Garcez (2006, p. 66), para compreender a constituição da sociedade e de suas instituições, deve-se “examinar as ações de gente de carne e osso, lidando umas com as outras nas suas atividades cotidianas”.

Como todas as interações sociais, as práticas que se estabelecem entre professores e alunos têm como base as representações sociais de cada um dos sujeitos envolvidos na interação. Nesse sentido, através do discurso dos professores e dos “rituais” escolares, podemos identificar as “concepções e ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados da aprendizagem dos alunos” (RIBEIRO; JUTRAS, 2006).

Além de interferir na aprendizagem, a relação professor-aluno pode interferir de diferentes modos na constituição psicológica dos sujeitos que ocupam o espaço escolar, uma vez que a escola também tem função indentitária. Isso ocorre porque a escola contribui para o desenvolvimento psicológico, na medida em que o sujeito passa a se reconhecer como parte de um grupo ou geração através das interações que visam inserir o sujeito na sociedade. Ou seja, a escola é um “contexto institucional cujos significados compartilhados contaminam a identidade pessoal” (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p.372).

No presente estudo pretende-se descrever as formas de interações estabelecidas entre professores e alunos, a partir do registro em um filme que produz uma representação sobre uma história verídica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa. O material analisado foi constituído por um filme, baseado em uma história real, cuja temática tratava da relação professor – aluno adolescente.

O foco da análise foi o texto presente em um filme, tanto na forma escrita, oral ou legendada. Os ruídos, músicas e imagens não foram analisados de forma particular, mas, eventualmente, foi registrado como eles formavam o contexto do filme juntamente com o discurso filmico.

Os filmes mostram-se como ferramentas úteis ao tipo de trabalho que estamos propondo por diversos motivos, entre eles: o filme permite uma visão generalizada do contexto, pois, em alguns casos, não foca na vida de um personagem específico e possibilita a visualização de tempos e espaços diferentes do vivenciado pelo investigador. O filme também proporciona uma análise livre de burocracias como as que são impostas por questões de natureza ética tais como a obtenção de Termos de Concordância Institucional com a realização de uma pesquisa, a assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por familiares de estudantes, a aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa, etc. Além disso, o filme pode ser assistido a qualquer momento, além de poder ser visto e revisto quantas vezes forem necessárias, em curto espaço de tempo. Vários aspectos podem ser analisados: como o filme é uma obra artística pública e com acesso relativamente fácil, propicia investigações por outros pesquisadores, garantindo à pesquisa seu caráter científico, e, porque permite que mais de uma pessoa tenha acesso a história, garante a interpretação por mais de um ponto de vista.

A base teórico-metodológica para análise filmica foi baseada nos trabalhos de Cordeiro (1996) e Vanoye e Goliot-Lété (1992). E, destes trabalhos, foram selecionadas as seguintes considerações:

- Um filme não é um texto: a imagem transforma o próprio roteiro. E uma imagem sem texto não significa nada, pois pode dar abertura a diversas interpretações. O discurso presente nos filmes (seja texto escrito ou legendas) direciona o olhar, ou seja, funciona como uma “organização de restrições” às interpretações possíveis;

- Imagem como fonte de informação: uma mesma imagem pode servir a diferentes propósitos, mas deve-se buscar o objetivo de sua produção e uso, pois sua utilização visa determinados efeitos sociais.

- Pluralidade de interpretações: o filme pode ser visto como uma obra aberta, ambígua ou simbólica. Nele, através da atividade interpretativa, o espectador pode projetar suas próprias tramas, suas obsessões e seus desejos.

- Condições de exame técnico: os filmes proporcionam condições materiais de exame técnico, como possibilidade de parar em determinada imagem, voltar, avançar, etc. Além disso, existe a possibilidade de ver e rever quantas vezes for necessário o filme, uma vez que temos uma tendência de lembrarmo-nos de ter visto apenas o que agrada ou fortalece nossas hipóteses de análise. O filme possibilita averiguações sistemáticas, de acordo com a metodologia de trabalho.

- Realidade versus simulação: a analogia existente entre o filme e o mundo real é muito relativa e dificulta, portanto, sua reflexão “científica”. Porém, sendo o filme utilizado neste trabalho simulação da vida real, podemos considerar a seguinte afirmação: “a simulação não remete à irrealidade da relação com o mundo ou o saber, mas aumenta os poderes da imaginação e da intuição” (LEVY *apud* CORDEIRO, 1996, p. 5). Esses “poderes” podem ser facilitadores da análise dos filmes.

- Análise filmica: a análise de filmes exige uma definição do contexto e do produto final. Antes de iniciar a análise, devemos esboçar seus limites, sua forma e seus suportes teóricos. Os filmes podem ser estudados com base em diferentes abordagens teóricas e práticas, uma vez que podem responder a diferentes questionamentos dependendo de quem os elabora e de acordo com o fundamento teórico utilizado.

A análise do filme deve limitar-se aos eixos que sustentam a pesquisa e as hipóteses colocadas no início ou decorrer do trabalho. Devemos estabelecer algumas regras durante a observação dos filmes, entre elas: aprender a anotar o que nos chama a atenção e quais as redes de observação que serão fixadas e organizadas em decorrência dos eixos teóricos escolhidos, a fim de evitar erros e averiguações incessantes.

Para analisar um filme devemos despedaçá-lo, ver isoladamente o que está por trás do todo. Desta maneira, o analista pode adquirir um distanciamento do filme, para depois estabelecer os elos entre as partes e tornar o todo significativo.

Porém antes de iniciarmos a análise propriamente dita, devemos assistir ao filme pela primeira vez, tentando evitar preconceitos ou ideias preconcebidas. Devemos assisti-lo com liberdade para depois buscar o auxílio de hipóteses e teorias. Dessa forma, “é possível existir

confronto, discussão, eventualmente um ajuste e até, por que não, uma modificação radical do próprio ponto de vista” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1992, p. 17).

E, além disso, devemos centrar nossas questões no “como”, porque estas ajudam a considerar o filme com maiores detalhes e integrar de forma mais detalhada diferentes aspectos.

- Analista versus espectador: o analista tem como apoio o dispositivo teórico. Ele assiste ao filme com um olhar consciente, de maneira racional e estruturada. Procura indícios e submete o filme a seus instrumentos de análise e hipóteses. Existe um processo de distanciamento. Para ele o filme faz parte do campo da produção intelectual, sendo, portanto, um trabalho.

Já o espectador conta apenas com dispositivos ideológicos para interpretar o filme, assistindo-o de maneira irracional, instintiva. Se deixa guiar pelo filme e está em processo de identificação. Para ele o filme pertence ao universo do lazer.

3.1 SELEÇÃO DO FILME

Para selecionar qual filme faria parte deste trabalho, de acordo com a metodologia de análise fílmica, quatro filmes foram assistidos uma única vez e, depois ao fim de cada um, os aspectos que mais chamaram atenção foram anotados. Estes filmes faziam parte de uma pré-lista de possíveis filmes que tratavam da temática escolar, direta ou indiretamente, em suas tramas. Esta lista foi feita a partir de sinopses de filmes presentes na internet em blogs de cinema (<http://www.lendo.org/21-filmes-em-que-a-educacao-e-um-tema-criativo/>) ou por indicações de terceiros.

Os filmes assistidos para este trabalho foram: “Escritores da Liberdade”, “Machuca”, “Cidade dos homens” e “Entre os Muros da Escola”. A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada filme, bem como a sequência e o contexto em que foram assistidos e analisados.

Escritores da Liberdade

Este foi o primeiro filme assistido, ainda enquanto o projeto deste trabalho estava sendo elaborado. Portanto, não havia base teórica selecionada influenciando a análise deste filme, mas concepções empíricas baseadas em minha experiência de aluna e professora.

O filme se passa em Los Angeles, em 1992. Nesta época a cidade estava tomada pela violência, devido aos conflitos de gangues de diferentes etnias. Muitos jovens eram mortos, apenas por serem de gangues rivais.

A história do filme se passa na Escola Woodrow Wilson, quando a professora novata, Gruwell, inicia seu trabalho na turma 203. Esta turma é formada por alunos pertencentes a gangues. E a sala de aula reflete os conflitos inter-raciais. Os alunos não interagem entre si, nem com a professora. Muitos só frequentam a escola porque são obrigados. Depois de um conflito com a turma, a professora Gruwell passa a adotar estratégias para que os alunos se envolvam em suas aulas e passem a agir como colegas em sala de aula.

Ela trabalha com os alunos a história do Holocausto e os apresenta a pessoas que vivenciaram esta história. Além disso, fornece livros de pessoas com histórias semelhantes às vivenciadas pelos seus alunos. Porém, para se aproximar de seus alunos, ela esbarra, muitas vezes, na direção da escola, que a limita em recursos. Por esse motivo, a professora Gruwell passa a sacrificar sua vida pessoal para realizar o que acredita ser importante para os seus alunos.

Ao longo do filme, as histórias pessoais de alguns alunos são contadas, através da escrita de diários, tarefa proposta pela professora Gruwell. Grande parte dos alunos presencia, desde a infância, cenas de violência, seja ela doméstica ou de rua.

Quando assisti ao filme pela primeira vez, em muitos momentos me identifiquei com a professora Gruwell. A maior parte de minhas anotações está relacionada a experiências que vivi como professora, entre elas: o boicote dos professores mais experientes da instituição escolar às ideias da professora novata; o entusiasmo da jovem professora; a hipótese de que ser uma boa aluna garante que seremos uma boa professora; a preocupação com a aparência que devemos ter como professora; a relação entre respeito e confiança; a valorização dos alunos; e o ciúmes de outros professores quando há sucesso na relação com os alunos.

A partir deste filme surgiu, então, a necessidade de buscar autores e bases teóricas para guiar o trabalho. A revisão da literatura realizada para este trabalho foi definida durante os encontros de orientação e optamos por seguir autores que tratavam da adolescência, da construção da identidade, das interações sociais como um todo e, em particular, das interações que ocorrem no ambiente escolar.

Os filmes apresentados, a seguir, foram assistidos posteriormente a revisão da literatura e a escrita do texto que serviria de parâmetro para a análise dos filmes. Ou seja, o olhar já estava direcionado ao que se pretendia analisar e as anotações refletem, em parte, a influência dos autores estudados.

Machuca

Este filme mostra a relação de amizade entre dois garotos, dando os seus primeiros passos na adolescência, em uma escola chilena durante a década de 70.

O contexto social da época era de crise do país, devido à instabilidade no governo a qual culminaria com o golpe militar de Pinochet.

A relação de amizade entre os garotos inicia quando um deles ingressa em uma escola de elite, por iniciativa do diretor, um padre inglês, que promove a entrada de um grupo de garotos de classe social desfavorecida. Como a escola era ocupada, predominantemente, por alunos de classe média alta chilena, esses novos alunos sofrem discriminação.

Porém, mesmo pertencentes a classes sociais distintas e com histórias de vidas diferentes, esses dois meninos se tornam amigos, quando se ajudam, em diferentes momentos, para se defender de um grupo de colegas que os agridem, desrespeitam e fazem brincadeiras maldosas.

Um aspecto interessante do filme é que ambos conhecem os problemas familiares um do outro. O menino rico assiste brigas constantes do seu pai, um democrata socialista com a sua mãe, uma burguesa conservadora e, também, vê sua mãe cometer adultério com um homem muito rico e mais velho. Já o menino pobre vive numa espécie de “favela chilena” e vê sua mãe ser agredida por seu pai bêbado.

Porém, o filme não retrata muitos aspectos da vida escolar destes alunos. Em poucos momentos, ele mostra as interações entre professores e alunos. Por esse motivo, este filme não foi selecionado para fazer parte das análises deste trabalho.

Cidade dos Homens

Este filme retrata a história dos personagens Acerola e Laranjinha com 18 anos. Estes personagens estão presentes em outros filmes, como Cidade de Deus, que retratam a violência das favelas cariocas. A trama do filme envolve a busca dos garotos para conhecer seus pais. Laranjinha tem uma necessidade muito grande de conhecer seu pai para poder colocar o seu nome na certidão de nascimento. E Acerola vive o conflito de ser pai na adolescência. Um aspecto interessante desse filme é que tanto Acerola quanto Laranjinha não apresentam condutas violentas. E isso parece ser em decorrência do companheirismo e cuidado que um tem pelo outro.

Este filme poderia fazer parte das análises, porque retrata importantes aspectos de formação de identidade em um contexto violento: a falta dos pais na constituição das identidades e como a amizade pode ser um laço afetivo importante para evitar a construção de

uma identidade desviante. Porém, não apresenta em nenhum momento a influência do contexto escolar em suas vidas, por isso, o filme foi excluído das análises deste trabalho.

Entre os muros da escola

Em algum momento, durante as disciplinas da licenciatura já havia assistido, se não todo filme, alguns trechos. As imagens do filme dão a impressão de que a câmera está “escondida” dentro dos espaços escolares, portanto, parece que a cena captura momentos reais do cotidiano escolar. O filme apresenta a relação de um professor de Francês com uma turma de adolescentes. Nesta escola, assim como no filme *Escritores da Liberdade*, os alunos são de etnias diferentes e, em algumas vezes, entram em conflito. Porém, o filme não foca neste conflito. Foca na interação cotidiana do professor com seus alunos, ou seja, o dia-a-dia da sala de aula. Nesse sentido, fica evidente a “preguiça” intelectual dos alunos; comportamentos típicos dos alunos na adolescência como: “risadinhas”, conversas em voz baixa, brigas com agressões a qualquer momento; questões sobre sexualidade (questionam se o professor é homossexual); entre outras. Neste filme, o professor adota uma postura reservada, em alguns momentos, é arrogante com os alunos, mas ele os instiga e parece estar preocupado com os seus aprendizados. Não demonstra indiferença. É questionador, provoca os alunos, para que expressem suas opiniões e propõe que escrevam um auto-retrato.

O filme também revela a realidade do professor. Em uma das cenas, aparece um professor descontrolado em decorrência do mau comportamento de seus alunos. E, em outra cena, o professor de Francês e sua turma entram num conflito bastante sério, onde o professor agride verbalmente duas alunas, os colegas tentam defendê-las e, sem querer, um aluno acaba agredindo fisicamente uma colega. O aluno que cometeu a agressão acaba sendo expulso da escola.

Este filme caberia muito bem na análise que é proposta por este trabalho, mas o filme não evidencia uma influência tão grande do professor e da escola na vida dos alunos. Retrata o cotidiano escolar, mas traz poucos aspectos da vida dos alunos fora do ambiente escolar.

A escolha do filme *Escritores da Liberdade*

Em um encontro de orientação, todos os filmes assistidos foram relatados e os aspectos que justificariam sua inclusão ou não no trabalho foram debatidos. Optamos por *Escritores da Liberdade*, pois ele evidencia importantes aspectos da vida dos alunos, tanto no ambiente escolar, quanto nas suas vidas fora da escola, através dos diários. O filme revela em

que ambiente os alunos cresceram e quais identificações foram fazendo ao longo de suas vidas antes de se tornarem os “escritores da liberdade”. No filme também é claramente visível a mudança do comportamento dos alunos, em decorrência das ações da professora Gruwell. Este filme possibilita a identificação das ações da professora (atividades propostas, estratégias e falas) e suas respectivas repercussões na vida dos alunos.

Os trechos dos diários, as falas dos alunos e seus comportamentos, permitem delinear quais os referenciais de identificação, as perspectivas de vida, o que pensavam e sentiam antes e depois da professora Gruwell.

Portanto, com a análise deste filme, eu poderia retomar uma pergunta que me seguiu durante toda minha vida escolar e acadêmica: “Qual é de fato a importância do contexto escolar nas nossas vidas?”.

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”

Depois da seleção de um filme entre quatro assistidos, vi pela segunda vez o filme “Escritores da Liberdade”. Embora o filme tenha a duração de cerca de 1 hora e 48 minutos, o assisti ao longo de seis horas, a fim de selecionar os trechos que julguei importantes para o trabalho.

Todos os trechos do filme referentes aos diários dos alunos foram transcritos a mão. Em alguns, também anotei a descrição das imagens concomitantes ao trecho do diário. Por exemplo, quando o trecho do diário referia-se a lembranças da infância, também descrevi as imagens correspondentes, as quais apresentavam cenas de violência.

As falas que considerei importantes, tanto de professores quanto dos alunos ou até mesmo de outros personagens, também foram transcritas, assim como o contexto do filme e/ou a cena em que estas falas estavam inseridas.

Depois desses primeiros registros, ocorreu outro encontro de orientação. Neste encontro, alguns trechos foram analisados a fim de escolher quais referenciais teóricos seriam utilizados.

Após identificar quais trechos seriam analisados, assisti novamente ao filme, pulando algumas cenas, para completar as anotações de trechos que já haviam sido selecionados e transcritos, como partes de diálogos, para buscar mais algumas informações ou rever algum erro de anotação.

Os trechos selecionados foram utilizados para construir as tabelas: Análise das ações da Professora Gruwell no filme “Escritores da Liberdade” (Apêndice A) e Análise das ações

dos alunos da sala 203 do filme “Escritores da Liberdade” (Apêndice B). Nessas tabelas, os trechos foram ordenados por ordem cronológica, o contexto do filme em que estavam inseridos foi descrito e uma foi feita uma breve análise da contribuição dos trechos para o trabalho.

4. DISCUSSÃO DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O filme “Escritores da Liberdade” é baseado em fatos reais. A história se passa em Los Angeles, Califórnia (EUA) em 1992. Nessa época, vivia-se um intenso conflito entre gangues e a tensão racial estava em seu limite máximo.

O enredo do filme foi criado com base em um livro que reuniu os diários escritos pelos alunos da sala 203 da Escola Woodrow Wilson. Esta escola, da rede pública, bem conceituada por sempre ter bons alunos, passava pelo processo de integração voluntária, que consistia em aceitar alunos de diferentes etnias e classes sociais, bem como jovens que haviam cometido delitos, tendo passagem por reformatórios.

A professora Erin Gruwell, juntamente com seus alunos, são os personagens principais desta trama. Gruwell estava estreando como docente nesta turma e, ao deparar-se com alunos de diversas etnias, participantes de gangues, sem perspectiva nenhuma de futuro, via-se obrigada a adotar estratégias para conquistar a adesão dos alunos às atividades escolares.

A professora, repleta de entusiasmo e ideias inovadoras, encontra também o conformismo da escola perante os alunos e a resistência da Diretoria em apoiá-la. Mas isso não a impede de conseguir o que deseja para os seus alunos, chegando até mesmo a comprometer sua vida particular em prol da turma.

Nesta etapa do trabalho, serão analisadas as estratégias adotadas pela professora Gruwell para aumentar o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e suas implicações no comportamento dos alunos, visto que, no filme, percebe-se claramente o período de transição em que jovens agressivos, sem perspectivas, que percebiam apenas o seu próprio sofrimento, transformam-se em um grupo cooperativo, com metas e perspectivas de futuro. Ou seja, as ações da professora Gruwell nesta turma, de alguma forma, provocaram mudanças na estrutura das relações interpessoais dos alunos e nas suas próprias identidades.

Este trabalho, portanto, visa identificar quais as ações da professora Gruwell foram determinantes para a constituição de um grupo de estudantes capazes de atuar em equipe, interagindo a partir dos princípios da tolerância e do respeito mútuo. Tais ações marcam os jovens apresentando-lhes novos modos de ser e viver, os quais modificam as suas perspectivas de futuro.

4.2 OS JOVENS DE GANGUES

A história de vida dos alunos revela que suas vidas foram pautadas pela violência, tanto a violência doméstica quanto a violência das ruas (Tabela B: B1 a B9). Os personagens dessa história aprenderam a dar valor apenas àqueles que morriam ou sofriam punições, em decorrência da defesa de suas tribos, mesmo que de forma injusta. E tinham como obrigação moral apenas defender ou morrer pelos seus “iguais”, parentes e amigos.

Com base em La Taille (2006), que apresenta como valores morais a *justiça*, baseada na igualdade e na equidade, e a *dignidade* inerente ao ser humano, coerentemente com o imperativo categórico de Kant: “age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre como fim, e nunca simplesmente como meio” (KANT *apud* LA TAILLE 2006, p. 11), podemos afirmar que estes jovens tinham seus valores morais corrompidos. Suas histórias de vida não indicavam uma justiça baseada na igualdade, pois diferenças étnicas e econômicas eram motivos de conflitos sociais. Sua dignidade era afrontada, quando não tinham direito de escolher uma vida fora da violência. E, juntamente a isso, quando eram vistos como apenas mais um que lutava pela sua tribo, ou seja, suas vidas individuais eram utilizadas pela gangue como um meio para defender o grupo. Diante dessas considerações, fica claro que, para esses jovens, não era possível haver um desenvolvimento moral, pois a qualidade das relações sociais nas quais estavam inseridos era baseada na violência que visivelmente não respeita os valores morais de justiça e dignidade em relação aqueles que não fazem parte da gangue. A vida desses jovens era aquela definida por pessoas que exerciam algum tipo de poder sobre eles. Não havia autonomia para decidirem “que tipo de vida gostariam de ter” ou “quem gostariam de ser”, tendo portanto a sua constituição identitária limitada às gangues e aos seus líderes como referenciais de identificação (Tabela B: B4).

Obviamente estes jovens não percebiam os inúmeros modelos de identificação e perspectivas de futuro ao seu redor. Embora se rebelassem contra a lei e as autoridades oficialmente constituídas, nos sistemas escolar, jurídico e policial, viviam a conformidade cega em relação aos desmandos da gangue. A conformidade à gangue subjetivamente lhes ofereceria alguma segurança e respeitabilidade sem que precisassem tomar as próprias decisões, limitando-se a obedecer às regras de seus pares e reproduzir o mundo violento que conheciam. (KAMII, 1990).

Além da *conformidade cega*, a *revolta* também era visível nos alunos representados no filme. Porém, a revolta era erroneamente direcionada à instituição escolar e à professora, a qual simbolizava o homem branco americano (Tabela B: B13). Estavam tão condicionados a pensar que os outros eram os culpados por tudo de ruim na sua vida, que não percebiam que as ações do seu núcleo social também eram maléficas.

A intervenção da professora Gruwell na vida desses alunos foi responsável pela mudança nos seus referenciais de identificação, possibilitada por um trabalho longo e contínuo, que os levou a pensar e agir de forma diferente. Para interpretar as estratégias adotadas pela professora Gruwell e as mudanças identitárias dos alunos, representadas no filme, serão empregados os conceitos de *egocentrismo*, *descentração* e *juízo moral*, e as noções de *autonomia*, *heteronomia* e *respeito mútuo* a partir de autores que desenvolvem estudos com base na obra de Piaget.

4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELA PROFESSORA GRUWELL

No início do filme, percebe-se Gruwell como uma professora que faz de tudo para agradar e conquistar seus alunos. Sempre sorridente, tentava se aproximar da turma sendo gentil e cordial. Mas, mesmo assim, os alunos continuavam a ignorá-la e a trocar insultos, provocações, ameaças e até agressões físicas dentro da sala de aula. Tal quadro só começa a se transformar a partir de uma aula em que a professora se depara com a caricatura de um aluno (Jamal). Nesse dia, ela muda de postura (Tabela A: B1), enfrentando seus alunos. Ela decide abordar um assunto que lhes interessa: gangues. Porém, relaciona a experiência deles de violência da guerra entre gangues com a violência histórica produzida pelo nazismo. Ao falar sobre o holocausto e sobre a divulgação de imagens negativas dos judeus, ela compara a história com a realidade vivida pelos seus alunos. Embora interessados no que a professora fala, os alunos a menosprezam dizendo que ela não entende nada do sofrimento deles, pois é apenas mais uma branca americana ensinando-lhes o que devem fazer (Tabela B: B13; B14).

Este conflito motivou a professora a adotar estratégias que abriram espaço para que os alunos conversassem, escrevessem e, acima de tudo, refletissem sobre suas vidas. Ou seja, utilizou a dimensão comunicativa como uma forma de resolução de conflitos. Segundo Araújo,

Como o conflito só se manifesta quando há diversidade de ideias, de opiniões e de práticas, pode-se dizer que ele funciona como espécie de “animador cultural”, estimulando o debate e o diálogo entre os indivíduos que

compartilham, entre si, um mesmo espaço para realizar algum tipo de atividade. (ARAÚJO, 2001, p.150)

Portanto, no momento em que a professora se posicionou em relação ao problema das gangues e do preconceito que havia na sala de aula, abriu espaço para que os alunos também expressassem suas perspectivas, criando as condições para o início de um diálogo entre ela e os estudantes.

Descentração: Reconhecimento do Outro

Depois do conflito com os alunos, a professora Gruwell propõe à turma o “Jogo da Linha” (Tabela A: A2) em decorrência da caricatura do aluno. Esta atividade visa favorecer a descentração dos alunos. Através desse jogo, os alunos percebem que todos na sala de aula possuem interesses em comum e compartilham a mesma dor em decorrência da violência de gangues. Durante esta atividade, ela também demonstra respeito pelos seus alunos e que, sim, mesmo sendo uma americana branca, pode entendê-los.

Por trás desta atividade, podemos identificar diversos aspectos que permeavam a vida destes alunos e da professora. O primeiro deles é o egocentrismo dos alunos. Ou seja, a incapacidade de lidar com possibilidades, com idéias diferentes das suas em relação a um determinado tema (MARQUES, 2005). De acordo com Marques (2005, p.77), baseada em Montangero e Maurice-Naville, podemos dizer que o egocentrismo dos alunos os induzia “à centração do pensamento em um único aspecto da realidade, fazendo o sujeito acreditar que sua forma de ver o mundo é única e igual para todos”. Os alunos não eram capazes de visualizar os colegas, apenas conviviam e faziam trocas com os membros de suas tribos. Todos pareciam inimigos dentro da sala de aula.

Piaget (*apud* MARQUES, 2005, p. 78) afirma que a descentração implica em “deslocar seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com as ações de outras pessoas”. E, além disso, que a adaptação ao meio social “é construir um conjunto de relações e situar-se a si próprio entre essas relações graças a uma atividade de coordenação implicando a descentração e reciprocidade de pontos de vista”.

Com o “Jogo da Linha”, os alunos tiveram a oportunidade de descentrar-se, ou seja, puderam ver os colegas, criando um novo tipo de interação social baseada na reciprocidade e, não mais, na violência.

O adolescente também apresenta uma forma particular de egocentrismo, pois acredita que pode transformar o mundo, e confunde seu ponto de vista com o do grupo que ele quer

modificar. Ele pensa que o melhor para todos é aquilo no qual ele acredita e não questiona se outros querem o mesmo (MARQUES, 2005). Assim, os alunos acreditavam que só o que os membros de suas gangues diziam eram o melhor a ser feito, ignorando a opinião de outros grupos e até mesmo da professora.

Piaget também aborda uma importante questão do egocentrismo adulto. Para ele, o sociocentrismo, equivalente social do egocentrismo individual, é o responsável por grande parte das dificuldades nas relações internacionais, pois impede que um povo seja capaz de colocar-se no ponto de vista de outros povos (MARQUES, 2005). E, além disso,

[...] a formação de um espírito internacional não deve “exigir a uniformização dos diversos pontos de vista, supõe, ao contrário, a coordenação entre perspectivas distintas”. Fica muito clara a busca da descentração, tanto no plano individual como no coletivo, no sentido de encontrar uma alternativa às dificuldades nas relações entre os grupos humanos. (MARQUES, 2005, p. 82)

A professora Gruwell, através do Jogo da Linha e de outras atividades como a visita ao Centro Simon Wiesenthal, ao Museu de Tolerância Beit Hashoah (Tabela A: A5) e o jantar com os sobreviventes do holocausto (Tabela A: A6), proporcionou aos alunos perceber outras realidades (Tabela B:14), que não apenas aquelas compartilhadas com os membros de suas tribos. Ou seja, a partir dessas estratégias, ela possibilitou que os alunos, através da descentração, se libertassem de seu egoísmo individual, um egoísmo adolescente e pudessem perceber que, assim como outras pessoas, eles eram vítimas de um egoísmo maior (o sociocentrismo), não cabendo a eles se revoltar, mas sim transformar suas atitudes a fim de minimizar seus efeitos.

O jantar com os sobreviventes do holocausto foi fundamental para que os alunos percebessem que é possível construir uma vida, apesar de traumas decorrentes de situações de violência. Tiveram a chance de conhecer pessoas que não se tornaram marginais para vingarem-se do sofrimento que sentiram, mesmo diante de toda a injustiça e perda da dignidade que experienciaram.

Mas o que permitiu que a professora Gruwell agisse dessa forma? Primeiramente, ela precisou compreender quem eram os seus alunos. De acordo com Marques (2005, p.84),

[...] é importante saber em que momento do desenvolvimento encontra-se o aluno para poder trabalhar com o raciocínio que lhe é possível, auxiliando-o, assim, na construção de seu próprio percurso. Ou seja, é necessário auxiliar o aluno a superar determinados raciocínios para chegar a outros mais complexos, através

de um processo contínuo de superação. Mas isso não se faz negando-se as dificuldades.

A professora, ao buscar conhecer os seus alunos, também pode abrir mão de seu próprio egoísmo. Para Piaget (*apud* MARQUES, 2005, p. 88), é imprescindível que conheçamos “o aluno enquanto ser vivo, que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente segundo leis tão complexas como as de seu organismo físico”. A professora Gruwell foi capaz de descentrar-se de seus ideais como professora, para compreender seus alunos. Ela teve a sensibilidade de perceber que aprender Gramática da Língua Inglesa de nada valeria para aqueles alunos, se isto fosse feito pelos métodos tradicionais. O filme permite pensar que a descentração também precisa ocorrer entre os professores, pois assim é possível garantir o sucesso pedagógico (MARQUES, 2005). Somente ao conhecer os alunos é possível “adaptar os métodos ativos às necessidades mais essenciais da evolução intelectual” (PIAGET *apud* MARQUES, 2005, p. 91).

Escrita de diários

Outra atividade, de grande importância para a mudança dos alunos, foi a proposta de que eles escrevessem diários (Tabela A: A3). Dessa forma, ela possibilitou que os alunos refletissem sobre as suas histórias através da escrita. A proposta de escrita dos diários foi uma forma de abrir um espaço para a reflexão.

Os diários eram os “locais” protegidos, onde os adolescentes poderiam exercer sua espontaneidade e criatividade, contando suas histórias, sem receios e riscos. Pela primeira vez, os alunos puderam “verbalizar seus conflitos”. Ao escreverem nos diários, foram capazes de perceber quem eles realmente eram, o que sentiam, o que pensavam, livrando-se do medo de receber alguma punição por ter ideias divergentes das suas tribos. Através dos diários, eles puderam também reviver o que aconteceu em suas vidas e reavaliar tais situações a partir de suas próprias concepções.

A partir do momento em que a professora Gruwell abriu espaço para que os alunos registrassem e refletissem sobre suas histórias pessoais, ela, de acordo com La Taille (2006, p.20), ajudou “os jovens a se situarem no plano ético e a optarem pela perspectiva ética (vida boa, com e para outrem em instituições justas)”.

Ao abrir mão da educação tradicional, a professora Gruwell optou por métodos da nova pedagogia que, segundo Piaget, podem auxiliar a transformar o jovem, ajudando-o a superar o seu egocentrismo” (PIAGET *apud* MARQUES, 2005, p. 85).

Marques (2005) afirma que os dados de pesquisa de Piaget revelam as transformações pelas quais passam as estruturas cognitivas ao longo do desenvolvimento. Segundo esta autora, isso demonstra a importância de relacionar as condições do meio e as condições internas. E, na pedagogia nova, a vida social tem papel de destaque. Dessa forma, ao invés de reforçar a heteronomia moral dos alunos, cujo princípio é obedecer sem refletir, a professora Gruwell optou por promover a educação moral para combater a violência e a incivildade dos alunos. Não utilizou regras, mas princípios que não dizem como agir, mas em nome do que agir (LA TAILLE, 2006).

De acordo com a perspectiva de Piaget (*apud* KESSELRING, 1993), que entende as normas morais como regras racionais de acordo mútuo, sendo o respeito recíproco um pressuposto essencial para o entendimento, podemos dizer que a partir do momento em que, tanto os alunos quanto a professora Gruwell, superaram seus conflitos, estabeleceu-se entre eles o respeito recíproco. E, através disso, uma nova relação baseada na confiança pode ser gerada.

E, quando os alunos deixaram de ser heterônomos, ou seja, fizeram a transição entre a “moral do dever” para a “moral do bem”, que é uma moral de cooperação, iniciaram o seu desenvolvimento moral (KESSELRING, 1993). Assim, ao serem autônomos estavam aptos a coordenar diferentes perspectivas sociais e respeitá-las reciprocamente.

A base do respeito mútuo, segundo Piaget (*apud* KESSELRING, 1993) está, primeiramente, na necessidade de ser respeitado pelas pessoas que se respeitam, visto a existência de uma capacidade intelectual de refletir sobre a atitude de expectativa de outras pessoas. Em um segundo momento, Piaget acrescentou também a necessidade de não contradizer-se no âmbito moral.

Porém, vale destacar a importância da afetividade na relação da professora Gruwell com seus alunos, presente em suas falas, quando fornecia a eles materiais de boa qualidade e promovia passeios com a turma (Tabela A: A3; A5; A7; A13).

Considerando as afirmações de Kesselring (1993, p.192) com base em Piaget “uma valoração é um ato cognitivo e valorações implícitas asseguram aos sentimentos interpessoais, como simpatia, antipatia e respeito, a sua relativa estabilidade”. E a afirmação de que a vontade, no sentido de moderador racional da ação, é a “capacidade para agrupar os interesses e desejos diversos e concorrentes entre si de tal forma que a fixação de prioridades e a ação planejada correspondente se torne viável” (KESSELRING, 1993, p.193), podemos concluir que os alunos só tiveram vontade de atender as atividades da professora Gruwell (cena do filme em que todos os alunos deixam seus diários no armário, visto que ela permitiu que eles

decidissem se ela poderia ler ou não os diários), porque se sentiram valorizados pelas atitudes de Gruwell, o que gerou bons sentimentos em relação à professora e os motivou a mudarem. Dessa forma, os aspectos afetivos agem como motor das ações dos alunos e da professora.

Ribeiro & Jutras (2006, p. 42), entendem a afetividade como “um sentimento, um estado e uma ação que se transformam em expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre as pessoas”. Afirmam que a afetividade cria um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e amor que facilitam a aprendizagem. Em um ambiente seguro e afetivo, os alunos demonstram tranquilidade, são capazes de construir uma auto-imagem positiva e de participar efetivamente das atividades propostas.

Marques (2005) com base em Maturana fez uma breve análise do respeito ao outro. Segundo este autor, o amor está na base das relações sociais. Maturana, todavia, ao mesmo tempo em que o valoriza esse sentimento, o desmistifica, pois “na essência, nada mais é do que o respeito ao outro e a si mesmo” (MATURANA *apud* MARQUES, 2005, p. 93). E, é este sentimento que permite a convivência: “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e (...) tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (MATURANA *apud* MARQUES, 2005, p. 93).

Segundo este autor, a rejeição e o amor são as bases das relações interpessoais, porque enquanto “a rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como outro legítimo na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo na convivência” (MATURANA *apud* MARQUES, 2005, p. 94). E, dessa forma, as relações só se tornam sociais quando aceita-se o outro como legítimo em um espaço em comum (MARQUES, 2005).

A partir do momento em que os alunos da turma 203 diminuíram seu egocentrismo, eles aumentaram a capacidade de descentração e foram capazes de aceitar a legitimidade do outro, respeitando as suas diferenças.

Marques afirma que, quando Maturana considera que a possibilidade de qualquer relação satisfatória é o amor, suas ideias contribuem para pensar a respeito das relações pedagógicas. Segundo a autora:

Como humanos, precisamos refletir sobre o mundo, sobre o outro, para compreender suas diferenças, suas peculiaridades. Sem procurar conhecer as diferenças é impossível respeitar o outro, daí passa-se à sua negação, acreditando-se, muitas vezes, que estamos fazendo o melhor porque foi sempre assim. (MARQUES, 2005, p. 93).

O professor que possui competência afetiva é capaz de perceber seus alunos em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. Dessa forma, o aluno é considerado um sujeito ativo que, apesar de possuir problemas, também possui potencialidades, sendo, portanto, acolhido e valorizado (RIBEIRO; JUTRAS, 2006). Marques, de acordo com Maturana, afirma:

[...] cada educador está construindo um mundo de respeito ou não a partir do trabalho que realiza em sua sala de aula. Portanto, “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros [...] E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o outro”. (Marques, 2005, p. 95).

Diante destas considerações sobre afeto e respeito, fica claro que as ações da professora Gruwell foram baseadas no afeto que sentia pelos seus alunos, o que permitiu que ela, além de ser capaz de “enxergá-los”, os valorizou e acolheu (Tabela A: A12). Dessa forma, o respeito mútuo tanto entre ela e os alunos, quanto dos alunos entre si, pode estabelecer-se e guiar as interações.

Quando os alunos foram capazes de visualizar, aceitar e conviver com suas diferenças foram capazes de confiar tanto na professora (mesmo ela sendo branca e americana), quanto uns nos outros, criando laços de amizade. Constituíram, portanto, uma “gangue do bem”, pautada em valores morais.

Ampliação dos Horizontes: Outros referenciais de identificação

Complementando o que já foi dito sobre a formação da identidade no referencial teórico deste trabalho e relacionando com o filme, a seguir serão apresentadas algumas considerações acerca da estruturação da identidade em um ambiente que tem como pano de fundo a violência.

Segundo Araújo (2001, p. 148) com base em Erikson, a organização da identidade é a etapa central na evolução do ciclo humano. “É um momento de síntese, de transformação de identificações em identidade e de interação original com o mundo”.

O período do desenvolvimento em que ocorre a constituição da identidade por meio de identificações com pessoas pertencentes a outros grupos sociais, além do familiar é a adolescência. Melo *et al* (2007), resumem de forma muito clara as principais mudanças físicas e psicológicas que ocorrem durante a adolescência:

[...] há um movimento de progressão e de construção de novas referências: um novo esquema corporal e uma nova auto-imagem, a busca de uma nova identidade pessoal e sexual, a busca da autonomia e do seu lugar no mundo. A emergência das operações formais, ou seja, do pensamento hipotético-dedutivo, na esfera da inteligência significa uma ampliação das possibilidades e capacidades cognitivas, permitindo ao adolescente desenvolver reflexões e formular teorias próprias construindo sistemas que buscam verdades mais gerais. A adolescência reedita as etapas anteriores do desenvolvimento, reedita sexualidade infantil e realiza a síntese de experiências vividas. O indivíduo se vê pela primeira vez numa perspectiva histórica [...] o adolescente adquire a capacidade de construir e avaliar o passado, reescrever sua história, compreender o presente e ir concebendo o futuro [...] a adolescência é ganho de poder: corporal, sexual, intelectual – significa possibilidade. Essa possibilidade se efetiva, no entanto, única e exclusivamente, com processos de socialização adequados e de qualidade. (MELO *et al*, 2007, p. 97)

É sabido que a formação da identidade está intimamente relacionada com a socialização do indivíduo, pois os sujeitos influenciam e são influenciados pelos contextos sociais, locais e globais. Assim, o sujeito precisa construir a si mesmo reflexivamente, a partir de uma diversidade de opções e possibilidades. Dessa forma, Araújo afirma que:

A identidade pode ser entendida com um conjunto de representações que a sociedade e os indivíduos constroem sobre algo que dá unidade a uma experiência humana, múltipla, facetada, tanto no plano psíquico como no plano social. Tanto as juventudes quanto as identidades são construídas de formas diversas, segundo as diferentes sociedades, o lugar social que o sujeito ocupa, os conjuntos de valores, ideias e normas, etc., que vão formar seus instrumentos de leitura pra a interpretação do mundo. Assim, cada sujeito, de acordo com seu contexto sócio – histórico e a partir desses referenciais, vai organizando a sua percepção da realidade. (ARAÚJO, 2001, p. 148).

Neste processo é essencial reconhecer o outro, mas como reconhecer o outro num contexto violento?

De acordo com Melo *et al* (2007, p.92) baseados nos trabalhos de Zaluar, a violência é “a perda de reconhecimento pelo outro, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer forma de coerção – incluímos, pois aqui, tanto a violência física como a violência simbólica”. A violência, portanto, ao inibir o reconhecimento do outro, interrompe o processo de descentração, restringindo as possibilidades de identificações identitárias. Ao mesmo tempo em que o jovem faz o movimento de buscar o reconhecimento de uma identidade que

o faça sentir-se pertencente a um grupo, ele também quer ser reconhecido como um sujeito singular, diferente dos demais e busca esta auto-afirmação (ARAÚJO, 2001). Segundo Araújo (2001), a violência influencia negativamente a construção da identidade, pois interfere em elementos fundamentais para essa construção. No filme, enquanto os alunos conheciam apenas a violência das gangues, eles não podiam dizer o pensavam, não podiam posicionar-se de acordo com os princípios que julgavam corretos e éticos, seja porque expressar a sua opinião poderia os expor negativamente nas suas tribos ou porque nem mesmo reconheciam outros pontos de vista além dos próprios. Assim, os jovens que vivem em um meio violento, não podem ser autênticos, nem contestadores (Tabela B: B3; B12; B37).

Segundo Erikson (*apud* ARAÚJO, 2001), o adolescente entra em uma crise psicossocial, porque ao não poder fazer escolhas, ele está comprometendo a afirmação de sua identidade. É nesta fase, que o jovem precisa acreditar que é capaz de ser alguém no mundo.

Ora, os jovens do filme, como citado anteriormente, viviam à sombra da conformidade, que os impedia de serem jovens questionadores tanto ao seu modelo de vida, quanto aos referenciais que estavam utilizando para identificarem-se.

Além disso, a ausência de motivos claros para explicarem as mortes de seus amigos, assim como a injustiça sofrida, os deixavam em total insegurança e fragilizados. Assim, a violência poderia ser vista como uma “aliada”, pois, como afirma Araújo, com base nos estudos de Enriquez sobre a natureza dos vínculos sociais:

[...] a violência pode significar uma forma de o indivíduo proteger-se contra uma possível desintegração do próprio ego. Ele reage violentamente todas as vezes em que se sente impotente e muito frágil ante as ameaças externas de perda de sua integridade. (ARAÚJO, 2001, p. 149).

Para os jovens do filme ou muitos outros que vivem em meio à violência, segundo Melo *et al* :

O que parece, porém, como argumento mais forte para conferir legitimidade às normas violentas é a sua presença permanente, marcando a vida das pessoas, construindo as suas personalidades, definindo seus caminhos, produzindo uma nova cultura, uma nova concepção, um novo jeito de se relacionar com o outro – é a violência assumindo o papel de norma e rompendo as interações, colonizando o mundo da vida. (MELO *et al*, 2007, pg. 94).

Araújo e Melo *et al*, entre outros autores, compartilham a ideia de que o diálogo é peça fundamental para controlar e/ou eliminar a violência. Para Araújo (2001), é necessário abrir

possibilidades para que os estudantes possam atuar como sujeitos de sua história, para que possam participar de projetos que valorizem e respeitem sua diversidade e incentivem a postura de diálogo acima de qualquer coisa. E, para Melo *et al* (2007, p.96): “combater a violência é recuperar em cada espaço, no cotidiano, essa competência de falar e agir que nos dá a todos a condição de sujeitos - é explorar ao máximo as potencialidades interativas e criadoras da fala”.

Voltando ao filme, podemos perceber que a professora Gruwell soube por em prática toda essa teoria. Ao dar espaço para que os alunos falassem sobre a violência que os levou a se tornarem jovens com condutas desviadas, ela eliminou a violência em sala de aula. E, através dos diários, os alunos passaram a expressar seus sentimentos e se auto-conhecerem, pois tiveram espaço para serem quem realmente eram, sem medo de possíveis repreensões.

Ao distribuir os livros biográficos “Durango Street” (Tabela A: A4), sobre a vida de um homem membro de gangue, e o “Diário de Anne Frank” (Tabela A: A8), autobiografia de uma adolescente sobre o holocausto, Gruwell, além de descentrar os alunos em suas vidas e auxiliar na percepção de que eles não são vítimas do mundo, pois existem experiências ainda piores do que as suas, proporcionou outras figuras passíveis de identificação (Tabela A: B24 a B31).

Constituição da mudança

Ao longo do filme, logo após as primeiras estratégias pedagógicas adotadas pela professora Gruwell, os alunos começaram a demonstrar algumas mudanças sutis em seus comportamentos (Tabela B: B14; B15; B17). Mas, em três momentos do filme, fica claro que as estratégias adotadas pela professora Gruwell haviam produzido mudanças concretas na mentalidade de seus alunos. Conforme Marques (2005), com base em Maturana:

[...] nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo”. Não há mudanças parciais, pois, “se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais”, na medida em que os outros também fazem parte desse mundo que passo a enxergar de forma diferente. (MARQUES, 2005, p. 93).

Isto quer dizer que, ao longo do trabalho da professora, os alunos foram remodelando suas mentes e se tornaram aptos a perceberem o mundo e os outros com uma mentalidade diferente da que tinham antes.

O primeiro momento que revela de fato uma mudança no comportamento dos alunos é a volta às aulas. Depois do primeiro ano de trabalho com a professora Gruwell, os alunos se reencontram em um clima de amizade (Tabela B: B18).

A professora Gruwell sugere o “Brinde à mudança” (Tabela A: A7) para celebrarem o retorno às aulas. As falas dos alunos Gloria (Tabela B: B19), Brandy (Tabela B: B20), Marcus (Tabela B: B21) e de um aluno que, durante as férias foi despejado de casa, juntamente com sua mãe (Tabela B: B22) deixam claro que os alunos têm perspectivas de futuro, sentem-se valorizados e que a turma passou a ser um grupo unido, onde cada um pode ser realmente quem é (Tabela B: B23).

O segundo momento é quando, a partir da cooperação, do trabalho em conjunto os alunos levam à escola, por iniciativa deles mesmos, Miep Gies (Tabela B: B34), a mulher que ajudou a esconder a família de Anne Frank durante o holocausto. Esta senhora se tornou um referencial de identificação, principalmente, para os alunos Eva e Marcus. Ao contar sua dramática história e valorizar a história de vida deles, quando diz que leu as cartas e os chama de heróis do dia-a-dia, demonstra respeito pela vida daqueles jovens.

O terceiro momento ocorre em seguida ao encontro com Miep Gies. Marcus pede para sua mãe ajudá-lo (Tabela B: B35), pois agora quer sair das ruas, ou seja, agora ele tem uma perspectiva de futuro. Sendo que, no começo do filme, ele valorizava aquele que morria pela sua tribo e não tinha certeza se conseguiria atingir vivo os 18 anos (Tabela B: B12).

Já Eva vive o conflito de ser a única testemunha de um crime que envolve sua tribo e outra rival. Ao ser questionada sobre quem foi o culpado pela morte de um rapaz cambojano, amigo de sua colega de sala de aula, ela diz a verdade e culpa um membro de sua gangue (Tabela B: B36). Nesse momento, Eva demonstra autonomia indo a favor de seus princípios éticos e morais e vai contra tudo que se pai e sua tribo lhe ensinaram sobre defender os seus em qualquer circunstância.

4.4 O PAPEL DA PROFESSORA

A fim de realizar reflexões acerca do papel da professora, selecionei alguns trechos finais do filme, pois julgo que estes merecem atenção especial. Os trechos, a seguir, são transcrições das falas legendadas da professora Gruwell. Durante um diálogo que ela teve

com seu marido, quando ele estava indo embora de casa, supostamente por não suportar o espaço privilegiado que os alunos ocupavam na vida da mulher, ela disse a ele: *“Quando eu os ajudo a darem sentido a suas vidas, tudo na minha se completa”*.

A partir dessa cena, podemos pensar no sacrifício pessoal que a professora teria feito por seus alunos, negligenciando sua vida doméstica. Mas também podemos pensar na construção idealizada que o filme produz da imagem da professora, em que um fracasso pessoal em manter o casamento é atribuído exclusivamente à incompreensão do marido. Ou seja, o marido é apresentado como imaturo e egoísta e a professora não só como uma personalidade descentrada, mas também como alguém que não comete erros.

Outra frase importante, que aparece durante uma conversa dela com o aluno Andre (Tabela A: A12), Gruwell revela o quanto se importa com o destino dos alunos ao demonstrar indignação com a auto-avaliação realizada por ele: *“Não quero desculpas. Sei o que está enfrentando. Todos temos que lutar contra algo. Então, é melhor se decidir, porque enquanto não tiver coragem de me olhar nos olhos e dizer que merece zero não vou deixar você repetir, mesmo que tenha que ir à sua casa toda noite até acabar o trabalho. Eu sei quem é você. Está me entendendo? Eu consigo te enxergar. E você não vai repetir.”*

A professora Gruwell, em um momento de conversa com a turma, diz (Tabela A: A13): *“Não me usem como outra desculpa pelo que não conseguem fazer. Vocês chegaram ao terceiro ano. Pensem em como conseguiram isso. Todos nesta sala têm a chance de se formar. Em alguns casos, serão os primeiros da família. Os primeiros a terem a escolha de fazer uma faculdade. Alguns podem demorar mais ou ir mais rápido do que os outros. Mas todos terão a chance. E vocês conseguiram isso. Não eu.”*

Selecionei estas frases porque acredito que nelas estão os indícios de que as estratégias adotadas pela professora Gruwell, durante seu trabalho com os alunos, baseou-se, acima de tudo, na valorização daquelas pessoas. Ela parece ter sido a única que, ao cruzar suas vidas, os respeitou e os enxergou como seres humanos.

Os alunos, ao transformarem-se em pessoas de bem, apenas responderam a um processo que iniciou nas interações com a professora Gruwell. A atitude da professora de conseguir e, antes de qualquer coisa, de querer enxergar quem eram seus alunos foi o passo fundamental que deu início a todo esse ciclo de transformações. Gruwell teve a sensibilidade de perceber que os alunos não eram agressivos por opção. Na verdade, eles não tinham escolha. Enquanto a escola e a sociedade os puniam e ignoravam, com a desculpa de que eles não tinham mais jeito, refletindo o velho comodismo de não querer encarar a situação de

frente e agir, ela foi capaz de acolher aqueles indivíduos que, antes de tudo, eram ainda crianças assustadas, em corpos adolescentes.

A vida tinha sido muito dura para eles desde a infância. Não tiveram a oportunidade de sonhar, pois até seus sonhos eram pesadelos. Ora, desde quando, matar ou morrer faz alguém feliz? Ou, ter como perspectiva viver apenas até os 18 anos? A vida começa aos 18 anos!

Ao conversar com seus alunos, ao dar a possibilidade de que eles reescrevessem suas vidas através dos diários, ao apresentá-los a outras pessoas e a outros mundos, Gruwell deu a eles a possibilidade de sonhar. Sonhar um mundo melhor, com profissão, família e alegrias. Ou seja, a possibilidade de sonhar com o mundo que é direito de todos.

Colaço *et al* (2007, p. 49), com base nas ideias de Bakhtin escrevem:

Tudo que diz respeito a mim chega a minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional [...] a consciência do homem desperta a si própria envolvida pela consciência alheia.

Dessa forma, os alunos, através das palavras da professora Gruwell, puderam reconstruir suas consciências, tendo como referências as falas com entonações positivas, afetuosas e que os valorizam como sujeitos capazes e inteligentes.

A satisfação da professora não estava no conteúdo que ela trabalhava, não estava no salário que recebia. Sua satisfação estava em ver aqueles seres frágeis e assustados se tornarem seres humanos fortes, seguros, batalhadores e sonhadores. A professora revelou ser alguém que consegue superar o seu próprio egocentrismo e, com isso, enxergar quem está ao seu redor e estabelecer relações baseadas em afeto e respeito, promovendo mudanças.

Hoje em dia, o modelo de sociedade e escola pública, principalmente no Brasil, dificultam a existência de “professoras Gruwell”. A realidade da vida como professor, de jornada tripla, com centenas de alunos, com um salário que mal paga as contas, não permite nem que o professor saiba o nome de cada um de seus alunos, muito menos suas histórias de vida. A única estratégia que este professor consegue adotar é a da sobrevivência ao caos diário.

O atual ambiente escolar, onde a lei parece ser “cada um por si”, não favorece um ambiente que permita que o professor se envolva com seus alunos, como nos dizem Campolina & Oliveira, baseadas nos trabalhos de Bruner, a escola deveria reproduzir um contexto:

[...] que celebra modos de relação e exprime concepções de sujeito, continuamente negociados no intrincado jogo

das práticas sociais, revelando-se não apenas nos conteúdos e objetivos educacionais formais, mas nos processos relacionados às construções identitárias (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p. 373).

Porém, não podemos responsabilizar os professores, nem os alunos, pois a escola, assim como as demais instituições, reflete a nossa sociedade complexa. Segundo Tardif (2002):

[...] os saberes da escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia (TARDIF, 2002, p. 47).

No entanto, acredito no potencial do professor em apontar novas possibilidades de vida para os seus alunos, desde que os professores recebam apoio institucional, preparação para enfrentarem as dificuldades de relacionamento com os alunos, valorização do governo e da sociedade pela sua importância, através de uma reestruturação da Educação para que novos modelos de ensino e aprendizagem sejam colocados em prática, considerando as particularidades dos alunos e as limitações do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é um processo que vem se desenvolvendo desde os estágios de Ciências e Biologia, quando iniciei a docência, seguido pela elaboração de perguntas que provocaram a reflexão sobre o assunto “construção de identidades na adolescência”. A partir de minha experiência como aluna e, depois, no papel de professora, criaram-se as condições para buscar compreender o papel das experiências escolares na constituição das identidades. Tal investigação se configurou como possível a partir da seleção do filme “Escritores da Liberdade”, uma representação de interações sociais e de transformações identitárias, que permitiria examinar, com distanciamento, todo esse processo.

Agora, retomando uma das questões que deram início a este trabalho: “O que levamos para a vida adulta das experiências que temos na escola?”, retomando minha experiência como aluna e como professora; considerando toda base teórica deste trabalho, e, além disso, refletindo sobre os dados analisados, concluo que o planejamento de interações, em sala de aula, baseadas nos princípios do respeito mútuo e da justiça, pode promover a constituição de sujeitos participativos, que transformam as representações de si, bem como o seu modo de relacionar-se com os demais.

Pensando nas escolas em que estudei e nas escolas em que dei aula, parece que a contribuição dos professores, na vida dos seus alunos, não permite acolher grupos excluídos socialmente. Os alunos com os quais me deparei, principalmente durante o estágio de docência em Ciências, não eram responsáveis por seus problemas de aprendizagem e de comportamento. A agressividade de uns com os outros e com o professor parecia refletir as interações vivenciadas com os adultos, tanto na família, quanto na escola, que não estavam sendo capazes de proporcionar um ambiente com valores morais bem estabelecidos, que gerassem interações baseadas no respeito e afeto.

Assim como um médico, um professor pode, sim, ser capaz de “salvar” vidas. Mas desde que este professor tenha todas as ferramentas adequadas para isto. Os professores que lidam com alunos que vivem em um contexto de vulnerabilidade social, devem, no mínimo, estar preparados para acolherem os alunos. Pois, estes professores podem ser as únicas pessoas que simbolizam a esperança de uma vida melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 141-160, jan./jun. 2001.

CAMPOLINA, L. O.; OLIVEIRA, M. C. **Cultura escolar e práticas sociais:** episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 369-380, maio/ago. 2009.

COLAÇO, V. F.; PEREIRA, E.; PEREIRA NETO, F. E.; CHAVES, H. V.; de SÁ, T. S. **Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula.** Estudos de Psicologia, [S. l.], v. 12, n.1, p. 47-56, jan. 2007.

CORDEIRO, R. I. **Informação cinematográfica e textual:** da geração à interpretação e representação de imagem e texto. Ciência da Informação, [S. l.], v.25, n.3, p. 1-9, 2006.

GARCEZ, P. M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula:** controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópico. [S. l.], v. 4, n.1, p.66-80, jan./abr. 2006.

GASTALDO, E. **Goffman e as relações de poder na vida cotidiana.** Revista brasileira de Ciências Sociais, [S. l.], v. 23, n.68, p. 149-153, out. 2008.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 33 ed., Campinas: Papirus: 2005. p. 103-124.

KESSELRING, T. **Jean Piaget.** Trad. Antônio Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 173-195.

La TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: La TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/ disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 5-21.

MARQUES, T. B. **Do egocentrismo à descentração**: a docência no ensino superior. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MELO, E. M.; MELO, M. A.; PIMENTA, S. M.; LEMOS, S. M.; CHAVES, A. B.; PINTO, L.M. **A violência rompendo interações. As interações superando a violência**. Ver. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, v. 7, n.1, p. 89-98, jan./mar. 2007.

MINARI, P. G. **Marcadores de atenuação na fala de rio-pretenses e valencianos – um estudo comparativo**. In: Encontro de Pós-graduandos da FFLCH/USP, 4., [S. l.], nov. 2009.

MONTEIRO, I. C.; GASPAR, A. **Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula**. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 12, n.1, p. 71-84, 2007.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n.1, p. 39-45, jan./mar. 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. 5 ed., Campinas: Papyrus, 2008.

Referência de sites:

<http://www.lendo.org/21-filmes-em-que-a-educacao-e-um-tema-criativo/>. Acessado em março de 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Tabela A. Análise das ações da Professora Gruwell no filme "Escritores da Liberdade"			
Trecho	Contexto do Filme	Estratégia da Professora Gruwell	Falas da Professora Gruwell com a turma
A1	Alunos espalham pela sala de aula caricatura de aluno negro. Professora G e alunos discutem sobre falta de respeito, violência e sofrimento, em decorrência do preconceito existente entre as etnias.	Conversa com alunos em tom firme. Nesse momento, ela muda sua postura de professora que tentava "agradar" os alunos sendo simpática e assume uma posição firme e os enfrenta.	<i>Querem saber de uma coisa? Vi um desenho Parecido num museu. Só que não era de um negro, era de um judeu. E em vez de lábios grandes, ele tinha um nariz parecido com o de um rato. Mas não era de um judeu em especial, ele representava todos os judeus. E esses desenhos eram colocados nos jornais pela gangue mais famosa da história. (...) Acham que sabem tudo sobre gangues? Vocês são amadores. Essa gangue ia botar vocês no chinelo. A gangue começou pobre e irada, e todos a desprezavam. Até que alguém decidiu dar a eles orgulho, identidade e alguém para culpar. Vocês tomam bairros? Não é nada comparado a eles. Eles tomavam países. E querem saber como? Eles simplesmente apagavam todos. (...) Sabe o que vai acontecer quando você morrer? Vai apodrecer debaixo da terra. E as pessoas vão continuar vivendo e não vão mais lembrar de você. E quando você apodrecer acha que vai fazer diferença se era um bandido de verdade? Vai estar morto. E ninguém, ninguém vai querer se lembrar de você, porque tudo que você deixou para trás neste mundo foi isto (mostra a caricatura).</i>
A2	Aula seguinte depois da discussão com os alunos.	JOGO DA LINHA: Professora faz perguntas para que os alunos percebam que possuem muitas coisas em comum, entre elas o mesmo gosto musical, condições semelhantes de moradia, compartilham o sofrimento de terem amigos ou familiares presos e a dor de terem perdido amigos/parentes em decorrência da violência entre as gangues. Também abre espaço para que os alunos digam os nomes das pessoas que morreram em sinal de respeito a elas.	<i>(...) Professora G: A escola proíbe participação em gangues. Peço desculpas por perguntar. Foi mal. Certo vou perguntar algo mais sério. Pise na linha quem tiver perdido um amigo por violência de gangue. Todos os alunos se aproximam da linha. Professora G: Fique na linha quem tiver perdido mais de um amigo. Quase todos alunos permanecem na linha. Professora G: Três. Muitos alunos ainda permanecem na linha. Professora G: Quatro ou mais. Vários ainda permanecem na linha. Professora G: Vamos mostrar nosso respeito por eles agora. Onde vocês estão, digam apenas os nomes deles.</i>

A3		Proposta do Diário: Professora G propõe que alunos escrevam diário para que todos possam contar sua história. Através desse diário, Professora G abre espaço para que os alunos possam falar de seus sentimentos. Dessa forma, ela demonstra que pode entendê-los e respeitá-los, ganhando então a confiança que levará ao respeito mútuo.	<i>Podem escrever o que quiserem, o passado, o presente, o futuro. Podem escrever como um diário ou podem escrever músicas, poemas, coisas boas, coisas ruins, qualquer coisa. Mas tem de escrever todo dia. Deixem uma caneta por perto. Sempre que tiverem inspiração. Não darei notas para eles. Como dar A ou B por escreverem a verdade, certo? E não vou ler a não ser que me dêem permissão.</i>
A4		Distribui para os alunos o livro "Durango Street", sobre a vida de um homem membro de gangue.	
A5		Leva os alunos ao Centro Simon Wiesenthal e ao Museu de Tolerância Beit Hashoah.	
A6		Jantar com os sobreviventes do holocausto. Podem perceber que os sobreviventes são pessoas normais, sem revoltas. Ou seja, é possível construir uma vida, apesar da violência sofrida.	
A7	Início do 2º Ano. Alunos se reencontram depois das férias.	Professora G propõe um "Brinde à Mudança", na recepção dos alunos.	<i>Quero que todos venham à frente e peguem um destes sacos de livros que contém as quatro obras que vamos ler este semestre. São livros muito especiais que me lembram, de algum jeito, cada um de vocês. (...) Vamos fazer um brinde pela mudança. Isso quer dizer que, a partir deste momento, todas as vezes que disseram "não dá" foram silenciadas. Todas as justificativas de que as coisas nunca mudarão, desapareceu. E, as pessoas que eram antes deste momento, essa pessoa virou a página. Agora é a sua vez.</i>
A8		Distribui para os alunos o livro "Diário de Anne Frank", a autobiografia de uma adolescente, durante o holocausto.	
A9	Professora a partir da fala de Marcus, que diz que gostou muito de Miep Gies, propõe a turma que escrevam uma carta para ela contando suas histórias. Alunos convencem a professora a convidá-la para	Propõe a turma que escrevam suas histórias a Miep Gies, senhora que escondeu a família de Anne Frank durante o holocausto.	

	ir à escola. Alunos trabalham em conjunto para arrecadar dinheiro para trazer Miep Gies.		
A10	Encontro com Miep Gies.		
A11		Passa para os alunos filme sobre Segregação Racial.	
A12	Início do 2º semestre do 2º Ano.	Conversa com Andre sobre suas faltas.	<p>Professora G: <i>Soube sobre a condenação do seu irmão. Eu sinto muito. É por isso que tem faltando tanto?</i> Andre: <i>Eu tinha que fazer umas coisas.</i> Professora G: <i>Quanto a isto. O trabalho de avaliação era dar uma nota ao seu desempenho. Você se deu um zero. Que história é essa?</i> Andre: <i>É o que mereço. Só isso.</i> Professora G: <i>(...) Não quero desculpas. Sei o que está enfrentando. Todos temos que lutar contra algo. Então, é melhor se decidir, porque enquanto não tiver coragem de me olhar nos olhos e dizer que merece zero não vou deixar você repetir, mesmo que tenha que ir à sua casa toda noite até acabar o trabalho. Eu sei quem é você. Está me entendendo? Eu consigo te enxergar. E você não vai repetir.</i></p>
A13	Alunos questionam se ela será a professora deles no próximo ano.		<p>Professora G: <i>(...) foi decidido que vamos nos separar ano que vem.</i> Alunos: <i>Quê?</i> Professora G: <i>Escutem todos. Não me usem como outra desculpa pelo que não conseguem fazer. Vocês chegaram ao terceiro ano. Pensem em como conseguiram isso. Todos nesta sala tem a chance de se formar. Em alguns casos, serão os primeiros da família. Os primeiros a terem a escolha de fazer uma faculdade. Alguns podem demorar mais rápido do que os outros. Mas todos terão a chance. E vocês conseguiram isso. Não eu.</i></p>
A14		Propõe que os alunos escrevam um livro com as histórias de seus diários.	
A15		Coloca o título do livro: "Diário dos Escritores da Liberdade".	
A16	Anuncia que ficará com a turma nos próximos 2 anos.		

Apêndice B

Tabela. B Análise das ações dos alunos da Sala 203 do filme "Escritores da Liberdade"

	O que o diário/ fala/cena revela?	Personagem	Trechos dos Diários	Trechos de falas dos Alunos	Cenas	Análise dos trechos
Trecho						
B1		EVA	<i>(...) Mas uma princesa asteca é escolhida pelo seu sangue para lutar por seu povo, como papai e vovô lutaram contra os que nos consideram inferiores a eles e os que dizem que não somos iguais em belezas e bênçãos. Era o primeiro dia de aula, eu estava esperando meu pai me levar até o ônibus. E vi a guerra pela primeira vez. Prenderam meu pai para retaliar. Era inocente, mas o prenderam, porque ele era respeitado pelo meu povo (...). Se você for latino, oriental ou negro pode ser baleado toda vez que sai de casa. Disputamos o território. Nos matamos por raça, orgulho e respeito. Lutamos pelo que é nosso. Acham que estão ganhando por me atacarem agora, mas logo todos eles vão ver só. A guerra foi declarada.</i>		Cena da infância: Eva presencia o assassinato de seu vizinho e vê seu pai sendo preso.	Violência de gangues, presenciada na infância.
B2	Fatos nas vidas dos alunos que os levaram a se identificar com membros de gangues.	BRANDY	<i>Em toda guerra, há um inimigo. Vi minha mãe apanhar até quase morrer e vi o sangue e as lágrimas escorrerem pelo seu rosto. Eu me senti inútil, assustada e furiosa ao mesmo tempo. Ainda sinto a pancada do cinto nas minhas costas e pernas. Uma vez, ele não conseguiu pagar o aluguel. Naquela noite, ele nos parou na rua e mostrou concreto. Ele falou: "Escolham um lugar."</i>		Cena da infância: Mãe de Brandy é agredida.	Cenas de violência doméstica presenciadas na infância.

B3	MARCUS	<i>Clive era meu melhor amigo. Ele me protegeu várias vezes. Era como se fôssemos um só punho, eu e ele, um exército. Fiquei lá sentado até a polícia chegar (com a mão sobre o amigo morto). Mas quando vieram, só vieram um cadáver, uma arma e um crioulo. Fui levado para o reformatório. A primeira noite foi a pior. Prisioneiros batendo nas paredes, mostrando seus símbolos, gritando quem eram e de onde vinham. Chorei na minha primeira noite. Não quero que ninguém saiba disso. Passei os anos seguintes entrando e saindo de celas. Todo dia eu perguntava: “Quando serei livre?”</i>		Cena da infância: amigo manuseando uma arma que dispara, matando-o; cenas dele encolhido num canto da cela no reformatório.	Presenciou a morte do melhor amigo ainda na infância por acidente. Enquanto esperava a polícia, ainda tinha a sua mão sobre o amigo, demonstrando carinho e ingenuidade. Mas mesmo assim foi preso e passou a conviver com a violência constante dos reformatórios.
B4	ANDRE	<i>Meu irmão me ensinou como é a vida para um jovem negro. Faça o que for preciso: vire cafetão, traficante, o que for. Aprenda o significado das cores, a marca das gangues. Pode ficar numa esquina, mas não na outra. Aprenda a se calar. Uma palavra errada e pode levar um teco. Desde que meu pai vazou, minha mãe não me olha, porque me pareço com ele. E com meu irmão preso, ela me olha e acha que também vou acabar lá. Ela não me enxerga. Simplesmente não me enxerga.</i>			Modelo de identificação é o irmão, que lhe ensina o que pode e que não pode fazer ao ser membro de uma gangue. Rejeição do pai e indiferença da mãe.
B5	GLORIA	<i>Se olhar nos meus olhos, verá uma menina adorável. Se olhar meu sorriso, não verá nada de errado. Mas se levantar minha camisa, verá as marcas. O que eu fiz para deixá-lo tão furioso?</i>			Sofreu violência doméstica sem motivos.
B6	JAMAL	<i>Aos 16, já vi mais cadáveres do que um coveiro. Sempre que saio de casa, corro o risco de levar um tiro. Para o mundo de fora, é só mais um cadáver na esquina. Não sabem que ele era meu amigo.</i>			Presenciou a morte de seus amigos, em decorrência da violência das ruas.
B7	ALUNA do CAMBOJA	<i>Durante a guerra do Camboja, o campo roubou a dignidade do meu pai. Às vezes, ele tentava machucar minha mãe e eu. Eu achava que precisava proteger minha família.</i>			Família foi para campo de refugiados.

B8		ALUNO LATINO ARMADO	<i>Eu não conseguia decidir qual doce queria, quando ouvi disparos. Olhei para baixo e vi um dos meus amigos sangrando pela boca e nas costas. No dia seguinte, levantei minha camisa e pus uma arma que achei num beco perto de casa.</i>			Presenciou a morte de seus amigos, em decorrência da violência das ruas.
B9		TITO	<i>Ninguém se importa com o que faço. Por que deveria vir para escola? Meus amigos são soldados, não da guerra, mas das ruas. Eles lutam por suas vidas. Odeio sentir o frio de uma arma na minha pele. Isso me faz tremer. É uma vida louca. Depois que entrou, não tem como sair.</i>			Presenciou a morte de seus amigos, em decorrência da violência das ruas.
B10	Ritual de passagem característico da adolescência, com o objetivo de se tornar membro das gangues.	EVA	<i>Quando fui iniciada na gangue me tornei a 3ª geração. Você apanha para não ser fraca.</i>			
B11		MARCUS	<i>Sempre que bato em alguém para torná-lo parte da gangue, é outro batismo. Eles nos dão suas vidas, nós lhes damos outro sentido.</i>			
B12		MARCUS	<i>Perdi muitos amigos que morreram numa guerra não declarada. Para os soldados e eu, tudo vale a pena. Arriscar a vida desviando de balas, puxando gatilhos. Tudo vale a pena.</i>	<i>Quando olho para o mundo não vejo ninguém parecido comigo com bolso cheio que não seja fazendo um rap ou batendo uma bola. O que mais você tem para mim? (...) Moça, terei sorte se chegar aos 18. Estamos em guerra. Nos formamos a cada dia de vida, porque não temos morrer protegendo os nossos. Ao menos, quando se morre pelos seus, morre-se com respeito, feito guerreiro.</i>		
B13	Falta de perspectiva e descrença na escola.	EVA	<i>Se dependesse de mim, nem viria à escola. Meu agente condicional me ameaçou dizendo que ou era a escola ou o reformatório militar. Que babaca. Ele acha que os problemas de Long Beach não vão me encontrar na Wilson. Ele não entende que as escolas são como a cidade e que a cidade é feita uma prisão toda ela dividida em seções, de acordo com as tribos.</i>	<i>Você não sabe de nada! Não conhece a nossa dor. Não sabe o que temos de fazer. Não respeita nosso jeito de viver. Temos de ficar aqui, aprendendo uma merda de gramática e aí temos de voltar pra lá. E o que vai me dizer disso, hein? O que você está ensinado aqui que fará diferença na minha vida?</i>		

B14		ANDRE	<i>No começo do passeio, nos deram um cartão com a foto de uma criança. Dava para saber quem eram e para que campo foram enviados, E, no fim do passeio, dava para saber se tinham sobrevivido. Peguei uma menininha italiana. A Dona G nos deu um belo jantar no hotel onde trabalha. Convidou sobreviventes do Holocausto do museu para nos conhecer. Elisabeth Mann era um deles. Gloria Ungar. Eddie Ilam. Renne Firestone. Ela perdeu a família inteira nos campos. Ela chegou neste país com US\$ 4 na carteira e um nenê recém nascido. Nunca vou esquecer essas pessoas. Não acredito que a Dona G fez isso pela gente.</i>		
B15	Reconhecimento do sofrimento do outro.	ALUNO LATINO ARMADO	<i>Meu menininho morreu. Ele saiu do trem e foi morto. Não sei por que isso me incomodou tanto. Vi mortes a vida inteira. Mas ele só tinha cinco anos.</i>		
B16		ALUNO LATINO ARMADO			Aluno latino que anda armado se desfaz da arma.
B17		MARCUS	<i>Eu sinto falta da minha mãe.</i>		
B18		TURMA			Os alunos retornam as aulas depois das férias em clima de amizade.
B19		GLORIA		<i>Eu namoro desde os 11 anos. Certo, sempre fui a pessoa que ia engravidar antes dos 16 e largar a escola. Como a minha mãe. Não vai acontecer.</i>	
B20		BRANDY		<i>Nunca escutam uma adolescente. Acham que deveria ser feliz só porque é jovem. Não vêem as guerras que lutamos todo dia. E um dia, minha guerra vai acabar. E, não vou morrer. E, não vou aceitar maus tratos de ninguém. Eu sou forte.</i>	
B21	Mudanças nos comportamentos dos alunos.	MARCUS		<i>Minha mãe me expulsou quando entrei numa gangue. Mas queria que ela visse minha formatura. Eu quero fazer 18.</i>	

B22		ALUNO LATINO		<p><i>Este verão foi o pior de meus curtos 14 anos de vida. Tudo começou com um telefonema. Minha mãe chorava e implorava pedindo mais tempo como se lutasse por um último suspiro. Ela me abraçou o mais forte que pôde e chorou. Suas lágrimas caíam feito balas na minha camisa. Seríamos despejados. Ela ficava se desculpando. Eu pensei: não tenho casa. Devia ter pedido algo mais barato no Natal. Na manhã do despejo, uma batida forte na porta me acordou. O xerife tinha vindo fazer seu trabalho. Eu olhei para o céu, esperando acontecer alguma coisa. Minha mãe não tem família com quem contar, nem dinheiro entrando. Por que me abalar até a escola ou ter boas notas se não tenho teto? O ônibus para na frente na escola. Tenho vontade de vomitar. Uso roupas do ano passado, tênis velhos, sem corte novo de cabelo. Fico pensando que vão rir de mim. Em vez disso, sou cumprimentado por alguns amigos com quem fiz inglês ano passado. E me toco que a Sra. Gruwell minha doida professora de inglês do ano passado é a única pessoa que me faz pensar em esperança. Falar com amigos das aulas de inglês do ano passado e das viagens me fez começar a me sentir melhor. Pego o horário e a primeira professora é a Sra. Gruwell na sala 203. Entro na sala e parece que todos os problemas da vida não tem mais importância. Estou em casa.”</i></p>		
B23		TURMA			Alunos se emocionam com a história do colega e se abraçam.	
B24	Alunos lêem trechos do livro: "Diário de Anne Frank". Os trechos lidos confundem-se	BRANDY		<p><i>Escrever um diário é muito estranho para alguém como eu. Não só porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém vai se interessar, nem eu, nas reflexões de uma menina de 13 anos.</i></p>		

B25	com a própria história dos alunos.	ALUNA do CAMBOJA		<i>Coisas terríveis estão acontecendo. A qualquer hora do dia pobres pessoas indefesas são arrancadas de suas casas. Famílias são separadas.</i>		
B26		GLORIA		<i>Se eu puder ser eu mesma, vou ficar satisfeita. Sou uma mulher com força interior e uma grande dose de coragem. Se Deus me ajudar a viver, vou fazer muito mais que minha mãe.</i>		
B27		ANDRE		<i>Decretos anti-judeus vieram com rapidez. Judeus estão banidos de bondes e proibidos de dirigir.</i>		
B28		TITO		<i>Judeus não podem visitar teatros, cinemas e outros pontos de entretenimento.</i>		
B29		JAMAL		<i>Judeus não podem praticar esportes em público. Piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei e outros locais esportivos estão todos proibidos.</i>		
B30		ALUNO LATINO ARMADO		<i>Não consigo dizer como é sufocante nunca sair de casa. Também tenho muito medo que vão nos achar e atirar em nós.</i>		
B31		EVA		<i>Ninguém pode escapar do conflito. O mundo inteiro está em guerra. Mesmo que os Aliados estejam se saindo melhor, o fim ainda está longe... Falamos das coisas mais íntimas, mas nem passamos perto das coisas que sinto. Ainda não consigo entender Peter. Ele é superficial. Ou é sua timidez que o detém, mesmo comigo? É completamente impossível construir uma vida tendo por base o caos, o sofrimento e a morte. Vejo o mundo se transformar aos poucos num deserto. Sinto o sofrimento de milhões, mas quando olho para o céu sinto que de algum jeito tudo vai ficar melhor.</i>		

B32		Diálogo entre EVA e MARCUS		<p>Eva: <i>Por que não me disse que ela morre? Por que não me disse que ela é pega no final? Odeio você e este livro. Se ela morre, e eu? Que chance eu tenho?(...) Eu não acredito que a pegaram. Não deveria acontecer na história! Não está certo.</i></p> <p>Marcus: <i>Porque é verdade?</i></p> <p>Eva: <i>Não falei com você!</i></p> <p>Marcus: <i>Está falando perto de mim. É a mesma coisa. Para mim, ela não morreu não. Quantos de seus amigos que morreram foram assassinados?</i></p> <p>Eva: <i>Demais para contar.</i></p> <p>Marcus: <i>Sobre quantos deles escreveram um livro? Você os viu na TV ou jornal? A história é demais por isso. Ela tinha nossa idade. Anne Frank entende nossa situação, a minha situação. E a tal da Miep Gies, a que ajudou a escondê-los? Eu gosto dela. Peguei todos os livros sobre ela na biblioteca.</i></p>		
B33	Identificação com personagens de livros. Mudança de referencial de identificação, mas ao mesmo tempo frustração.	ANDRE	<p><i>A dona G nos fez ler Twelve Angry Men. É sobre como um jurado muda a cabeça dos outros onze. O livro me deu esperança. Às 14h de hoje, meu irmão recebeu seu veredito no julgamento. Não havia advogado famoso, só o que a corte designou e que devia considerá-lo culpado. Vi que Twelve Angry Men era só um livro e nada mais. Meu irmão pegou 15 anos. Justiça não significa que o bandido vai preso. Só que alguém pagou pelo crime.</i></p>		Andre deixa de frequentar as aulas e volta para a gangue.	
B34	Encontro de Miep Gies com a turma.	MARCUS	<p><i>A Dona G mandou nossas cartas para Amsterdã para a própria Miep Gies. Quando a Dona G toma uma decisão ninguém a detém, é para valer. Depois que levantamos o dinheiro para trazê-la, ali estava ela. Mas, droga, não esperava que fosse tão baixinha.</i></p>		Miep Gies: (...) <i>Em 4 de agosto, invadiram meu escritório, um homem me apontou uma arma e disse: “Nem um pio. Nem uma palavra”. Eles subiram direto para o sótão. Eu me senti tão desamparada. Ouvia Anne gritando, objetos sendo atirados. Então, corri para minha casa. Procurei brincos ou bijuterias, sabe qualquer coisa que pudesse suborná-los. Levei tudo aquilo</i>	

					<p><i>comigo e o soldado sacou sua arma e a colocou na minha cabeça. Você podia ser morto ou enviado a um campo por esconder um judeu. Então, outro soldado reconheceu meu sotaque. Ele era austríaco, como eu, mas eu tinha sido adotada por uma família holandesa. Então, ele falou para o soldado armado me deixar ir. Não passa um dia sem que me lembre do dia 4 de agosto e pense em Anne Frank.</i></p> <p><i>Marcus: Nunca tive uma heroína antes. Mas a senhora é a minha heroína.</i></p> <p><i>Miep Gies: Ah, não. Não, não, meu jovem, não. Não sou uma heroína, não. Fiz o que tinha que fazer, porque era a coisa certa a fazer. Só isso. Sabe, somos todos pessoas comuns. Mas mesmo uma secretária comum, uma dona de casa, um adolescente podem, dentro de suas limitações, ascender uma luz pequena numa sala escura. Eu li suas cartas e sua professora me contou muito sobre suas experiências. Vocês são os heróis. São heróis todos os dias. Nunca vou me esquecer de vocês.</i></p>	
B35		MARCUS			Marcus procura mãe. “Quero mudar, mas não consigo sozinho. Preciso de você, mãe”. Mãe o aceita.	
B36	Mudanças nos comportamentos dos alunos.	EVA			Julgamento do crime que em Eva foi a única testemunha. Ela conta a verdade, indo contra sua tribo. Vai contra tudo que o pai lhe ensinou de proteger aos seus. Mesmo sabendo que a partir de	

					agora irá sofrer ameaças dos membros da gangue a que pertencia e o que pai irá rejeitá-la.	
B437		ALUNO AMERICANO	<i>Em 1961, um grupo inter-racial pelos direitos civis viajou pelo sul num ônibus para desafiar a segregação. Negros sentavam na frente e brancos, atrás. Eles foram atacados, jogaram bombas, mas continuavam indo. Em Montgomery, Alabama, Jim Zwerg se ofereceu para descer primeiro sabendo que uma multidão o aguardava. Ele quase foi espancado até a morte para que os outros fugissem. Esse tipo de coragem é inacreditável para mim. Tinha medo de apenas estar nesta sala e tinha vergonha, porque sempre fui o burro da escola mesmo entre meus amigos. Mas não sou mais. Eu devo ter alguma coragem, porque poderia ter mentido para sair, mas eu fiquei. Eu fiquei.</i>			
B38		GLORIA	<i>A Dona G nos pediu para fazer um livro com nossos diários, como Anne Frank. Ela conseguiu que um empresário John Tu doasse 35 computadores para trabalháramos. Ela disse que temos algo a dizer às pessoas. Que não éramos mais apenas alunos numa sala. Éramos escritores com nossas próprias vozes, nossas próprias histórias. E se ninguém mais lesse o livro iria provar que estávamos aqui e que isto aconteceu que fizemos a diferença. Mesmo se fosse apenas nós. E não iremos esquecer. A Dona G não prometeu que seria publicado, mas nós mesmo podemos distribuí-lo. Ela pediu para inventarmos um título, algo que nos designasse.</i>			Professora G os valoriza. Valoriza suas histórias, sentimentos. Os respeita e entende.