



MARCEMINO BERNARDO PEREIRA

**“FAÇO-ME DAS TUAS NAS NOSSAS
PALAVRAS: A ESCRITA DE TEXTOS NO
ENSINO DE HISTÓRIA”**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCEMINO BERNARDO PEREIRA

**“FAÇO-ME DAS TUAS NAS NOSSAS PALAVRAS: A
ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**

Orientador(a): Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO MARCEMINO BERNARDO PEREIRA

E ORIENTADA PELA PROFª DRª CORINTA MARIA GRISOLIA GERALDI

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Corinta Maria Grisolia Geraldi".

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P414f Pereira, Marcemino Bernardo, 1966-
"Faço-me das tuas nas nossas palavras": a escrita de textos no ensino de História. / Marcemino Bernardo Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Ensino de História. 3. Narrativas. 4. Professor pesquisador. 5. Dialogismo. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Titulo em outro idioma: "I echo myself from your in our words": writing texts in History teaching.

Palavras-chave em inglês:

Teacher training

History teaching

Narratives

Teacher researcher

Dialogism

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Corinta Maria Grisolia Geraldi [Orientador]

Laura Noemi Chaluh

Valdemir Miotello

Guilherme do Val Toledo Prado

Adriana Carvalho Koyama

Data de defesa: 11-11-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**“FAÇO-ME DAS TUAS NAS NOSSAS PALAVRAS: A
ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**

Autor : Marcemino Bernardo Pereira
Orientador: Profª Drª Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Marcemino Bernardo Pereira, e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 11 de Novembro 2014

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Valdemir Miotello

2014

Resumo

Essa é uma investigação narrativa em primeira pessoa contando as experiências de um professor de História do Ensino Fundamental, com foco no ensino/aprendizagem por meio da escrita de textos. Enquanto contava a sua história, o professor pode perceber e entender o quanto os seus próprios registros de aula se encontravam articulados àquela modalidade de ensino. Nesse sentido, é também uma narrativa sobre a escrita de professor na formação docente. A reconstrução das condições enunciativas de produção dos textos dos alunos aqui analisados considerou essa articulação e revelou o quanto a aula que acontece na perspectiva dialógica, sob os cuidados da escuta, pode permitir a emergência de singularidades e promover relações de princípios porque lastreadas por ações responsivas e responsáveis. Essa perspectiva implica também reconhecer a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem para além das posições fixas, mas enquanto relação de alteridade, onde nos fazemos uns aos outros na linguagem. Por conta desses movimentos de deslocamento dados pelo outro em nós, essa investigação encontra suporte teórico e metodológico principalmente nos estudos de M. Bakhtin e W. Benjamin. As lições dessa pesquisa, entendidas como aquilo que se aprende das histórias narradas, decorrem principalmente do entendimento de que os textos escritos pelos alunos são, nessas condições enunciativas descritas, textos **de** história.

Abstract

This is a narrative research in first person telling the experiences of a History teacher of an Elementary School, focusing on teaching / learning process through writing texts. While telling his story, the teacher could realize and understand how his own learning logs were articulated to that type of education. Therefore, it is also a narrative about the teaching writing in teacher education. The reconstruction of enunciative condition of production of students texts, analyzed here, considered this articulation and it revealed how the class, which happens through a dialogical perspective, under listening care, can allow the emergence of singularities and promote principle relations because are backed by responsive and responsible actions. This perspective also implies to recognize the teacher /

student relation and teaching / learning process beyond fixed positions, but as the relationship of alterity, where we make each other in language. Due to these traversing movements given by the other in us, this research is supported theoretically and methodologically mainly based on the studies of M. Bakhtin and Walter Benjamin. The lessons of this research, understood as what you learn from the stories narrated, mainly result from the understanding that the texts written by the students are, under those enunciative conditions described, history texts.

Sumário

Apresentação	1
Memorial	7
Distâncias	37
A delicadeza das relações não sabidas	65
Correspondências	109
Ogros, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos	123
A conquista da terra	145
Olho D'água	157
À guisa de conclusão	189
Bibliografia	191
Anexos	197

Dedicatória

Aos meninos e meninas que foram meus alunos e aos que ainda estão nessa relação comigo, nesses quase trinta anos no ofício de professor. Mal posso vislumbrar o quanto estou presente na vida desses tantos porque já ocupo – ou assombro – a memória de infância de muitos deles, e muito menos posso inverter o olhar e dizer, de maneira imediata, o quanto deles permanece em mim. Essa pesquisa é uma tentativa de revelar as complexas relações que constituem a aula, e sua realização não seria possível sem a presença deles/delas.

Agradecimentos

Essa pesquisa não teria sido possível sem o convívio com as professoras e professores do Grupo de Terça, do Gepec. Nesse grupo aprendi que o conhecimento não se faz apenas pela disciplina, pelo estudo e trabalho árduos, mas também pela alegria, pela inventividade e pelo compromisso solidário. Sou grato a todos e a todas com quem tenho compartilhado experiências da escola nesses últimos anos.

Esse trabalho talvez jamais pudesse ser realizado sem a confiança e o compromisso da prof.^a Corinta com a docência na escola pública. Agradeço pela sensibilidade e cuidado com que trata as nossas singularidades.

Agradeço também a imensa gentileza do Prof. João Wanderley Geraldi pela leitura minuciosa desse texto e pela interlocução privilegiada, o que facilitou em muito o trabalho de redação final.

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa é a narrativa da minha experiência com a escrita de textos na sala de aula. Escrita de textos tanto por parte dos alunos quanto da minha parte. No caso dos alunos, são textos de opinião em torno de uma questão gerada durante os estudos de algum acontecimento histórico ou assunto mais geral e solicitados como avaliação, analisei ainda textos onde avaliam o meu próprio trabalho; no caso dos meus escritos, são registros de aula que contam acontecimentos muito breves, fragmentos de conversas. A estes registros chamamos de “pipocas pedagógicas¹”. Esta narrativa está, portanto, construída na articulação entre estes diversos escritos.

A minha intenção inicial era descrever as condições enunciativas da aula que permitiam, estritamente, a elaboração de textos com opinião própria, e restringir a análise às produções dos alunos com essa característica, mas durante a escolha de quais escritos eu iria me ocupar, o critério inicial precisou ser ampliado e problematizado por conta da quantidade significativa de textos orientados por outras marcas, principalmente aqueles que reproduziam mecanicamente as opiniões, como se tratasse de apenas mais um conteúdo. Essa constatação obrigou-me a diversos desvios em relação às intenções iniciais, deixando emergir produções textuais diversas. Dessa maneira, os sentidos e os significados iniciais dessa investigação foram ampliados. Nessas novas condições, os desvios e os deslocamentos constituíram-se como figuras metodológicas de construção.

Por se tratar de uma narrativa de trabalho docente que privilegia as produções escritas dos alunos no contexto da sala de aula, a enorme quantidade de material a ser analisado demanda problematizações, escolhas e decisões iniciais que já configuram os caminhos metodológicos da pesquisa. Para essa investigação delimito as produções escritas de oitenta crianças e pré-adolescentes que foram meus alunos entre 2008 e 2011. A escolha desses alunos como sujeitos de pesquisa e não outros se deveu, principalmente, a essa

¹ Modalidade de escrita de professor que vem se desenvolvendo no Grupo de Terça do GEPEC- Unicamp desde 2008. São escritos curtos que descrevem situações da aula/escola e postados numa lista de discussão. Sobre o Grupo de Terça e a escrita das pipocas pedagógicas, cf. CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Org.) **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. 94 p. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013; CUNHA, Glória Pereira. **Sonoridades do sul: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação**. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010; NASCIMENTO, Maria José Oliveira et al. **Sobre pipocas, sensibilidades e cotidiano escolar: Gepec**. LEITURA: TEORIA & PRÁTICA (SUPLEMENTO), n.58, jun.2012. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_1602_1999.pdf> Acesso em: 11 de agosto de 2014.

possibilidade de acompanhar o que eles produziram por um período mais longo visto que, no caso deles, eu guardei ² diversos escritos produzidos naquele período, ou seja, escritos que cobrem os quatro anos em que foram meus alunos, do sexto ao nono ano ³. Os temas e assuntos discutidos nos textos, portanto, não representa algum momento especial, algum trabalho que se destacasse do que faço ordinariamente. Não se trata também de um arranjo pós-definição de um problema de pesquisa onde se tenha organizado qualquer condição para coleta/produção de dados. Ao contrário disso, são fragmentos do meu trabalho cotidiano, geralmente em torno de conteúdos tradicionais no ensino de história ou de algum tema em discussão, relacionados ao programa e guardados por mim como documentos da minha docência.

O modo de inclusão dos meus próprios escritos nessa pesquisa acompanhou os mesmos desvios que experimentei na análise dos textos dos alunos. Inicialmente, os registros de aula – as “pipocas pedagógicas” – foram pensados apenas como auxiliares na reconstrução das condições objetivas de enunciação, e em grande medida é dessa maneira que eles estão aqui situados, porém, à medida que eu avançava nos novos caminhos de construção/interpretação dos dados me dei conta que aqueles registros mantinham relações outras com os textos dos alunos, relações menos superficiais cujos sentidos não se davam de imediato. O tempo da produção desses registros coincide com o tempo que delimiti para os textos dos alunos, comecei a escrevê-los também em 2008, num ritmo frequente de produção até o segundo semestre de 2013. Há entre estes fragmentos do cotidiano e o modo como são enunciados, relações que serão desveladas ao longo dessa investigação, inclusive, e talvez principalmente, quanto ao seu modo de exposição. Os registros estão articulados às narrativas e análises para garantir o “não acabamento”, essencial para a produção de sentidos outros. Como narrativas, estes textos aparecem em primeira pessoa. E o todo deste

² No Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC – FE, Unicamp), a produção dos dados de pesquisa a partir dos “guardados” relaciona-se com as metodologias das investigações narrativas que têm sido produzidas naquele grupo de pesquisa. Esse tema será retomado aqui na seção “Distâncias” e pode ser conferido em MORAIS, Jacqueline de F. S.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Inventário – organizando os achados de uma pesquisa**. EntreVer, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

³ Costumo devolver em definitivo os textos de avaliação para os alunos após as reuniões de Conselho de Ciclo, onde apresento um ou outro para discussão na equipe de professores. Em algumas situações a devolução fica comprometida – final de ano, por exemplo. Além disso, tenho o hábito de guardar o que os alunos produzem, e os motivos são diversos: textos que me surpreenderam pela beleza e correção, outras vezes por conta do tema. Geralmente escaneio e armazeno em arquivos digitais; também faço cópias dos originais e monto cadernos; outras vezes simplesmente peço como presente, para guardar como recordação. Nesses casos, solicito que façam dedicatórias. Então guardo os originais.

trabalho, ainda que se debruce em produções de alunos, está em primeira pessoa, de uma pessoa implicada com seu objeto.

Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se no que se fez e no que se pensa. Falar (ou escrever) em nome próprio significa abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos. (Larrosa, 2014, p. 70)

Assumimos as considerações metodológicas de Lima; Geraldi & Geraldi (2014) de que a pesquisa narrativa não parte, necessariamente da delimitação prévia de um problema, tal qual acontece nas investigações orientadas por um paradigma “lógico científico”, mas a partir de uma história, ou de várias histórias, as problematizações dos temas ocorrem à medida que se conta. Porém, como apresentação do que se vai ler, que orienta e prepara o leitor com algumas pistas e indicações iniciais, pode-se dizer que as histórias aqui contadas se desenvolvem em torno de um assunto, que por sua vez pode ser enunciado na forma de uma pergunta: O que acontece, ou, já tomando o conceito de experiência em Larrosa (2001), o que “nos passa” – entre alunos e professor, no caso – quando ensinamos história por meio da escrita de textos?

Os “capítulos” construídos essencialmente como análise e interpretação dos textos dos alunos trazem, com mais ou menos evidência, três questões: quais as concepções de texto que orientam e embasam o que os alunos escrevem; quais as condições objetivas da aula que permitem essas escritas, e de que modo esses escritos se relacionam com as orientações oficiais, como os documentos de currículo ou as produções historiográficas que são propostas por meio destes ou não. Essas questões foram, ao final, rearticuladas e pensadas enquanto lições⁴ dessa narrativa, enquanto aprendizados e interpretações que reflexivamente pude reconstruir para um melhor entendimento da minha própria docência.

⁴ O conceito de lição será discutido ao final dessa investigação, e pode ser conferido em LIMA, Maria Emília C.de C. ; GERALDI, Corinta M.G.; GERALDI, João W. Investigação Narrativa: narradores e percursos epistemológicos da pesquisa. SP. Fac. educação/UNICAMP. Texto inédito. (No prelo para publicação da Revista da UFMG, Dez/2014).

Essa investigação encontra-se articulada por alguns conceitos que foram entretecidos ao texto numa perspectiva de construção, adequando seus sentidos aos propósitos do que se produzia. Não se verá, portanto, descrições exaustivas ou a busca de fundamentos em torno deste ou daquele conceito. A análise e interpretação do que narrei toma, substancialmente, os estudos e propostas teóricas de M. Bakhtin e de W. Benjamin e seus comentadores, principalmente W. Geraldini, no caso do primeiro e J. M. Gagnebin quanto ao segundo. Conceitos como o de dialogia, ação responsável, limiar, narrativa, história aberta e outros, foram se articulando às histórias narradas. Foram, no entanto, os conceitos de alteridade e de singularidade que permitiram aproximar estes dois autores que representam, a princípio, referenciais teóricos bastante distintos.

Os meus guardados, ou “achados”, estão inventariados em basicamente dois tipos de documentos: **Escritos de professor e Escritos de aluno**. Há, no entanto, na construção do memorial, escritos da minha adolescência, preservados em cadernos. Eu os denominei de objetos biográficos, termo que será detalhado mais adiante, mas que já revelam o seu sentido: são objetos que envelhecem com o seu possuidor, aqui no caso, os cadernos com o seu autor.

O quadro geral dos achados de pesquisa, inventariados na forma de documentos, ficou dessa maneira:

Objetos Biográficos	Escritos de adolescência: diários, redações escolares, poemas e escritos pessoais.	Início dos anos 80
----------------------------	--	--------------------

Escritos de aluno, organizados por contexto imediato de produção.

Contexto imediato	Tipo	Descrição
Avaliação de aprendizagem ao final de um assunto ou sequência didática.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de opinião • Textos narrativos 	Escritos construídos em torno de uma questão que solicita uma tomada de posição e escritos contando um evento ou acontecimento histórico.
Consultas/avaliações diagnósticas no início do ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Avaliação do trabalho do professor e da disciplina. • Autoavaliação. 	Consultas feitas aos alunos para levantar conhecimentos prévios, expectativas e opiniões sobre o trabalho do professor e considerações sobre a disciplina.

Escritos de professor, organizados por contexto imediato de produção.

Contexto imediato	Tipo	Descrição
Escritos produzidos na relação cotidiano escolar/Universidade	<ul style="list-style-type: none"> Reflexões sobre a Prática 	Pipocas pedagógicas: escritos no âmbito do Grupo de Terça do GEPEC-UNICAMP, entre 2008 e 2013 e divulgados em lista de e-mails.
	<ul style="list-style-type: none"> Relatórios 	Relatório de atividades no Projeto “Ciência na Escola”.
	<ul style="list-style-type: none"> Escritos acadêmicos 	Dissertação de mestrado (2008) Artigos Trabalhos de aproveitamento de curso
Escritos do Cotidiano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> Planejamentos 	Planos de aula e planejamentos anuais de ensino
	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de Avaliação 	Descrição das condições e níveis de aprendizagem do aluno
	<ul style="list-style-type: none"> Registros de aula 	Escritos diversos, não divulgados.

Os documentos estão citados ao longo da pesquisa com a seguinte terminologia:

Escritos de Professor: Planejamento/2008

Escritos de Professor: Ficha de Observação de Aluno/Avaliação/2008

Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Registro de aula/2011

Escritos de Aluno: Texto de pesquisa/Avaliação de Projeto/1999

Escritos de Aluno: Relatório/Avaliação de Projeto/1999

Escritos de Aluno: Texto de opinião/Ditadura militar/Aulas de História/2006

Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avalição/ 2008

Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

Escritos de Aluno: Narrativa/Conquista do litoral/Avaliação/2008

Escritos de Aluno: Narrativa/Idade Média/Avaliação/2009

Escritos de Aluno: Texto de opinião/Trabalho no futuro/Autoavaliação/2009

Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

Escritos de Aluno: Texto de opinião/debate/maioridade penal/avaliação/2010

Escritos de Aluno: Texto de opinião/Independência política/avaliação/2010

Escritos de Aluno: Texto de opinião/comentário de filme/Olga/Avaliação/2011

Escritos de Aluno: Texto de opinião/Getúlio Vargas/Avaliação/2011

No caso das pipocas pedagógicas, há um quadro em anexo com uma lista de todas que foram escritas no período entre 2008 e 2013 – título e ano. (**Anexo 1**)

O trabalho está organizado em seis “capítulos”, excetuando o memorial. Cada capítulo é antecedido por uma pipoca pedagógica e lhe empresta o nome. O capítulo inicial, tradicionalmente de exposição metodológica, está como “**Distâncias**”; em seguida discuto a produção dos textos de opinião em “**A delicadeza das relações não sabidas**”; os dois próximos capítulos, de deslocamento das intenções iniciais foram nomeados “**Correspondências**” e “**Ogros, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos**”; “**A conquista da terra**” faz um breve histórico dessa prática de escrita de textos e em diversos momentos revisitei a dissertação de mestrado; a parte final, que nas investigações narrativas produzidas no Gepec é reservado à exposição dos aprendidos, exposição das lições, chamei de “**Olho d’água**”.

Memorial⁵

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. (W. Benjamin⁶)

I

Meu nome é Marcemino Bernardo Pereira, sou filho de Lindolfo Bernardo Pereira e de Nair Teixeira Pereira. Nasci em 1966, em Penápolis, cidade da região noroeste de São Paulo. Tenho três irmãos e uma irmã.

Fui chamado Marcemino em homenagem a outro, quase como promessa do meu pai. A família dele havia migrado do interior pernambucano no final dos anos 50 e antes de se fixarem na região de Penápolis foram trabalhar no interior do Paraná, justamente numa fazenda de café desse outro Marcemino – que também acabou batizando um dos seus irmãos. Ali aprendeu a ler justamente porque o fazendeiro, então compadre do meu avô, montou uma escola. Estudavam à noite porque durante o dia trabalhavam na roça. Meu pai contou várias vezes o caso do irmão dele que não aprendia nada porque ficava “mordendo o lápis”. Contava ainda que aprendeu a ler com este outro Marcemino, e sempre quis ter um filho que pudesse batizar com este mesmo nome. Dizia que era “pra dar sorte”.

⁵ Parte desse memorial encontra-se na dissertação de mestrado defendida em 2008. Cf. PEREIRA, Marcemino Bernardo. *Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor*. 2008. 167 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Nessa investigação que agora se apresenta foram acrescentadas novas lembranças, articuladas ao tema dessa pesquisa e, dessa maneira, mantendo-me fiel às observações de Benjamin sobre o trabalho da memória: quando se trata de acontecimento lembrado, é sempre possível outra história a cada vez que se conta.

⁶ BENJAMIN, W. **A imagem de Proust**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura*. Obras escolhidas, v. I Tradução por Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp.36-49

Meu pai nasceu em Buíque, cidade do semiárido nordestino. Ele pouco falava sobre sua infância, talvez por lembrar-se pouco dela. A minha mãe conta que a família dele vivia da criação de cabras, “criação de bode”, como se diz naquelas terras. Nos primeiros anos de casado ele chegou a trabalhar aqui na região de Campinas, como operário numa empresa que prestava serviço para a Petrobras, mas foi por pouco tempo. Em Penápolis ele passou a vida toda trabalhando na produção de açúcar na usina local.

Meu pai faleceu no final do outono de 2003, na Santa Casa de Misericórdia de Penápolis, depois de sofrer um segundo “derrame”. Torcedor fanático do São Paulo Futebol Clube, minha mãe quis que ele fosse sepultado com a bandeira do time.

Minha mãe nasceu em Alto Alegre, município vizinho de Penápolis. Durante a infância passou por alguns sítios e fazendas da região porque meu avô nunca tivera terra própria para trabalhar. A família dela ficava alternando entre a cidade e o campo, meu avô era “sem paradeiro”, como ela diz. Em 1964 eles mudaram-se definitivamente para Penápolis.

Ela pouco foi à escola, só o suficiente para aprender a ler e a escrever. Quando lhe perguntei sobre aquele tempo, lembrou-se do longo caminho de terra que ela e a irmã mais velha faziam para chegar à escola e o orgulho que tinha da sombrinha colorida que levavam. Presente do meu avô. Ela também se recorda de algumas músicas que as crianças cantavam:

Nessa escola modesta da roça

Rodeadas de pé de café

O Brasil se levanta e realça

De uma nova alvorada de fé

Batida de sol ardente

És do Brasil um fanal

Que nos guia para frente

Bendita a escola rural

Estas recordações são de 1955. Quando ela recitou esses versos para mim, por telefone, perguntou o que era fanal. Eu também não sabia e fui buscar o significado.

Fanal é o mesmo que farol, um guia luminoso para os navegantes não se perderem.

Ela lembra também, com saudades, do jaleco em xadrez branco e preto dado pelo governo, acompanhado pelo aviso dos professores de que era por causa do “luto de Getúlio Vargas”.

Mesmo tendo frequentado muito pouco a escola, ela é sempre solicitada pelas amigas lá no bairro quando precisa ler algum trecho da Bíblia ou mensagem da Igreja nos Terços da Quaresma. “A Senhora lê forte”, dizem-lhe.

Apesar da pouca escolaridade e dos poucos recursos, meus pais sempre se esforçaram muito para que os cinco filhos estudassem. Foi com este cuidado que ela guardou tudo o que sobreviveu daqueles anos de escola: livros, provas, cadernos. Até a cartilha “Caminho Suave”, que nos alfabetizou, está guardada, e cada vez que vou pra lá trago alguns desses objetos de memória. Numa dessas viagens eu trouxe sete cadernos com escritos dos anos 80, dois deles são de escritos diversos, de ficção ou relatos. Outros cinco são diários, que era de escrita obrigatória nas aulas de Língua Portuguesa.

II

No Grupo de Terça⁷ em 2008 – no primeiro semestre – sugerimos que nós, professores, escrevêssemos sobre as nossas próprias indisciplinas do tempo de escola. Essa ideia surgiu como desdobramento das conversas do ano anterior sobre a indisciplina dos alunos. Foi uma dificuldade imensa falar/escrever dessas indisciplinas particulares, eu simplesmente não me lembrava de nenhuma relevante:

⁷ O Grupo de Terça do GEPEC é aberto à participação de qualquer pessoa ligada a educação e acontece nas dependências da FE da Unicamp. Estes encontros vêm acontecendo desde 1999 e tem o propósito amplo de refletir sobre a escola pública e também tem se configurado como lugar de produção de conhecimentos. Nesse sentido, cf. CUNHA, Glória Pereira. *Sonoridades do Sul: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação*. 2010. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

“As minhas lembranças do tempo de escola são muitas, mas surgem como fragmentos, enquanto momentos fugazes que brilham aqui e ali em meio a tudo que vivi. Lembro do cheiro de caderno novo, do tédio em percorrer todos os dias o mesmo caminho da escola durante anos; lembro também das enciclopédias coloridas que eu folheava na biblioteca... Reconstruir um episódio inteiro dos tempos de escola por meio da rememoração é muito difícil para mim, ainda mais tratando-se da “primeira indisciplina”, justo eu, que sempre zelei por uma auto imagem de aluno simpático, ordeiro e prestativo. Do tipo que espera uma boa recompensa no final da história.

Nestes lampejos de memória, lembro-me de uma bagunça na porta da classe onde os alunos gritavam muito, parece que era porque iríamos embora mais cedo, mas depois não deu certo e tivemos que ficar na escola, algo assim. Eu fui gritar também, mas não combinou muito comigo porque eu tinha a voz muito grave e destoou do resto, fiquei muito sem graça e envergonhado.

Talvez eu nunca tivesse tentado participar de uma gritaria de alunos antes, ou retive esta lembrança infeliz porque, naquele instante, eu tenha tomado consciência de uma autocensura até então velada. A verdade é que não posso dizer, apenas por meio da recordação, quando e como os meus gritos de estudante foram reprimidos, mas posso dizer, com certa segurança, que em outras ocasiões da vida, quando contive a vontade e mesmo a necessidade de gritar, a imagem daquela desagradável experiência ressurgiu como vaga justificativa para não ficar demonstrando esta “fraqueza” e indisciplina desnecessária. Mas não me rendi totalmente ao conformismo.

No primeiro semestre do ano passado (2007) participei de mais uma greve de professores. Já estive em greve outras vezes, mas desta vez foi diferente, havia um ponto bastante específico enquanto objetivo da paralisação: a manutenção do nosso Plano de Cargos e Carreira, colocando em risco uma série de conquistas históricas para o magistério municipal. Nas sessões da Câmara, estivemos tão próximos do que há de

mais autoritário na política local, que o confronto foi inevitável. No Auditório de poltronas azuis, separado do Plenário por grades e guardas municipais, os colegas em greve faziam muito barulho. Às vezes em coro, mas quase sempre de maneira desordenada, gritavam o tempo todo contra os vereadores que, solenemente nos ignoravam. Nem mesmo o sufocante gás de pimenta, que mistura cheiro de pólvora com poluição das ruas, conseguiu contê-los por muito tempo. No início fiquei meio envergonhado, mas acabei gritando também, xinguei e esbravejei o tanto quanto pude para demonstrar a minha indignação.”⁸

A memória é mesmo aconchegante, trabalha a favor do ego para manter a nossa integridade; quando escrevi o texto acima estava certo dessa imagem confortável de “bom aluno”. O problema é quando tropeçamos em algum objeto biográfico⁹ esquecido em algum recanto pouco iluminado.

Entre os cadernos de escola guardados pela minha mãe há dois deles com escritos pessoais, de ficção ou não, que eu escrevia pelo simples prazer e escrever. Não eram redações escolares. O trecho que transcrevo a seguir é de 1983 e começa com um tom já saudoso do tempo que eu estava na quinta série:

“O desgosto começava bem cedo, lá pelas 6:30 hs da manhã, com minha mãe aos berros para que eu acordasse, meu Deus, como eu detestava aquilo.

Às vezes eu acordava mais cedo que de costume, lá pelas 5:00 hs, despertado por algum barulho produzido por minha mãe na cozinha, que preparava o almoço que meu pai deveria levar para o serviço. O cheiro de comida logo esparramava pela casa e isto me despertava depressa. Quando isso acontecia e eu permanecia acordado, era uma beleza, ia para a escola com vontade, chegava mais cedo, batia papo com os amigos e aproveitava o tempo para copiar alguma tarefa. Pois bem, se eu permanecesse acordado

⁸ Escritos de Professor: Reflexões sobre a Prática na relação Escola Básica/Universidade (Grupo de Terça do Gepec – FE Unicamp)

⁹ Ecléa Bosi toma essa nomenclatura de Violette Morin para designar os objetos de uso cotidiano que envelhecem junto com seus possuidores ou usuários. Cf. BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2003, p. 25-31.

era tudo uma maravilha, porém se eu dormisse novamente... Ai chegava atrasado, sempre dez ou mais minutos, e é claro, sem a tarefa pronta.

Naquela 2ª feira de verão, às 7:00 hs mais ou menos, o azul apaziguador do céu e mais o enorme e amarelo sol prometia um dia super incrível, dava pena perdê-lo dentro de uma sala de aula, podia muito bem aproveitá-lo dentro de casa, assistindo TV. Não, não era o sol ou o céu que me tiravam a vontade de ir à escola, eu não gostava realmente.”¹⁰

Como se pode ver, eu não era exatamente um “bom aluno”, não fazia as lições de casa e achava a escola uma perda de tempo, gostava mesmo era de fazer nada, ficar assistindo a programação da televisão e escrevendo coisas. Entre os cadernos há também os diários, que eram feitos como atividade escolar obrigatória, isso já no “Colegial”. De tempos em tempos o professor vistava os cadernos que deveriam ter um mínimo de páginas escritas. Ao que parece a minha “preguiça” e displicência dos tempos do “Ginásio” haviam se mantido: há uma sequência de registros que eu estava fazendo durante a aula, e como eu não tinha o que dizer, registrei cenas que me mostram uma sala de aula que eu não lembrava mais:

“Por pura marcação, deixei de fazer 7 artigos deste diário.

Não sei o que escrever. Simplesmente.

Estou sentado no banco da escola.

....

Faltam seis. Mas aquele pouquinho... A professora é capaz de nem sequer aceitar. Vou fazer uns rabiscos até o final desta página para ver se engano.

(rabiscos) Será que engana? (rabiscos) Será que estou enganando? (rabiscos).

....

A Rita está virada de costas para a frente (deve ser “de costas para a lousa, virada para trás). O Dercidio está olhando-me escrever. A professora fala sem parar. [...] Não ligo para a professora de português.

¹⁰ Objetos Biográficos: Diário de Estudante do início dos anos 80.

.....

Adoro a pinta que a Rita tem acima do lábio. Adoro quando a Rita chama a minha atenção quando saio da linha. Detesto o Dercicídio quando me pede bala, irrita-me, me deixa nervoso.

[...]

A professora está ameaçando com uma prova bem dura.”

III

De todos os papéis que me atribuíram – e que me atribuo –, está o de gostar de livros. Desde muito pequeno eu ouvia minha mãe contar que eu aprendera a ler antes de frequentar a escola. Sempre desconfiei desta marca, não me lembro de saber ler desde sempre, e tem mais, como eu poderia ter aprendido a ler numa casa em que os adultos mal sabiam ler também? Sozinho é que não poderia. Lembro sim, de estar à mesa fazendo um desenho muito bonito de um homenzinho tentando derrubar alguns cocos com uma vara. Ao meu lado uma das minhas tias prestava auxílio. Mas gosto muito de ler, passei boa parte da minha infância e pré-adolescência em meio a revistas em quadrinhos. Mais de uma vez meus pais ameaçaram jogar tudo fora porque me “atrapalhavam na escola”.

O professor de Língua Portuguesa da quinta série incentivava muito a leitura dos alunos. O primeiro livro de verdade que li foi *João que chora e João que ri*, da Condessa de Ségur, chamo-o de “livro de verdade” porque tinha muitas páginas e nenhum enorme desenho colorido, como os que eu encontrava nos livros infantis, com aquelas cores de encher os olhos de qualquer criança. Depois não parei mais, era o campeão de leitura, minha ficha da biblioteca estava sempre cheia, e como prêmio eu podia escolher primeiro entre os livros novos que o professor dispunha na lousa. Todos queriam pegar os de aventuras, claro.

Muitos anos depois, enquanto professor, por diversas vezes avaliei o mau desempenho dos meus alunos como falta de leitura, eles escreveriam mal porque, supostamente, não seriam leitores, ao menos da qualidade que supostamente eu teria sido na idade deles. Este julgamento não é incomum nas conversas entre colegas. Quando afirmamos que os alunos de “hoje em dia” não leem, sempre comparando com os nossos

próprios hábitos de leitura – dados seletivamente na nossa memória de professor, é bom que se diga –, é como se disséssemos de uma decadência geral da cultura.

Em 2003, no começo de novembro, fiz uma consulta com os meus alunos de quinta série com perguntas que me auxiliassem a entender o desempenho deles na produção de textos e nos trabalhos com informática. Sobre a produção de textos, perguntei quantos livros eles haviam lido durante aquele ano e pedi que falassem um pouco sobre qual tinham gostado mais. Ao fazer esta pergunta, está evidente a associação que fiz entre desempenho na escrita dos textos de história e os seus hábitos de leitura, eu queria apenas comprovar uma suspeita, mas os resultados contrariaram de tal forma as minhas expectativas, que não os utilizei de imediato, mas vêm compondo os meus novos aprendizados sobre a escola. Foram 90 consultados, destes, apenas cinco alunos deixaram de mencionar o nome ou algum comentário sobre o livro que mais gostaram. A maioria afirmou ter lido acima de cinco livros naquele ano.

Um dos alunos, que afirmou ter lido dezenas de livros, quando perguntado sobre qual teria gostado mais, respondeu: *“Não quero falar porque é revista Dragon Ball Z”*.¹¹ Outro menino, que diz ter lido 3 livros durante o ano, assim se expressou:

*“O livro que mais gostei foi ‘A turma da Rua Quinze’. Ele fala sobre um menino que desapareceu misteriosamente e o irmão do desaparecido e seu amigo investigaram um homem que aparecera misteriosamente e os meninos invadem a casa dele para investigar, mas eles eram um bando de falsários (o homem que apareceu na Rua Quinze). E assim eles chamaram a policia e prenderam os falsários. Mas a turma teve uma grande surpresa, o desaparecido tinha fugido com uma namorada com o Circo da Argentina que veio ao Brasil, e o circo já estava indo, mas o desaparecido Marcão voltou para casa.”*¹²

Em 2003 eu descartei este material porque não confirmavam o que eu esperava delas, mas agora, relendo-as em outro contexto impressiona-me a semelhança entre o aluno

¹¹ Escritos de Aluno: Consulta/Avaliação diagnóstica (2003)

¹² Escritos de Aluno: Consulta/Avaliação diagnóstica (2003)

que fui e os alunos com quem trabalho hoje. Não sei se o menino que lia apenas revistas em quadrinhos foi censurado por isso em casa, mas ao não querer falar desse assunto comigo, escancara a minha própria distância entre o leitor apaixonado de gibis que fui, e o professor que sou agora, quase esquecido dos prazeres simples das leituras supostamente descompromissadas. Quanto ao menino que falou sobre *A turma da Rua Quinze*, não pude deixar de me lembrar da minha atração pelos livros de aventura e de mistérios e dos privilégios que recebi por ter sido um leitor voraz, no entanto, não sei contar agora, por inteiro, uma estória que eu tenha lido.

IV

A minha infância e adolescência foram imensas, achei até que nunca fossem acabar. O tempo, para quem viveu numa cidade pequena antes da internet, era muito mais lento e largo do que hoje em dia. Eu conhecia o mundo pela TV em preto e branco – primeiro as públicas, instaladas pela prefeitura nas escolas de educação infantil da cidade, os “parquinhos”, e que saíam do ar o tempo todo; depois pelas enciclopédias coloridas da escola; pelas histórias que meus “primos de São Paulo” contavam quando iam passar as férias por lá e pelas revistas e jornais que eu lia na biblioteca pública.

Entre os escritos daquela época, este deixa ver o modo como eu me relacionava com as possibilidades culturais da cidade, fortemente orientado por uma concepção de cultura como resultado da minha formação escolar:

“Era uma cidadezinha dessas que tem às tantas: uma praça, um cinema, um clube, um campo de futebol e, além de outras coisas, o indispensável terreno baldio para a instalação de parques e circos.

Aquele chegou à tardinha, o público já freguês do cinema teve dificuldades em permanecer na curta fila da 1ª sessão, pois era um passa-passa a todo instante, pois o terreno ficava ao lado.

Durante a projeção, alguns pensavam em reclamar, pois era intenso o barulho do pessoal do circo, o que atrapalhava muito no som do cinema, apesar de ser em inglês e das legendas. Pô! Cinema é cultura ou não?

No outro dia de manhã todo o pequeno público que na maior parte trabalhava no comércio, esqueceu o mau humor da noite passada ante a majestade da gigantesca lona amarela listrada de vermelho. Sim, era um bom circo, bom até demais para o tamanho do lugar. Animais tinham aos montes, de todos os tipos, tinha até trapezista, realmente era um bom circo.

Sábado! 10 horas da noite, pois o gerente do cinema pedira, em nome da freguesia, que o espetáculo começasse depois da projeção, além de resolver o problema do barulho, dava chance a todos verem. Como eu dizia, sábado, 10 horas, zum-zum, pipocas, casais, chiado de pés na palha de arroz, luz, cortinas, repique e...

-Respeitável público...

Foi um show, todos gostaram, casais se apertaram mais na hora do trapézio, mães seguraram mais fortes as mãos dos filhos na hora da jaula com feras, os velhos resmungaram ao barulho do globo da morte, criança embasbacadas com o mágico e muito mais.

Sim, foi um show e tanto.”¹³

Na sequência desse texto de ficção, manuscrito há tanto tempo que não consigo reconstruir muitos dos seus sentidos, há indícios e sinais da oposição entre “alta” e “baixa” cultura vindos da cultura escolar e que eu reproduzia: o cinema com sua “freguesia” bem comportada, em oposição ao “público” do circo, gente mal educada e barulhenta.

Ao lado de uma das minhas casas da infância, havia realmente um campinho de terra batida onde um ou outro circo se instalava. Circo pobre e sem os animais que cheiravam a urina misturada a palha seca – que só havia nos circos grandes, montados mais cima, próximos do centro da cidade – mas com os espetáculos de luta livre ou as aventuras de Jerônimo, o “herói do sertão”, que lotavam as arquibancadas de tábuas.

V

Nas estrofes que a minha mãe cantava na escola rural em 1955, a escola era rodeada por pés de café. Quase trinta anos depois, as roças de café já eram exceção nos municípios

¹³ Objetos Biográficos: Escritos de Estudante do início dos anos 80: exercício de ficção.

da região noroeste de São Paulo porque foram substituídas pelos canaviais. Dos cafezais tenho a lembrança apenas das férias passadas num pequeno sítio onde morava uma das minhas tias.

Cerca de trinta anos depois dos versos recitados pelas crianças da escola rural, no ano de 1984, escrevi o poema abaixo logo após um grave acidente com um caminhão de cortadores de cana, os bóias-frias, num dos trevos da cidade, próximo a um clube de campo que leva o nome do lago que circunda: Clube de Campo Lago Azul. Eu não conhecia nenhuma das vítimas, mas entre elas estavam parentes de uma família recém-chegada do sítio¹⁴ que morava então na mesma rua da minha casa, na Vila América.

*“Tanto Zé, tanta Maria... quanto menino, quanta menina
tanta gente, tanto verde
cor traída
tanta cana, tanto sol, tanta sombra.
Na pequena cela dos condenados sem razão
ao patíbulo vão.
Lá fora a paisagem correndo ao contrário
quase vulto, parecia fugir para a desgraça não ver,
sequer a batida ouvir.
A paisagem não queria...
Na pequena cela ao patíbulo vão.
Como um grito repentino na garganta da rodovia
um caminhão destoa da paisagem que não queria.
Ao patíbulo chegam.
A marmita ainda quente,
o órfão chinelo assustado,
a moringa pachorrenta,
com descaso veemente no asfalto de luto lançados,*

¹⁴ A minha família também havia vindo do sítio para a cidade poucos anos antes, nesse movimento geral de êxodo rural que marcou os anos 70 e início dos anos 80, um passado rural que até hoje a minha mãe sente saudades.

*entrolham-se aturdidos após o acontecido
sem entender o momento passado.
E na cela dos condenados sem razão,
obra do mesmo carrasco misturam-se pernas e braços.
Entre as ferragens quentes o sangue faz vazão”¹⁵*

Na região noroeste de São Paulo existiam e ainda existem conflitos pela posse da terra. Penápolis fica a poucas horas do Pontal do Paranapanema, região onde fazendeiros se armam para defender suas propriedades. Os anos 80 foram também os de formação da União Democrática Ruralista, com apoio explícito dos fazendeiros daquela região, que faziam leilões de gado para financiar a entidade. Eu sabia das invasões de terra e conhecia jovens que participavam ativamente nestes movimentos; sabia também das péssimas condições de vida dos trabalhadores rurais, mas não tematizava isso nos meus escritos. Eu apenas gostava de escrever, de inventar histórias.

Hoje, à distância, acho que os escritos daquela época – os Diários, principalmente – registram o meu interesse em acompanhar ao máximo o processo de redemocratização que então fervilhava nos grandes centros. Eu mantinha-me informado principalmente pela televisão, mas também era frequentador assíduo da biblioteca pública, que era como um ponto de encontro dos jovens que gostavam de ler e conversar sobre os problemas e temas políticos que movimentavam aquela época. Todo dia eu estava lá, lendo os jornais, conversando, e isso fazia diferença em relação aos outros meios de informação/formação. O texto a seguir, por exemplo, mostra a relação que eu tinha com a TV e seus programas, além de revelar a minha própria condição social:

“A sala era pequena, sem portas entre o quarto e a cozinha, e a luz destes dois aposentos perturbava Rinaldo, que sob a cor azulada da TV banquetear-se com um prato de arroz, feijão e ovo, nem se importava com alguns grãos que caíam do garfo ao transportar à boca, estava embasbacado, emocionado diante da novela, não sentia o gosto da comida, apenas percebia que já tinha terminado o jantar quando percebeu o

¹⁵ Objetos Biográficos: Escritos de Estudante do início dos anos 80: poemas.

estômago pesado e a boca salgada clamando água, água gelada, e já que estava na hora dos comerciais foi até a cozinha com mais clama, e da geladeira pobre e vazia tirou um litro de coca-cola adaptado para gelar água, deixou o litro em cima da mesa e voltou à sala, e até às dez horas da noite, quando o sono começou a puxar-lhe as pálpebras para baixo, ele continuou assistindo TV. Coitado do Rinaldo.”¹⁶

VI

Naqueles anos 80 escrevi e montei duas peças para a Mostra de Teatro Estudantil da cidade: “Este Reino é um Circo”, uma paródia da abertura política e “O Terno Branco e a Verde Farda”, escrito na forma de cordel com personagens folclóricos.

Este escrito de reflexão, preservado num dos cadernos de redação revelam as minhas pretensões artísticas.

“Certa vez, na sala de aula, uma professora nos disse que um artista que passa a vida dentro do seu atelier, pintando flores e vasos, um dia morre de fome e jamais será reconhecido, doa a quem doer, deve-se registrar, os que tem esse dom, as características da época da época em que se vive, o local em que se vive, o pensamento do local e da época, é absurdo, por exemplo, escrever sobre reis e rainhas, fadas e magos, deve-se escrever sobre neurose, busca, procura, medo, solidão, violência, fome, ódio, falta de amor, espaço vazio, enfim, tudo o que caracteriza a nossa época, onde ao meu ver, as grandes mudanças começam a se perceber nas cabeças das pessoas, uma necessidade de respostas à perguntas que mal sabemos formular.”¹⁷

¹⁶ Objetos Biográficos: Escritos de Estudante do início dos anos 80: exercício de ficção.

¹⁷ Objetos Biográficos: Escritos de Estudante do início dos anos 80: reflexões.

O que me chama atenção hoje, nesse exercício de rememoração, é o quanto o ambiente escolar reverberava em tudo o que eu fazia. Como já reconheci, nunca fui “bom aluno” no sentido comum da expressão, mas era inquieto e experimentava a escolarização nos seus interstícios, inclusive quanto às possibilidades de formação política, como se vê no poema “Povocracia”:

*Meu pobre povo tomou tudo com limão
Bebeu as dores. As cicatrizes...
E fez da própria fome um samba
de absolvição.
Um samba oco...
Mas ele fez.
Caneca amarga...
porém bebeu.
E foi tão grande o seu perdão,
que teve quem não compreendeu.
É que estava ansioso
pra esquecer o que aconteceu
Pois os anos de arbítrio
lhe impuseram tal jejum
que há muito tempo estava
sem sentir amor algum.
Seu cansaço era maior...
por isso apertou forte
a mão que lhe bateu.
Foi brincar o carnaval
Fez de conta. Esqueceu.
Se os abutres do poder
lhe roubaram o que comer.
Não podiam...
Não deviam lhe negar*

*o direito de AMAR.
Ele bem sabia ao certo;
poderia ter lutado
porém devolveu, sincero,
O falso abraço estraçalhado.
E pra
afogar sua fraqueza
E vergonhosa condição,
é que ele bebeu todas, misturadas com limão.
Oh! Patriótica imprudência...
tão somente por amar
bebeu tudo. Triturado
E caiu,. Enganado
Num canto. Em qualquer bar.
Numa mesa vomitada
a mercê dos gaviões
e abutres de gravata.
Meu irmão...
É esse o mal,
para um tempo assim tão negro,
és demais sentimental.”¹⁸*

VII

— Quem de vocês tem pais que nasceram e viveram no campo, que moravam na roça?

Lancei esta pergunta aos alunos do sétimo ano no começo do segundo trimestre de 2010, mas nenhum ergueu a mão.

— E os avôs? Quem tem os avôs nascidos no campo?

¹⁸ Objetos Biográficos: Escritos de Estudante do início dos anos 80: poemas.

Vários ergueram as mãos, já impacientes.

Podem abaixar, podem abaixar – solicitei sentindo-me um pouco frustrado. Fiz a pergunta para exemplificar o crescimento urbano recente no Brasil, mas não deu muito certo. Se fosse há 20 anos a resposta seria outra. Quando comecei a lecionar, no início dos anos 90, o retorno dos alunos a esta pergunta me ajudava a introduzir o tema do “êxodo” rural dos anos 60-70, os conflitos pela posse da terra no Brasil, etc..

Estas questões estavam então muito mais próximas da minha própria experiência. Meus pais, avós e bisavós trabalhavam na roça, eram do campo. Eu e meus irmãos somos a primeira geração urbana – se bem que em Penápolis, ainda hoje, o dinheiro do corte da cana para a produção de açúcar e álcool e outras atividades agrícolas é que movimenta a comércio da cidade.

Quanto aos alunos do sétimo ano? Quando percebi que o diálogo estava sob risco de não acontecer tomei um atalho e tratamos de outras coisas.

Comentei com a minha colega que entrou logo depois e rimos juntos.

— É, Marcemino, nós é que somos de outro tempo...

VIII

Cursei História na “Faculdade Auxilium de Ciências e Letras de Lins”, município próximo a Penápolis, entre 1986 e 1988. Era um curso noturno, com aulas também aos sábados. Chegava em casa do trabalho e tomava o ônibus fretado ali perto mesmo, que pertencia a um colega de infância.

Ao refletir sobre minha formação profissional, no sentido de como venho construindo a minha identidade como professor, acredito que a tenha iniciado antes do curso superior e da prática do magistério, ainda quando era aluno. Não que eu desejara desde sempre ser professor de história, mas determinadas situações permaneceram nas minhas lembranças como que pontos luminosos que me orientaram em momentos específicos da vida, ajudando a construir os seus sentidos.

Eu estava cursando o Segundo Grau, mais especificamente o segundo colegial, quando tive minha primeira experiência de professor, ao menos foi assim que a percebi e a cultivei por algum tempo. Éramos uma turma do ensino noturno, desde sempre colegas e

amigos, o que é próprio das cidades pequenas. Animados e falantes – só posso agora, de memória, falar do meu próprio lugar – a professora de história, já senhora de meia idade, de fala educada, tinha muita dificuldade para trabalhar conosco. Foi então que ela sugeriu que eu explicasse um determinado assunto do livro. Fui à lousa, fiz traços, gesticulei e falei muito. Obtive da sala o silêncio e a atenção que a professora não conseguia, com direito a aplausos ao final. O ocorrido foi, da minha parte, uma demonstração de crueldade compreensível apenas sob a ótica da arrogância e da prepotência humana em sua adolescência. Neste momento em que o descrevo, vejo que não tem mérito algum, mas na época.....

Por muito tempo entendi aquilo como uma aprovação, como um dos indicadores de que eu fizera a escolha certa quando optei por fazer faculdade de história.

XI

Em 1988, cursando o último ano da Faculdade eu já lecionava como “professor eventual” na escola em que estudei até a quarta série. Em 1989 lecionei para algumas turmas do Ensino Médio também em Penápolis. Em 1990 mudei-me para Campinas com a intenção de ser professor. Lecionei alguns anos na rede estadual e estou na rede municipal de ensino desde 1992.

Na dissertação de mestrado eu conto estes anos iniciais de formação.

Antes de ingressar no Programa de Mestrado em 2005, as duas experiências profissionais mais significativas para mim foram o “Programa Eureka”¹⁹ e o Projeto “Ciência na Escola”²⁰, promovidos pelo LEIA da FE-Unicamp.

¹⁹ A implantação das salas de informática pela Secretaria Municipal de Campinas, no início dos anos 90, na gestão Jacó Bittar, do Partido dos Trabalhadores, esteve atrelada às orientações pedagógicas do Projeto Eureka, coordenado pelo Laboratório de Informática Aplicada a Educação (LEIA) da FE-Unicamp. Este projeto previa o uso sistemático do programa SLogo, desenvolvido por Seymour Papert. O aplicativo permite a construção de figuras geométricas pela criança a partir de códigos de programação, entendidos enquanto comandos dados a uma tartaruga que traça linhas no monitor em diversos ângulos e direções. O “Eureka” foi extinto em 1997. Sobre esse projeto, cf. MORAES, Raquel de Almeida. Rumos da informática educativa no Brasil. Brasília: Editora Plano, 2002.

²⁰ Sobre o Projeto Ciência na Escola, cf. PEREIRA, Marcemino Bernardo. Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor. 2008, 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

Estive no “Eureka” em 1995 e 1996, onde aprendi a trabalhar com o Logo e conheci as ideias de Seymour Papert sobre os usos da informática na escola. Em 1997 comecei a participar do “Ciência na Escola”, onde fiquei até 2004. Desde então, o uso da informática tornou-se parte da minha prática docente.

Em maio deste ano, 2010, retornando do encontro do Grupo de Terça, encontrei-me com um ex-aluno daquela época. A breve conversa que tivemos me fez pensar sobre os sentidos da escola, o nosso lugar de professor na sociedade e na vida das pessoas que passam por ela.

— O Sr. não se lembra de mim.

— Você foi meu aluno no “Pe. Melico” — respondi meio hesitante enquanto apertava a mão do rapaz no ponto de ônibus.

— Mas meu nome o Sr. não lembra.... — e continuou, diante do meu silêncio — o Sr. perguntou de mim para o meu irmão....

— Lembro, ele trabalha ali numa loja que vende telefone

— Tom, lembra?

— Rapaz, como é que você está?

— E o Sr. está aonde?

— No “Melico”, ainda

— Vai se aposentar lá.

— E você, trabalhando no quê?

— Estou fazendo um bico na Claro, mas sou desenvolvedor de software. E graças ao prof. Marcemino e ao SLogo — disse estas últimas palavras com uma certa cerimônia, mas emoldurada por bom humor, como quando a gente se reporta com respeito a alguém que julgamos íntimo.

Fiquei constrangido

— Tem que agradecer à escola.. — mas ele me interrompeu, entusiasmado.

— Aquele programa era muito bom, os projetos que a gente fazia era lógica.

— Aquele programa era mesmo muito bom — lembrei do Papert e quase lhe contei que ele sofrera um grave acidente em 2006, como se conta um acontecido com um amigo, mas me contive.

— Eu desenvolvi um software que é uma sala de aula à distância para até 100 alunos. Ao lado tem o professor e tem uma lousa — quadro negro, branco — que é vista por todos.

— Esta é a novidade..

— O Logo me ajudou a fazer o que faço hoje.

— E se eu te contar que ele não está mais na escola? Este programa é usado no mundo todo com sucesso, só deu errado aqui em Campinas...politicagem...

— Vou nesse...apareço lá para falar do programa — disse apressadamente, enquanto o ônibus encostava.

— Da cá um abraço.

X

Ter feito mestrado no GEPEC, sob orientação da Prof. Corinta Geraldi, e ter frequentado os encontros do Grupo de Terça abriram, para mim, novas possibilidades de prática docente. Cada vez mais entendo o quanto os princípios que orientam as pesquisas e estudos neste grupo permitem projetos de emancipação humana e de reafirmação de trabalho coletivo. A expressão mais evidente para mim dessas possibilidades são os escritos da escola e de sala de aula que batizamos de “pipoca pedagógica”. Desde 2008 que as escrevo regularmente. E é com algumas delas que eu gostaria de encerrar este memorial, na intenção de expressar e registrar minhas memórias recentes quanto às relações mais amplas que tenho estabelecido com a escola, com os alunos, com os colegas.

“Civilização”²¹

— Professor, o que é método?

Fiquei surpreso com a pergunta do aluno do sexto ano, mal saído da infância.

Sentado no fundo da sala, ele é educado, mas quase não escreve. Aproximei-me:

— Por que você quer saber isso? - indaguei com curiosidade.

²¹ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

— *É que eu escuto falar em método de História, de Geografia...por isso.
Então tentei ser o mais simples possível na explicação e ele chegou a agradecer.
Alguns dias depois eles estavam escrevendo um texto contando a colonização
espanhola. Este menino não escrevia nada, apenas remexia nos materiais de pesquisa.*

— *Professor, posso fazer em linguagem poética?*

Mais uma vez fiquei surpreso.

— *Sim, claro que pode, mas o que é linguagem poética?*

— *É quando a gente escreve com rima.*

Pouco depois ele me apresentou o resultado, duas estrofes apenas.

— *Você não consegue fazer um pouco mais?*

— *Não, é difícil — respondeu.*

*E o poema ficou daquele tamanho mesmo, que ele chamou de “A colônia e o
colonizador”*

*A colonização aconteceu muito tempo atrás,
E os escravos na quele tempo não tinha paz,
Os colonizadores tinha riqueza e poder,
E de sua colônia tinha produtos para vender.*

*Quem te viu quem te vê colonizador,
Na sua colônia só tinha dor,
Em suas plantaço trazia riqueza,
E os escravos ficava na pobreza.*

Na semana passada ele se dirigiu a mim novamente.

— *Professor, eu trouxe um livro para o Sr. é um livro de História. Era da minha
avó.*

— *Bacana! Pega lá — no entanto ele revirou a mochila e não o encontrou, alguém
o havia retirado e ele ficou bravo e contrariado.*

— *Depois você me entrega — disse, já saindo para o intervalo e lamentando não
ter recebido o presente, quem sabe um livro antigo. Mas logo ele veio correndo em meio*

aos outros alunos que subiam a rampa para a quadra coberta, todo contente com o livro na mão.

Mas era um livro didático recente, do ensino médio: “Caminhos da Civilização”. A capa é bonita, ilustrada com três imagens. No alto há uma cena do Antigo Egito, com uma pessoa que parece ser da realeza, tendo ao fundo imagens de pássaros e inscrições de hieróglifos. Ao lado está uma cena da Idade Média europeia, com um camponês arando a terra. Abaixo, na maior de todas, um policial soviético de expressão muito séria vigia uma enorme cabeça da estátua de Lênin presa por correias como que pronta para ser transportada para um lugar qualquer.

Nos tempos antigos, antes da realeza, os camponeses inscreviam sinais em placas de barro. Usavam para isso a mesma terra que semeavam e o instrumento com que faziam os sinais era semelhante ao usado para arar, por isso “página” tem origem latina em “pagus”, que é o mesmo que campo. Mas ai já é História e não sei se a conto para o menino que faz poema e tem um peixe inscrito na assinatura²².

XI

Ingressei na rede municipal de educação de Campinas em 1992. Fiquei por dois anos seguidos na EMEF “Dr. Edson Luiz chaves” e depois mais um ano na EMEF. “Carmelina de Castro Rinco”. Em 1995 me removi para a EMEF “Pe. Melico Cândido Barbosa”, onde ainda leciono. É uma escola pequena, com dez salas, localizada no Parque Tropical, região sudoeste da cidade. De alguns lugares dá pra se avistar a Vila União, onde mora a maioria dos alunos, e a Rodovia dos Bandeirantes, com seu movimento incessante. A escola foi construída nos limites da parte mais alta da região. Poucos metros depois dos muros dos fundos, o terreno sofre um declive acentuado até a avenida lá embaixo. É o tal “buracão” que as crianças falam. Temos duas quadras de esportes, uma interna e coberta e outra externa, apenas ladeada por alambrado. As quatro salas de aula da “parte de cima” são isoladas da quadra interna por um corredor. Três portões maiores, de correr, fazem o fluxo de alunos entre a quadra e as salas. Ao lado há também o refeitório, por isso é na quadra interna que os alunos passam os 15 minutos diários de intervalo. É nesse espaço

²² Um efeito que ele inventou juntando as letras do primeiro nome.

também que acontecem as festas e outros eventos, como a Gincana Temática. Em 2010 fiz um registro desse evento e trazê-lo aqui como parte desse memorial faz todo sentido até porque nele reconstruo a história desse evento escolar e também porque adensa significativamente o lugar de onde falo.

*Gincana*²³

Nesta semana está havendo gincana lá na minha escola. São cinco equipes formadas por alunos de séries e período diferentes, competindo entre si durante quatro dias. O prêmio para a equipe vencedora? Um passeio. No ano passado fomos visitar o Zoológico de Paulínia.

Quem sugeriu este evento no calendário escolar foi a nossa colega Herô há uns cinco ou seis anos atrás e lembro que na ocasião eu torci o nariz. Achava perda de tempo e muito improdutivo deixar os alunos por toda uma semana sem aulas. Eu preferia alguma coisa do tipo Feira de Ciências ou quem sabe um Seminário. Lá nos idos de 2002 eu acreditava honestamente numa pedagogia de resultados.

Duas ou três edições depois, o evento já estava afirmado e incorporado à cultura escolar dos alunos. Também comecei a participar de modo mais efetivo à medida que tentava articular a “gincana do Melico” à produção de outros sentidos da escola. Reunir alunos de séries e períodos diferentes numa mesma equipe e num horário comum - das 13 às 17 - que não é nem “período intermediário” e nem “vespertino” já é, no meu entender, uma enorme transgressão do “fordismo” nosso de cada dia. A larga margem de responsabilidade e de organização que eles experimentam nestes dias também contraria toda e qualquer rotina instrucionista da escola. Por meio destas pequenas resistências é que passei a me interessar pelo evento.

Há três anos resolvemos organizar as equipes por tema e não mais por cores, como era de costume. Este ano o tema foi “Direitos Humanos”.

²³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

O primeiro dia é sempre para organização. Já no horário alternativo, eles afinam escolhas feitas na semana anterior e ensaiam o grito de animação. Eu fiquei responsável pela equipe 2, que tematizou o artigo 23º, sobre o direito ao trabalho. Cada professor ficou em uma sala, mas na maior parte do tempo do lado de fora, para não interferir nas escolhas e organização dos alunos. É um momento em que transitamos muito, trocamos impressões sobre as equipes ou ficamos de prosa sobre um assunto qualquer. Enquanto os meninos e meninas ensaiavam o grito de animação para o primeiro dia, o Prof. Rafael veio me perguntar se eu tinha visto a queda de 10% da Bovespa, então deixei o meu posto para ler as notícias sobre o “derretimento” do mundo financeiro lá no micro da sala dos professores, mas logo voltei. Eles ainda estavam ensaiando.

Fui nomeado pelos colegas como locutor das provas da terça-feira. Não que eu tenha receio de falar ao microfone, mas não levo muito jeito para “animar a galera”, como se diz. Para complicar ainda mais, eu não havia levado agasalho e com o clima desvairado desta semana, com ventos gelados soprando de todos os lados, passei lá os meus apuros.

Às minhas costas, a mesa dos jurados estava formada por uma professora, pela diretora e a pela orientadora pedagógica. Logo alguém improvisou alguns pires como peso de papel para que as folhas não voassem com a ventania. À minha frente, sob a quadra coberta e tendo ao fundo uma imagem azulada da Vila União e bem lá longe um ou outro avião pousando em Viracopos, cerca de 150 alunos se ajeitavam nas cinco equipes, cada uma ocupando o seu devido lugar. Falavam sem parar.

— Para trás da faixa amarela.... a faixa amarela...Repeti várias vezes ao microfone. A primeira prova foi a do “grito de animação”.

— Vamos lá equipe 2, preparados? Podem ensaiar.

Duas meninas se posicionaram frente ao grupo - as líderes de equipe - e puxaram o coro:

*“A nossa equipe tem muita garra
e o que não falta é a nossa determinação
Todo trabalho necessita de muito esforço
e também dedicação*

*Toda pessoa que trabalha independente
do salário se dedica a profissão
Todos nós lutaremos pelo trabalho e também
pelo salário
Trabaaaaaaaaaaaaalho!!!!
Hu! Hu! Hu! Hu!
Trabaaaaaaaaaaaaalho!!!!
Hu! Hu! Hu! Hu!”*

— *Muito bem equipe 2. Agora é pra valer...estão prontos? Valendo!!*

E eles repetiram mais uma vez, com energia, o canto que no meu tempo de estudante a gente chamava de “grito de guerra”.

XII

Esse próximo registro é do ano seguinte, 2011, e também relata um desses momentos de Gincana escolar. O tema daquele ano era “Folclore”.

O Militar, a Cuca e o Negrinho do Pastoreio²⁴

O “tempo fechou” minutos antes de começar a Gincana da escola, com um recado:

— *Gente, um vizinho reclamou do barulho e chamou a policia. Ele é sargento ou coronel aposentado, sei lá. Parece que um aluno fez barulho com a corneta na frente da casa dele e ele disse que se houver barulho aqui hoje, a policia vai invadir e levar o menino. Então deixem o portão fechado.*

A indignação foi geral. Imediatamente indicamos uma professora advogada como nossa defensora, nem levando a conversa muito a sério. Quando íamos saindo da sala dos professores, no entanto, uma policial militar já estava esperando, com um papel na mão.

²⁴ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2011

— A senhora é a Diretora? — Perguntou ríspidamente para uma das colegas.
Foram então as três conversar na sala da Direção.

Logo depois uma das colegas passou recolhendo as cornetas de pressão – aquelas em lata – que tem um som acima do permitido. Eu estava na sala do Boto e a revolta dos alunos foi geral: “Mas aqui é uma escola!!”.

Quando fui ao banheiro, que fica ao lado da diretoria, aproveitei para dar uma espiadinha no vizinho, que agora sim, estava reunido com a Vice Diretora e a Orientadora Pedagógica contando as suas razões. Era um senhor de cabelos bem brancos, e mesmo tendo-o visto muito rapidamente, não o achei com perfil de militar aposentado. Disseram-me depois que ele reclama até da festa da Igreja.

Mesmo com a revolta inicial, nem foi preciso gritar “Alunos unidos jamais serão vencidos!”, minutos depois ninguém mais se lembrava do ocorrido e haja animação...haja barulho de corneta, de pandeiros e de tambor.

“Cuca, seus cabelo é da hora
Teu corpão de dragão
Assustando as crianças
Somente por vingança
Mas no Melicão
Não temos medo não
Por que temos a Cuca
No nosso coração”

Esse Grito quem puxou foi a equipe da Cuca, aproveitando a melodia de uma música dos “Mamonas Assassinas”.

“Na terra, no sol, nós viemos pra ganhar
Deus do Céu nos dê força pra Gincana conquistar
Com vontade e muita garra nós iremos competir
Sem esquecer que a Gincana é pra só se divertir[...]

Puxou a equipe do Negrinho do Pastoreio, finalizando com o refrão “Negriiiiinho Uh! Uh! Uh! Negriiiiinho....”

A última prova foi a do “Professor Canta”. O professor escolhe uma música e canta um trecho, em seguida, os alunos escolhidos na equipe devem continuar a canção.

Levei “Negro Drama”, dos Racionais MC’s:

*“Negro drama,
Entre o sucesso e a lama,
Dinheiro, problemas,
Inveja, luxo, fama.*

*Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
A procura da cura.”*

Passei o microfone para a dupla, que ficou em silêncio. Essa música eles não conheciam.

XIII

Se a quadra interna é movimentada por conta do intervalo e dos eventos, a quadra externa – descoberta e ladeada por alambrados – também conhece os seus momentos de emoção durante os campeonatos. Fiz o registro de um deles em 2012.

Luta de classes²⁵

Os quatro meninos do sétimo ano estavam em silêncio e cabisbaixos, apertados no banco de madeira e de costas para a quadra onde aconteciam os jogos.

— Que tristeza é essa? Perguntei

²⁵ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2012

— Eles estão assim porque perdemos o jogo — disse um deles. Isso acontece — completou, procurando confortar os colegas.

Na camiseta branca, o nome do time: “GUERREIROS”, escrito com canetão preto, adornado por um raio da mesma cor.

— Quem escreveu?

— Ele — e apontaram para o mais triste dos meninos.

O campeonato interclasses da escola esteve muito animado. Durante uma semana os times se enfrentaram na quadra toda cercada por alambrados e coberta também por uma enorme rede, lembrando um aquário futurista, mas desde já esquecido. Do lado de fora, as torcidas organizadas agitavam os pompons coloridos de papel crepom e cantavam jingles ensaiados, intercalados por palavrões comedidos e gritinhos a cada gol feito ou perdido. Mas a sensação do campeonato foi um time do nono ano, o único com bandeira enorme pendurada no alambrado, com todos os atletas uniformizados e o único a ser chamado pelo nome e não pela turma, o ALASKA. Em todos os jogos dos dois primeiros dias, os meninos de uniforme verde limão arrasaram os adversários, ganharam de goleada e desnortearam os menores com todo tipo de drible. A cada gol executavam dancinhas ensaiadas e com as mãos em concha mandavam corações para a torcida.

— É o Real Madrid contra o Guarani — brincou um menino ao meu lado.

— É o Opressor contra o Oprimido — brinquei com os colegas professores, enquanto o Alaska goleava.

No terceiro dia os meninos de uniforme verde-limão, invictos, já tinham conquistado a torcida feminina, com seus gols e rituais de encantamento.

— Para que tanto embelezamento? — Perguntei às duas meninas do sétimo ano — da sala dos Guerreiros — que estavam se maquiando minutos antes de subirmos para a quadra.

— É para ver o time do Alaska, professor.

No quarto dia os Guerreiros fizeram um gol sobre o Alaska, mas, dessa vez, sob a aprovação ruidosa dos torcedores, que já estavam tomando o sucesso do Alaska como falta de humildade. Os Guerreiros fizeram apenas um gol, não chegou a lavar a alma dos vencidos, mas acendeu uma vela para a esperança.

Na sexta-feira os jogos foram ainda mais disputados e o Alaska foi para a final contra outro time de nono ano. Fora a torcida dos colegas da própria sala, os demais alunos torciam pela derrota dos meninos de verde limão. E aconteceu: o Alaska perdeu de quatro a um. Enquanto eram goleados, iam perdendo o brilho sob a torcida ensurdecidora a favor da justiça do adversário.

No corredor apertado, de acesso ao portão de saída da escola, a multidão de meninos e meninas entoava em compasso: É-cam-peão! É-cam-peão! E-limi-nado! E-limi-nado!

Achar palavras para aquilo que se tem diante dos olhos – quão difícil pode ser isso! Porém, quando elas chegam, batem contra o real com pequenos martelinhos até que, como de uma chapa de cobre, dele tenham extraído a imagem.

(San Gimignano - Walter Benjamin)

*Distâncias*²⁶

A parede toda espelhada do salão refletia a minha imagem e tudo o mais que estava às minhas costas. Impedido de qualquer gesto pela capa vermelha até o pescoço, limitei-me a pedir o corte de sempre:

— “Máquina três dos lados”; “tirar em cima com a tesoura... mas não muito”; “fazer tudo quadrado” e “não usar navalha”.

Enquanto observava o meu rosto sendo modificado, meus olhos percorriam outros movimentos. Tive a sensação de que, atrás de mim, uma moça, acompanhada de outra um pouco mais velha, havia me observado. Olhei-a refletida no espelho e ela me pareceu familiar, mas eu não conseguia lembrar quem era. Observei-a por mais tempo para ver se vinha às minhas lembranças, mas ela não me olhava diretamente, até que percebi um movimento em direção a mulher ao lado e tive a impressão de que falavam de mim.

Quando terminou o corte e me virei a reconheci imediatamente: foi minha aluna no ano passado. Com o meu reconhecimento, ela de repente se mostrou bem mais jovem que a imagem refletida. Era quase uma menina. Excelente aluna, lembro-me dela sempre muito centrada e séria.

— Tudo bem com você? — a cumprimentei, enquanto ela desligava o celular.

Deduzi que a mulher ao lado fosse a mãe e a cumprimentei também.

— Já está uma moça — comentei, sem ter muito que dizer. A mulher riu e então me pareceu mais velha do que a imagem refletida no espelho.

— A minha irmã também está aí. Disse, virando-se para o lado. Acompanhei o seu olhar até a menina que estava sendo cuidada pela manicure, que me cumprimentou de longe, sorrindo.

²⁶Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2012

Fiquei todo atrapalhado em meio a tantas imagens:

— É! O professor está mesmo envelhecendo — comentei. E a minha ex-aluna baixou os olhos, constrangida. Então sai para a rua, como um personagem querendo escapular de um enredo inesperado.

Fui professor dessa menina por quatro anos, lembro-me dos seus textos bem escritos e opiniões bem argumentadas, mas da sua imagem tenho apenas a garota sentada diante de uma carteira, escrevendo, concentrada. Não posso dizer da minha imagem para ela, da imagem do professor, mas deve se parecer com aquela do espelho, da quase pose que assumi em tons graves para o corte do cabelo, de fácil reconhecimento. Se eu não a reconheci de imediato foi porque, pelo visto, não tinha qualquer intenção de se refletir para mim.

O espelho não tem culpa alguma sobre as distâncias que marcamos entre nós ou com a gente mesmo. Não é à toa que justamente ele, o espelho, seja o injustiçado nos crimes cometidos nos contos de fadas, e não é à toa também que essas histórias se passem sempre em algum reino de distância infinita e jamais sejam alcançados.

Atualmente, a escrita de textos ocupa lugar central no meu trabalho com os alunos. Quando preparo e organizo as aulas, os assuntos e materiais de estudo e pesquisa que seleciono e as atividades que elaboro ocorrem sempre nessa perspectiva. Por “texto”, entende-se aqui – ao menos por enquanto, pois esta formulação será problematizada ao longo dessa pesquisa – *como uma produção escrita que parte de assuntos estudados e discutidos em sala de aula em que o aluno, além de narrar, explicar determinado período ou acontecimento histórico, também produz e emite comentários a respeito*. Transcrevo a seguir, como exemplo, um desses textos, escrito por uma aluna do oitavo ano. O assunto em discussão é o golpe de Estado de 1964 que deu início ao Regime Militar:

Em 1960 houve uma eleição e Jânio Quadros venceu, mas ele só ficou na Presidência por oito meses, pois ele renunciou ao cargo, mas ninguém sabe o porquê. João Goulart era o vice-presidente, por isso assumiu o cargo.

O problema é que as forças militares não gostavam dele e o julgavam comunista.

Para entrarem em um acordo, os militares deixam Jango na presidência com uma condição: o governo passaria a ser parlamentarista. João Goulart fez um plebiscito para ver qual a população preferia: presidencialismo ou parlamentarismo, com 80% dos votos quem ganhou foi o presidencialismo.

Jango volta à presidência e começa as reformas, todas democráticas, mas para os militares isso era uma ameaça, pois para eles era comunismo.

Eles dizem que para “proteger” a democracia começaram a ditadura, mas isso não faz sentido, se eles queriam proteger algo não deviam acabar com ele.

A ditadura foi horrível, as pessoas eram obrigadas a obedecer ao governo mesmo sendo contra a opinião dele, passando por cima dos direitos humanos, da liberdade de expressão e sem o direito de voto.

Na ditadura, caso uma pessoa fosse contra o governo, ela podia ser torturada. Foi a pior época que existiu para alguns.

*Na verdade isso foi mais um golpe contra o Jango, eles queriam tirá-lo de qualquer jeito da presidência e conseguiram. O fato de proteger a democracia foi apenas uma das desculpas. O pior é saber que ainda hoje têm pessoas a favor da ditadura, mesmo sabendo que muitas pessoas morreram naquela época.*²⁷

N. S.V.

Esse texto foi escrito no início do mês de abril de 2013. Eu o trago aqui como exemplo inicial não só pela definição provisória de texto que já apresentei, mas também por conta do que as circunstâncias da sua primeira leitura provocaram em mim.

Eu estava na biblioteca da escola em que leciono aguardando os alunos atendidos no apoio pedagógico²⁸. A biblioteca não é o melhor lugar para fazer esse tipo de atendimento porque fica ao lado da quadra interna, sempre barulhenta, e também porque não comporta todos os colegas professores com seus alunos que “aprendem pouco” na sala de aula e que precisam desse apoio. Mesmo com tanto ruído, comecei a ler os textos de avaliação de uma turma de oitavo ano que havia recolhido no dia anterior: fiquei emocionado com as tomadas de posição deles em relação à ditadura militar, de repulsa aos abusos e violências daquele período. Um dos colegas que estava atendendo aproximou-se:

—É cópia?

—Não! Respondi prontamente, escondendo o texto entre os outros e com ele também o meu sentimento, como se tivesse sido flagrado praticando algo errado.

—Eles trazem poucas informações para a escola – comentei vagamente, tentando encerrar a conversa.

—Falta cultura geral – completou meu colega, em tom de reclamação. Eles não leem nada fora da escola.

E por aí foi a nossa conversa em torno de conjecturas e falamos sobre nada.

Não tive vontade de contar as condições em que os textos foram produzidos: as discussões que foram organizadas durante as aulas, e do quanto os alunos se envolvem em questões polêmicas como aquela – o golpe de 1964 e a instalação da ditadura militar que se

²⁷ Escrito de Aluno: Texto de opinião/ditadura militar/avaliação/2013

²⁸ Este apoio pedagógico acontece no contra turno – no caso do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas – e é oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

seguiu²⁹. Não tive a menor vontade de contar sobre as reportagens que assistimos juntos na sala de aula, sobre os documentários e videoclipes, além de charges e fotografias que foram estudados como documentos históricos. Também não tive vontade de contar dos diversos momentos de emoção, de quando, por exemplo, um menino chorou durante a projeção de uma parte do show do Charlie Brown Jr. cantando uma versão nova para a canção censurada do Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei das flores³⁰.” Tampouco tive vontade de contar sobre os palavrões contidos de uma aluna profundamente indignada com aquela história.

Naquele momento, na biblioteca da escola, dois professores escolheram reproduzir mecanicamente um discurso já gasto, esquematizado e simplificado sobre as possibilidades do conhecimento escolar, que justifica um suposto fracasso desse projeto de escola pelo simples desinteresse do aluno. O conhecimento sobre a escola já tratou desse assunto por demais e há um contra discurso já afirmado sobre isso, mas esta visão simplificada persiste de modo geral entre nós, professores. Com esse relato e comentário não quero reproduzir aqui uma interpretação também simplificada e rasteira sobre este discurso docente, do tipo que imputa os fracassos da escola exclusivamente ao professor e à sua “má formação”. Longe disso. Como lugar privilegiado das ambiguidades e contradições, vivencio diariamente essa relação na escola e já me peguei fazendo as mesmas afirmações do meu colega. Estas tensões e ambiguidades constituem relações outras, menos explícitas, que precisam ser descritas e melhor compreendidas.

Estamos tão acostumados a um discurso generalizante sobre a escola, sobre o aprendizado e sobre a criança, que as lágrimas de emoção do menino e a indignação permeada pelos palavrões contidos da menina não têm lugar nos nossos “objetivos” firmados nos planos e planejamentos, são mundos completamente separados. Os sentidos que produzimos na escola – por alunos e professores – dificilmente são legitimados como conhecimento justamente porque são atravessados pelas particularidades e personalidades. Nesse momento em que escrevo esta reflexão, por exemplo, sinto que preciso buscar no conhecimento produzido sobre a escola alguma “citação” que me justifique e a legitime,

²⁹ Só pra citar mais um desses casos, os alunos ficaram profundamente indignados quando lemos artigos de jornais e assistimos a reportagens sobre a desocupação do Pinheirinho, bairro de São José dos Campos, em São Paulo. A desocupação, em janeiro de 2012, foi marcada pela violência da policia militar. Nesse caso, o assunto em estudo era “Participação política”.

³⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=wM8Zwz2N7YY>

por conta das exigências de certa tradição do mundo acadêmico. E a minha experiência no mundo da escola? É ela que movimenta a minha reflexão. Não legitima?

Há, portanto, um regime geral na cultura que não reconhece os saberes que circulam no singular e no particular como conhecimento. O olhar do professor que não valida a experiência do aluno e os sentidos que ele produz como conhecimento é o mesmo olhar da academia que desconsidera o saber do professor como conhecimento. E mais, esse mesmo olhar tem orientado a produção das políticas públicas que desconsidera o protagonismo de professores e alunos em nome de soluções neotecnicistas³¹ para as supostas deficiências do ensino, como é o caso do atual apostilamento³² na rede estadual de São Paulo.

Não há lugar para as singularidades numa cultura escolar construída com base nas generalidades, que avalia e classifica por meio das identificações e distribui nos espaços e tempo metricamente organizados, a fim de neutralizar qualquer emergência da pessoa. A nossa intenção aqui nessa investigação é demonstrar que a escrita de textos pelos alunos – na forma como a tenho experimentado – pode permitir o exercício de experiências singulares, tanto para o aluno quanto para o professor.

Esta dissociação entre mundo da vida e mundo da cultura é o tema de todas as “filosofias da vida” que se desenvolveram durante o século XX. Escolhemos aqui as reflexões de Bakhtin (2010) a esse respeito, que identifica essa dissociação como a parte da crise cultural contemporânea, em que os objetos, os produtos da cultura – e entre eles os conhecimentos teóricos – se apresentam dessa forma, como objetos estranhos ao mundo da vida porque se desconsidera, justamente, os processos de sua criação, que são atos constituídos na relação entre os homens, carregados de tudo aquilo que nos faz humanos no mundo da vida, incluindo aí as emoções, as vontades e o lugar que cada um ocupa na vida e na historicidade do mundo (BAKHTIN, 2010, pp. 43-4, 52-3). Essa concepção descreve as

³¹ Em linhas muito gerais, a pedagogia tecnicista pretende alinhar a formação escolar aos interesses do mercado, visando a formação do trabalhador adaptado e adequado às necessidades da produção nas sociedades de capitalismo avançado, bem como garantir a reprodução das relações sociais que sustentam esse projeto. No Brasil, as propostas pedagógicas tecnicistas atingiram seu auge nos anos 70 do século XX, sob a ditadura militar. O neotecnicismo, segundo Freitas (1995), é a versão recente dessa pedagogia, agora voltada aos interesses de formação do trabalhador necessário a ordem capitalista neoliberal. Geraldi demonstra essas novas investidas dos interesses do capitalismo globalizado materializadas nos PCNs. Cf. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Maria Corinta G. Geraldi.

³²Cf. MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. Caderno CEDES v.21 n.54 Campinas ago. 2001.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0101-326220010002&lng=pt&nrm=iso

relações humanas em seu realizar-se concreto e localizado, afastando-se, dessa maneira, de qualquer viés idealista, por isso afasta tanto o sujeito abstrato e racional, no sentido iluminista, quanto um sujeito que afirma a sua autoridade com base na individualidade.

É nesse sentido que a palavra “singularidade” está aqui posta. Como alerta Augusto Ponzio (2010, p.14), não se trata de “individualidades”, mas refere-se “a uma unicidade, a uma singularidade, aberta a uma relação de alteridade consigo própria e com os outros”.

Singularidades, portanto, afirmadas na dialogicidade do mundo de modo responsivo e responsável, localizado e único.

É preciso conquistar o lugar das singularidades.

A escrita de textos pelos alunos tem sido também motivo de reflexão e assunto de uma das modalidades de escrita de professor que tenho experimentado desde 2008 no Grupo de Terça do GEPEC, as “Pipocas Pedagógicas”. São escritos que dialogam diretamente com a experiência docente em situação de aula. Ou seja, a escrita de textos pelos alunos é uma prática de ensino e aprendizagem articulada à minha própria experiência de escrita. Nessa pesquisa, estes escritos de professor encontram-se articulados já na forma do texto: a entrada em cada “capítulo” é realizada por uma dessas “Pipocas”, que inclusive empresta-lhe o título. As reflexões postas nessas “mônadas”, assim denominadas por Bovério (2013, p. 88), deslocam o lugar comum, o olhar fossilizado sobre a escola e sobre a aula e por isso sustentam as análises, reflexões e discussões sobre o nosso material de análise e reflexão, que são os textos escritos pelos alunos:

Imagens plenas de contradições e de movimentos de negação de um polo para a sua própria afirmação. Imagens que entrecruzam o ocorrido no passado e o agora da elaboração. E é justamente na agorabilidade, como íntima relação entre o passado, o presente e o futuro – dimensão esta afirmadora do “despertar” no momento presente – que as mônadas, as pipocas têm a potencialidade de serem lidas a contrapelo, ou seja, na direção oposta às relações culturais dominantes, produzindo descontinuidades, rupturas, invenções.

Ou seja, a escrita de textos tem me constituído como professor numa dimensão tal que escapa à constatação imediata, só isso já justificaria a necessidade de melhor compreender esta prática em mim, a começar pelas imprecisões das margens que a separa

de outras práticas. A imagem que melhor expressa essa condição é a de *limiar*, do modo como Benjamin a entende, como um lugar-entre, como um território de passagens (GAGNEBIN, 1994, 2010; BARRENTO, 2012; FREITAS, 2010; COLLOMB, 2010) Não existe um momento inaugural em que inicio este modo de ensinar história em detrimento de outro: escrever textos; representar determinado acontecimento por meio de desenhos; produzir animações com os recursos da informática; elaborar e responder perguntas, fazer resumos, etc., são estratégias de ensino e aprendizagem concomitantes. Há sim, um (in)certo momento em que a escrita de textos, no sentido descrito logo acima, de “*uma produção escrita que parte de um assunto estudado e discutido em sala de aula onde o aluno, além de narrar, explicar determinado período ou acontecimento histórico, também produz e emite comentários a respeito*”, torna-se em mim uma preocupação predominante e passa a orientar todas as outras. De todo modo, tanto os escritos dos alunos quanto os meus próprios escritos serão aqui analisados enquanto materialização de relações alteritárias.

O professor Wanderley Geraldi (2010, p. 83), nos seus “estudos bakhtinianos” traz uma bela imagem do “método” para falar deste “si” que se altera: ao embrenhar-se numa floresta, o retorno se dá por outro caminho, a alteridade só pode ser descrita por esses caminhos desviantes, pelos deslocamentos. Falar da minha experiência de professor, *na relação com os alunos* implica, necessariamente em falar da experiência dos alunos *também na relação com o professor*. Essa relação pode inicialmente ser descrita nos momentos que a constituem nesse todo que Bakhtin entende como arquitetônica do mundo: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010, p. 114-115). A descrição desses momentos rejeita a relação eu-outro na sua expressão lógica, sempre intercambiável, estéril e produtora de nulidades. A arquitetônica bakhtiniana não permite a indiferença ou a anulação do outro, nós nos implicamos o tempo todo. E tomar consciência disso, no sentido de reconhecer tal relação, é uma das condições para que as nossas simples ações na vida tornem-se atos responsivos e responsáveis porque fundados na nossa singularidade. Retorno então à imagem de Geraldi, do embrenhar-se na floresta: o retorno só pode ser por meio dos desvios e dos deslocamentos que o outro nos põe.

“Distâncias”, o texto que abre este momento na escrita dessa pesquisa, propõe esta reflexão metodológica. A menina que não reconheci havia sido a minha aluna apenas um

ano antes, e esse não reconhecimento não pode ser atribuído apenas às distorções do espelho, mas à própria experiência da relação professor-aluna entre nós estabelecida. Ao embrenhar-me na “floresta” das relações que constituem a aula, fiz muitas vezes escolhas aleatórias, sem princípios e orientado por generalizações abstratas, por isso no retorno, que pede conhecimento senão a gente se perde – o caminho do método – fui pego de surpresa e saí às pressas, sem rumo. Quando o escrevi estava estudando o texto “O autor e o Herói”, de Bakhtin (2003, p.3-4), e tinha esta reflexão como linha de horizonte:

De um modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo.

Nesse sentido, pode-se dizer que esta pesquisa é um esforço para revelar essas relações aleatórias em nome da construção de relações outras, menos unilaterais, de posições de sujeitos singulares que não se anulam, mas que se constituem reciprocamente.

Essa descrição implica, obviamente, em assumir a concepção bakhtiniana de dialogismo enquanto princípio do agir e forma específica de composição dos discursos. De acordo com SOBRAL (2005, p. 106), o dialogismo se apresenta de três maneiras na obra de Bakhtin:

- a) como princípio geral do agir - só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio de produção dos enunciados/discursos, que advém de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

O aprofundamento da abordagem dialógica sobre a aula e sobre os textos que os alunos escrevem permite ir além da compreensão do ensino de história como formação prevista em um determinado programa - quer seja o cidadão político, o homem patriótico ou o revolucionário. As atividades na sala de aula na perspectiva bakhtiniana de “ato responsável” e os escritos dos alunos enquanto discursos que constituem o real permitem olhar a aula enquanto constituição de sujeitos, que se faz pela diferença. Trata-se, portanto, de substituir um olhar que homogeneiza em nome de uma formação ideal, pela *ética*, que justamente por saber-se construído na relação de diferença, valoriza as singularidades ao mesmo tempo em que unifica este sujeito não situado pela responsabilidade. (BAKHTIN, 2003)

No campo das metodologias de pesquisa na área das Ciências Humanas, essa pesquisa se apresenta primeiro como investigação narrativa. O que vai se ler é a narrativa de formação de um professor de História em torno de uma prática pedagógica específica, que é o ensino e aprendizagem por meio da escrita de textos. Essa narrativa se vale da concepção de mundo da vida e da cultura como arquitetonicamente constituído por momentos que nos implicam uns aos outros e sugere um sujeito não identitário, mas constituído por relações dialógicas e que se apresenta como vir-a-ser por conta da alteridade. Esse sujeito até pode ser apresentado em coordenadas abstratas e lógicas, e é dessa maneira que tem sido, mas é justamente essa maneira que tem configurado a “crise contemporânea” de dissociação entre vida e cultura. A sua possibilidade de *salvação* – no sentido benjaminiano de arrancá-lo “à totalidade triunfante do discurso e da ordem estabelecidos” (Gagnebin, 1999, p. 94) – está no reposicionamento desse sujeito responsivo e responsável por sua singularidade. Porém, como bem alertou Geraldini em seus “Estudos bakhtinianos” (2010, p. 85):

Certamente a tranquilidade da abstração poderia retornar se definíssemos a responsabilidade como uma estrutura preexistente, um *a priori* a ser realizado, previsto e completado pelo ato responsável. Não é o que faz o autor. Ao contrário, para ele a responsabilidade é um objetivo a ser conquistado, a ser alcançado. [...] E a cada evento da existência, em sua unicidade indivisível, cada ser é chamado a

realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo.

Ou seja, o ato responsável é, por princípio, um ato político, diferente da simples ação, assim como o é a rememoração benjaminiana, que se distancia do simples lembrar-se, enquanto exercício de si. Como contar essas singularidades? Bakhtin apontou a possibilidade da descrição da sua arquitetura e sugeriu a escrita literária como aquela que mais se aproxima desse mundo da vida. A narrativa, tal como se apresenta na obra de Benjamin, assim como na leitura que dele fizeram Larrosa (2004) e Gagnebin, pode ser um recurso de escrita produtivo para apresentar esse mundo da vida. As “novelas de formação”, apresentadas por Geraldi (2000) no diálogo com Larrosa, concretizam essa possibilidade.

Contar como a gente vem a ser o que a gente é, ou porque a gente faz algo do jeito que faz, com o devido cuidado de não se deixar cair nas armadilhas de uma subjetividade que sempre nos confirma, exige procedimentos do pensar que leve em conta a rememoração, revestida de sensibilidade, de cores e formas que mudam. É preciso aqui estabelecer a devida distância entre o “lembrar”, no sentido proustiano, de uma sucessão infinita de imagens que segue o jogo da própria associação, sucessão infinita e por isso sem fim, e sem finalidade (GAGNEBIN, 1999), e o lembrar no sentido desenvolvido por Walter Benjamin, principalmente em “Infância em Berlim por volta de 1900” (BENJAMIN, 1995). Diferentemente do simples lembrar-se, a rememoração é ação consciente e intencional, interrompe o fluxo infinito do que foi em nome do presente, por isso é também uma ação política. Tomando as palavras de Jeane Marie Gagnebin, “As imagens dialéticas nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração”. (Gagnebin, 1999, p.79-80)

A rememoração é sempre outra a cada vez que vêm ao pensar por conta da sua relação com o esquecimento e porque se dá sempre a partir das vivências e experiências, numa relação onde passado e presente constituem o agora na sua intensidade.

Há um belo texto de Benjamin (1995, pp.239- 240), “*Escavando e recordando*”, que ilumina esse procedimento da rememoração. Peço desculpas ao leitor, mas não há

como recortá-lo em busca de uma citação confirmatória das minhas próprias intenções, sob o risco de mutilar a sua força poética, apagar uma imagem aqui e ali e apresentar apenas as suas sombras, por isso o transcrevo na íntegra:

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder infomativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originaram seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente.

Esse texto está publicado em “Imagens de Pensamento”. Na sinopse da edição de 2004, o editor João Barrento cita Adorno, ao considerar que o título da coletânea está de “acordo com a forma de pensar o real nas suas dimensões empíricas, oníricas e de memória”, de Walter Benjamin. Se essa imagem de Benjamin, além de bela e sugestiva, é também metodologicamente produtiva, dele também vou tomar a ideia de origem (Gagnebin, 1999), que apesar de ser uma categoria do trabalho do historiador, cabe também nesse trabalho de rememoração e da lembrança por ser uma apreensão do tempo em termos de intensidade e não de cronologia, manifesta-se como salto do acontecimento para fora da

sucessão cronológica, do mesmo modo quando somos pegos de surpresa por uma lembrança que nos abraça num momento decisivo. Por isso afirmei que não há como identificar, na minha prática docente, um momento inaugural de escrita de textos – tal como se encontra na primeira formulação descrita anteriormente –, mas é possível descrever uma “constelação” – outro conceito benjaminiano – de situações que lhe deram origem, enquanto algo que está se fazendo. A rememoração é um dos conceitos que articula esta pesquisa, principalmente nas lições que o encerram.

A imagem/metáfora do trabalho cauteloso do arqueólogo que escava a “terra escura” para preservar não só os achados, mas também o lugar em que eles são encontrados, as condições da sua produção, nos autoriza a considerar a importância dos artefatos como objetos biográficos, esquecidos nos fundos das gavetas, nos “quartinhos da bagunça”, nos álbuns de fotografias ou pulverizados nos arquivos digitalizados do nosso tempo.

Peço licença para transcrever aqui mais um fragmento de aula escrito em 2012 também na perspectiva dessas reflexões em torno da linguagem, de suas possibilidades comunicativas, mas também expressivas e de dizer o “incorreto”, de suas possibilidades de *mimesis* (FREITAS, 2010).

*As ruínas de Babel*³³

Eu organizo e acompanho equipes de alunos monitores de informática que auxiliam as professoras dos primeiros anos nas atividades com jogos, leitura e escrita. Geralmente estes alunos monitores são meninos e meninas dos anos finais, já adolescentes. Nesse ano, porém, resolvemos fazer algumas mudanças, teremos o auxílio de meninos e meninas dos sextos anos, mal saídos da infância.

Depois de dois encontros eles definiram uma lista de atividades, e na última sexta-feira fomos nos apresentar:

— A gente vai começar a ir à sala de informática na semana que vem, na quarta-feira — explicou um dos monitores.

³³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2012

— *E quarta-feira é quando? Amanhã?* — perguntou uma garotinha do primeiro ano, sem tirar os olhos do desenho que estava pintando.

— *Não! É na semana que vem* — respondeu o menino com seriedade e boa vontade.

— *Como é que a gente escreve em inglês no computador?* — perguntou um menininho que estava com o braço erguido.

— *Se você souber escrever em inglês é só escrever lá* — respondeu o monitor com naturalidade.

Achei a situação engraçada e que o aluno do sexto ano fosse ficar desconcertado, mas contive o riso diante da seriedade com que a resposta foi dada. Em seguida, outra criança fez uma pergunta semelhante:

— *O computador escreve em inglês?*

— *Não é o computador que escreve. Se você souber escrever em inglês é só ir lá e escrever.*

Na minha escola os alunos dos anos iniciais têm aulas de inglês, mas isso não explica o sentido daquela conversa entre crianças, de difícil tradução na minha língua de adulto. Pouco depois, contei a história para a professora deles.

— *A intenção não é ensinar a escrever, mas um menino queria saber como se escreve “boy”, vê se pode!* — então rimos da situação.

A tradução só foi inventada depois que a torre de Babel foi destruída. Com a destruição da torre por Deus e seus anjos, as línguas e os sentidos se dispersaram pelo mundo, mas as crianças não sabem dessa história perdida no tempo, um tempo tão infinito quanto o tempo da infância. Eles só estarão prontos para ouvi-la quando forem partidos ao meio pelo diálogo, e isso é uma pena, porque no mesmo instante ela escapa e vira mito.

Ou seja, por investigação narrativa não entendo uma escrita que por descrever singularidades, seja menos “verdadeira” que uma escrita generalista e teoricista que se legitima pela extensão e abrangência das particularidades que “ilumina”. Há que se manter

a relação tensa entre as duas possibilidades, afinal, a intriga, a trama está sempre sob a luz do palco da narrativa, como deixam claro LIMA & GERALDI (2012, p. 7)

Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa história, sua verdade ou sua verossimilhança. Ao contrário de uma construção argumentativa, baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar as subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e pelo seu desfecho moral.

Vamos então aos protagonistas.

Os sujeitos dessa pesquisa foram meus alunos do sexto ao nono ano, entre 2008 e 2011. Até o oitavo ano eles estavam agrupados em três turmas, no último ano, porém, por conta de reorganização administrativa da escola, eles foram agrupados em duas turmas. Essa reorganização havia começado no ano anterior, em 2010. Naquele ano ficamos sem turmas de nono ano, os alunos foram remanejados para outras escolas da região. Foi um processo muito traumático, ninguém queria sair, a maioria queria terminar o fundamental na mesma escola que estudava desde a 1ª série. A possibilidade de remanejamento, tal qual acontecera no ano anterior, assombrava os alunos que então estavam no oitavo ano – os interlocutores/protagonistas dessa pesquisa – mas a escola tomou a medida que já mencionei: eles permaneceriam na escola em 2011, mas em duas turmas ao invés de três. As classes ficaram lotadas, com quarenta alunos cada, mas esse era o “preço a pagar”.

Na ocasião, o remanejamento das turmas causou indignação. Os alunos ficaram sabendo da decisão ainda no segundo semestre de 2009, reclamaram e protestaram, mas de nada adiantou. O fragmento a seguir foi escrito naquela época, registra e expressa parte dessa indignação.

“Melicão”³⁴

Quando cheguei para a reposição de aulas no sábado, os cadernos do “Correio Popular” estavam espalhados sobre a mesa da sala dos

³⁴ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2009

professores. Os colegas do primeiro período já tinham lido a reportagem sobre a manifestação que alguns pais e alunos haviam realizado no dia anterior.

Na foto, rostos conhecidos dos nossos alunos e num dos cartazes a palavra “melicão”, escrito em cartolina amarela e sustentado por uma menina. De imediato, esta palavra é estranha, não existe a escola “melicão” na rede municipal. Para nós professores, nas conversas informais do dia a dia, existe o “Melico”; nas reuniões e encontros na escola, para efeito de registro, falamos na “Pe, Melico”; para os burocratas da Prefeitura existe a U.E. “EMEF. Pe. Melico Cândido Barbosa”.. e por ai vai, mas “melicão”? Esta escola é desconhecida, ou melhor, nem parece nome de escola.

Na sala de aula, deixei que os alunos falassem da situação. O mais indignado era um menino que participa do Conselho. Ele estava na reunião com as representantes da Prefeitura no começo da semana, quando fomos comunicados da decisão da mudança dos períodos e da transferência dos alunos dos oitavos anos para outras escolas.

—Professor, é que nem aqui na sala. A professora manda o Wesley sentar certo na carteira, mas ele é muito grande e a mesa fica no alto. Já tem criança que é pequena demais e escorrega na cadeira. Eles, os que mandam as carteiras, nunca vêm aqui para ver o que a gente precisa.

Exemplificar a falta de respeito e autoritarismo das autoridades municipais pelo desconforto do corpo na carteira e referir-se à escola por meio de um apelido, revelam uma verdade simples e radical demais para que mentes e olhos acostumados às generalidades possam compreender. Os que desumanizam nunca vão entender o valor da vida, da cultura, da memória e de tudo aquilo que nos projetam como humanos. Estes valores não cabem num gráfico, não preenchem planilhas e não gestam políticas voltadas para o aumento de poder.

“Melicão”? Essa escola não existe para a Secretaria Municipal de Educação.

Os alunos/sujeitos dessa pesquisa não passaram por essa experiência, mas participaram dela pela angústia e preocupação de que o mesmo pudesse acontecer com eles. É claro que não são apenas os acontecimentos do último ano que identificaram essa turma, se conto essa história aqui é mais no sentido que é uma condição importante para mim também.

Durante os quatro anos em que fui professor desses alunos, guardei algumas das suas produções que serão agora utilizadas na interlocução dessa pesquisa. A maior parte dessas produções são textos no sentido que já foi aqui descrito, mas também há desenhos e questões com respostas. O que essas produções têm em comum é o fato de terem sido produzidas como aprendizado escolar a ser avaliado por mim. São avaliações. Importa também informar que não guardei produções apenas dessa turma, sou um professor que “colecciona” textos de alunos: às vezes porque achei bonito e representativo do meu trabalho, então escaneio ou peço como doação; outras vezes porque não tive como devolver porque o aluno tenha faltado no dia que as devolvi. O que tenho guardado é uma parte muito pequena de tudo o que eles produzem, o que me leva a guardar parte dessas produções não segue, portanto, nenhum plano pré-estabelecido. O modo como eu as organizei também não segue nenhuma ordem diferente daquela como organizamos os alunos na escola: estavam embaladas por turma e ano, em ordem alfabética. Sou um colecionador que amontoa vestígios e artefatos comuns, do dia-a-dia, coisas que ninguém se daria ao trabalho de guardar. Sou um guardador.

“Esses vestígios do cotidiano não precisam ser guardados!” Poderia advertir alguém acostumado aos objetos canônicos. “Afinal – continuaria – eles se amontoam por si só, envelhecem, empoeiram até o dia em que cansamos deles e os embalamos em sacos plásticos para serem jogados fora, como lixo.” Quero agir como um colecionador – um antiquário (Sim!!!). Numa modernidade que envelhece tão rapidamente, guardo textos de aluno, que geralmente seriam descartados. O que é isso senão o trabalho de um colecionador de restos? A escrita das pipocas também podem ser entendidas como registro do descartável, só que nesse caso é o instante que passa e que recolho como preciosidade do tempo inteiro.

Mais uma vez, vou me apoiar em um escrito de Benjamin em busca de alguma correspondência. Em “Desempacotando minha biblioteca”, com o subtítulo de “Um

discurso sobre o colecionador”, logo após se apresentar como “autêntico” colecionador, Benjamin define como “uma tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem”. No texto em questão, Benjamin (1995, p. 228) trata do colecionador de livros, objeto nobre e a paixão de colecionar se relaciona com as lembranças:

Tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences. A época, a região, a arte, o dono anterior – para o verdadeiro colecionador todos esses detalhes se somam para formar uma enciclopédia mágica, cuja quintessência é o destino de seu objeto.

A existência do colecionador está sujeita “a uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como um palco, como o cenário de seu destino.” (Benjamin, 1995: p. 228)

Tenho uma relação apaixonada e ciumenta com a produção de textos nas aulas de história, do tipo que não aceita críticas ou sugestões. Aos meus olhos, são sempre textos de boa qualidade e sei falar sobre eles, é o meu trabalho, mas por razões metodológicas, decidi por uma breve separação em 2011. Decidi “dar um tempo” na relação com a escrita de textos pelos alunos, tomei distância para olhar o que me acontecia de outra perspectiva: flertei com outras estratégias de leitura, me aproximei de outros modos de escrita e durante todo aquele ano fiquei acompanhado pelo livro didático em duas turmas do 9º ano. A saudade foi grande e o coração apertava, mas não teve outro jeito, foi preciso produzir esta distância para ver de outro modo que eu vinha fazendo nesses anos todos. Os alunos também sentiram saudades e perguntavam quando é que iriam escrever textos como “antigamente”. Numa das turmas de oitavo ano chegou a haver um princípio de revolta de alguns alunos.

— Professor, até quando a gente vai ficar só grifando os textos, fazendo esquemas, resumos...?

Ao perguntar, a aluna olhou levemente para os lados como se buscasse adesão.

— É mesmo. Do outro jeito era melhor, a gente dava opinião.... — completou um garoto.

— Do outro jeito eu fazia mais — disse um aluno não tão bom assim.

— Você vai me desculpar, mas do outro jeito você também fazia muito pouco. O seu problema não é o tipo de atividade.

— Eu fazia mais, sim — teimou o menino ao fundo.

— Gente, eu já expliquei. Daquele outro jeito, em que eu fazia as perguntas e vocês respondiam também era bom, mas tinha gente que não conseguia responder. Desse outro jeito tem mais alunos lendo melhor.

— Mas até quando...

— Olha!! Me desculpem, mas não vou negociar isso com vocês. É o meu trabalho e minha responsabilidade. Não quer dizer que vocês não vão mais escrever textos de opinião, mas quem decide isso sou eu. Certo? — respondi irritado e encerrando a discussão, numa cena típica daqueles que não têm razão.

Fiquei chateado com aquela discussão. Primeiro porque a reclamação partiu de alunos que produziam bons textos e, segundo, porque eu não fui capaz de explicar com clareza o que estava acontecendo.

Na semana seguinte os alunos do sétimo ano voltaram a escrever do modo que “antigo”. Fiquei maravilhado com o empenho deles e senti uma alegria boa, como se fosse um reencontro. Em seguida o mesmo aconteceu com todas as outras turmas. Voltei também a guardar, escanear, tirar cópias e encadernar o que me agradava ou causava estranhamento.

A escolha dos alunos da “turma de 2011” como parceiros dessa pesquisa, no entanto, não foi apenas pelo sentimento de injustiça e desmando que então compartilhamos, quando havia a possibilidade real deles serem remanejados para outras escolas da região no último ano do Ensino Fundamental. A descoberta de que eu tinha guardado textos que eles escreveram durante os quatro anos em que foram meus alunos abria a possibilidade de um olhar sobre eles e sobre o meu próprio trabalho de forma mais inteira e menos fragmentada e isso estava de acordo com as perspectivas dessa investigação narrativa, de conversão do olhar acostumado a generalidades quase sempre esquemáticas e simplificadas que temos da escola por um outro, que se torna singular e único porque descreve também sujeitos singulares e únicos, por isso, mais inteiros.

Se por um lado esses escritos podiam garantir um percurso de trabalho mais consistente, por outro surgiu o problema da quantidade e dos critérios de escolha: são oitenta alunos.

Inicialmente eu tinha como horizonte descrever e analisar os enunciados de opinião, por isso escolhi alunos que foram meus parceiros de aula, que participavam ativamente das discussões e outros que nem tanto, mas que tinham uma escrita que revelava esses momentos da aula. Mas à medida que eu avançava nas leituras e análises dos textos a complexidade das relações estabelecidas tomavam corpo, os alunos passavam a ter não só um nome e um número, adensavam-se como pessoas pedindo para falar também. Ao mesmo tempo percebi o quanto aqueles escritos e as condições que os possibilitaram estavam em diálogo constante com os meus próprios escritos.

Por conta, portanto, das condições concretas da produção destes materiais de pesquisa – eu aí incluído por meio das pipocas – o horizonte inicial de pesquisa foi ampliado e novas temáticas emergiram. A própria forma da escrita se deu em função dessas condições: cada parte dessa pesquisa é precedida por uma “Pipoca pedagógica”, que inclusive lhe empresta o título. Os critérios de escolha dos materiais de análise são descritos em cada uma das partes.

Por tratar-se de uma investigação narrativa em primeira pessoa, por ser um discurso que tem como protagonista um “eu” que ao dizer-se, diz o outro, é preciso que se lhe vigie o tempo todo a fim de se evitar a criação de um monumento – por menor que seja. É neste sentido, de cuidado e perigo, que trago aqui este texto de Jorge Luis Borges. Serve-me aqui de alerta e inspiração.

BORGES E EU

Ao outro, a Borges, é que sucedem as coisas. Eu caminho por Buenos Aires e me demoro, talvez já mecanicamente, para olhar o arco de um vestibulo e o portão gradeado; de Borges tenho notícias pelo correio e vejo seu nome em uma lista tríplice de professores ou em um dicionário biográfico. Agradam-me os relógios de areia, os mapas, a tipografia do século XVIII, as etimologias, o gosto do café e a prosa de Stevenson; o outro compartilha essas preferências, mas de um modo vaidoso que as transforma em atributos de um ator. Seria exagerado afirmar que nossa relação é hostil; eu vivo, eu me deixo viver, para que Borges possa tramar sua literatura, e essa literatura me justifica. Não me custa nada confessar

que alcançou certas páginas válidas, mas essas páginas não podem salvar-me, talvez porque o bom já não seja de ninguém, nem mesmo do outro, mas da linguagem ou da tradição. Além disso, eu estou destinado a perder-me, definitivamente, e só algum instante de mim poderá sobreviver no outro. Pouco a pouco vou cedendo-lhe tudo, embora conheça seu perverso costume de falsear e magnificar. Spinoza entendeu que todas as coisas querem perseverar em seu ser; a pedra eternamente quer ser pedra e o tigre um tigre. Eu permanecerei em Borges, não em mim (se é que sou alguém), mas me reconheço menos em seus livros do que em muitos outros ou do que no laborioso rasqueado de uma guitarra. Há alguns anos tentei livrar-me dele e passei das mitologias do arrabalde aos jogos com o tempo e com o infinito, mas esses jogos agora são de Borges e terei de imaginar outras coisas. Assim minha vida é uma fuga e tudo eu perco e tudo é do esquecimento, ou do outro.

Não sei qual dos dois escreve esta página.

(Jorge Luis Borges, "O Fazedor", 1960)

Das alegorias

Na dissertação de mestrado³⁵, o foco da narrativa que empreendi foi a minha formação como professor de História na rede municipal de Campinas. Para dar sentido e integridade a um movimento de pesquisa em diversos momentos dispersos e fragmentados, por conta deste “objeto” que nos escapa a todo instante, que é a própria vida, tomei a minha condição de migrante/estrangeiro na cidade como alegoria. Na posição de pesquisador/estrangeiro olhei as vivências e experiências de estranhamentos, distâncias e aproximações com a cidade do século XIX, enquanto imagem e orientação para a pesquisa narrativa em primeira pessoa. Quando articulei os sinais preservados nas praças e prédios do centro antigo de Campinas, às minhas memórias e experiências, tornou-se possível ouvir/reconstruir a trama dialógica³⁶ que me constituiu como professor. Este foi um movimento fundamental para a pesquisa e sua escrita, pois além de garantir certa unidade para o trabalho, também contribuiu enormemente para o “salto epistemológico” que experimentei ao superar uma concepção de ciência e do conhecimento por demais positivista e racionalizante. Dessa maneira é que me surpreendi sendo professor pesquisador.

Pois bem, se os passeios pela cidade do final do século XIX foram essenciais para certa compreensão da constituição do pesquisador, dessa vez vou tomar como alegoria o percurso que faço, quatro vezes por semana, da minha casa até a escola onde leciono e as imagens que chamam a minha atenção. Estou na mesma escola – EMEF “Pe. Melico C. Barbosa” – desde 1995 e poucas vezes alterei o “caminho” de ida e volta do trabalho. Por alguns anos fiz o percurso de automóvel, então utilizei um caminho novo, mas já há alguns anos voltei a utilizar o transporte público. Faço uma caminhada de cerca de vinte minutos da minha casa até o ponto de ônibus e de lá direto para a escola.

As imagens que descrevi dialogam, de alguma maneira, com os temas e questões dessa investigação. Por tratar-se de uma reflexão no campo da linguagem, que descreve alteridades, a imagem alegórica e as infinitas imagens produzidas na sua interpretação

³⁵ PEREIRA, Marcemino Bernardo. *Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor*. Dissertação de mestrado. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2008.

³⁶ A leitura que fiz de Bakhtin por meio do livro “*O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas*”, de Marília Amorin foi essencial para esta compreensão.

torna-se escrita privilegiada por nos lembrar sempre da transitoriedade das coisas...e das palavras.

As cidades e os símbolos

Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa: a pegada na areia indica a passagem de um tigre; o pântano anuncia uma veia de água; a flor do hibisco, o fim do inverno. O resto é mundo intercambiável - árvores e pedras são apenas aquilo que são.

Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não vêem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas [...] O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes.

Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tamara é impossível saber. Do lado de fora, a terra estende-se vazia até o horizonte, abre-se o céu onde correm as nuvens. Nas formas que o acaso e o vento dão às nuvens, o homem se propõe a reconhecer figuras: veleiro, mão, elefante...

(Ítalo Calvino: As Cidades Invisíveis)

Moro na parte baixa da Vila Industrial, no vale do córrego Piçarrão, também conhecido por “córrego do curtume” pelos moradores mais antigos da região porque era nele que o Curtume Cantúcio³⁷ despejava seus dejetos. A região em que moro fica às margens do córrego e da cidade imperial de fins do século XIX: seguindo a ocupação dessa parte da cidade, moro de 1915 para cá - este é o ano registrado na calçada em pedra portuguesa na Rua Sales de Oliveira, aqui perto³⁸. O antigo Matadouro Municipal e o Leprosário³⁹ são do tempo do Império, mas também ficavam nestas margens. Não enxergo estes antigos lugares “malditos” daqui de casa, mas nos encontramos no vale.

Quatro dias por semana, rumo à escola, atravesso o córrego três quadras abaixo, transpondo um cimentado que faz parte da canalização do rio. A placa de cimento tem um acesso de terra batida feito pelos próprios moradores - antes era uma “pontinha” de pouco mais de um metro feita de madeira e agora está aterrada -, quando chove é uma tristeza, o barro vermelho escorrega, suja o bico do sapato e a barra da calça. Ao atravessá-la deixo para trás a vila Industrial e entro no bairro São Bernardo. Deste momento em diante, a imagem de lembrança do antigo Matadouro e do Leprosário do final do século XIX dá lugar a uma paisagem mais atual, pela proximidade com a Penitenciária Feminina – antigo “cadeião” – e a larga e arborizada Avenida Rio de Janeiro, que sobe em direção à Avenida das Amoreiras, onde tomo o ônibus até a EMEF “Pe. Melico C. Barbosa”.

A “Rio de Janeiro” é íngreme e longa; na metade do caminho, o Centro Kennedy⁴⁰, que oferece cursos profissionalizantes, chama a atenção de quem passa. É um prédio quase todo amarelo, bastante recuado e com a calçada sombreada por dois pés de jatobá. A entrada, inspirada no estilo neoclássico, com um frontão e duas elegantes colunas brancas lembra uma miniatura da Casa Branca. A singularidade e o sentido daquele prédio, no

³⁷ O Curtume Cantúcio está situado à Rua Carlos de Campos nº 1033, na Vila Industrial. As atividades do curtume começaram em 1911. O prédio foi desativado em 1999. Os moradores daquela época ainda se lembram da sirene do curtume, que organizava o tempo do trabalho nas redondezas.

³⁸ Esta calçada em pedra portuguesa está situada no nº 1391 da Av. Sales de Oliveira. É uma calçada curta e o ano de 1915 está ornado nas laterais por uma estrela e uma âncora. Poucos metros depois já se está na Travessa Manoel Dias, construída em 1908 como vila operária.

³⁹ A obra de José Roberto do Amaral Lapa “*A cidade - os cantos e os antros*”, informa que o Matadouro Municipal foi instalado em 1881, com planta e direção de construção de Ramos de Azevedo (p. 210). Sobre o Leprosário, oficialmente denominado Asilo dos Morféticos, nos informa que foi inaugurado em 1863 e demolido em 1922, quando então foi queimado pelo Corpo Municipal de Bombeiros, junto com todo o material de uso (pp. 228-231).

⁴⁰ O Centro Social Presidente Kennedy, situado no nº 327 desta avenida, foi fundado em 1965 pelo padre jesuíta Haroldo Rahm.

entanto, dependem também da placa posta na esquina, que ostenta o lema da instituição: *“Mais vale (desenho de um anzol) que o (desenho de um peixe)”*. Este escrito está voltado para o lado mais antigo do bairro, como se fosse uma lição, uma pedagogia que acredita na sua eficácia pela simplicidade da mensagem e sua permanência no tempo. O “São Bernardo” formou-se a partir de um núcleo habitacional de 1940 e é emblemático do tempo da expansão e modernização da cidade. Durante muito tempo a população do lugar teria sido de gente humilde, o que justifica a escolha do bairro para a implantação do centro por jesuítas norte-americanos em 1965, em sua “missão” de qualificação de mão-de-obra e de desenvolvimento cultural. Causa-me certo desconforto aquela lição ao ar livre, com a placa em latão sempre bem cuidada, como se não sofresse desgaste com o tempo.

Duas quadras depois já se está na Avenida das Amoreiras, que se apresenta logo após a esquina como se fosse uma novidade. Cercado por contenções de concreto, o corredor é margeado por duas pistas livres para os automóveis e uma grande quantidade de letreiros de lojas, anúncio de produtos e ofertas. Os ônibus azuis, verdes e vermelhos pintam velozmente o cenário barulhento, enquanto espero no ponto, observando as pessoas sentadas nos veículos articulados, que vão para os terminais da periferia. São olhares de indiferença que se cruzam sem sequer dar chance ao estranhamento, um encontro que dura os poucos segundos do chiar dos freios e do calor dos pneus. São olhares sem tempo, forçados à velocidade e às distâncias pela cidade que se expande, que ganha ares de metrópole.

O bairro onde leciono - Parque Tropical - não fica entre os mais distantes, por isso percorro apenas um trecho do corredor de ônibus; logo após passar sob a ponte da Rodovia Anhangüera dobra-se à direita para tomar a Av. Mirandópolis, que corta outros três bairros antes de chegar ao meu. Mas antes de tomar este trajeto há um último ponto onde geralmente há alguém para embarcar, por isso dá tempo de ler o colorido grafite que decora a parede:

*“Fala Mau de Mim
Graffiteiro da Alegria
Pelo Menos não sou
Putá não Vendi Minha*

*Ideologia*⁴¹.

Tomo este grafite como a segunda lição, a segunda pedagogia pública posta ao longo do meu percurso para a escola. A estrofe, escrita em preto, está sob o desenho de uma letra grande e arredondada pintada de azul, que parece compor o nome de alguém. Tem a aparência de nuvem. O muro todo está tomado de palavras que parecem ser nomes porque estão escritas com letras diferentes, mas já está todo desbotado e sujo. Provavelmente aqueles grafites não serão restaurados e desaparecerão nos próximos anos e as ideias do “Graffiteiro da Alegria” fiquem apenas na lembrança, ao contrário da anterior, aquela do “Centro Kennedy”, que deve ter sempre um funcionário a zelar por ela, para mantê-la com a aparência sempre nova. Esta segunda pedagogia pública, sobre o fundo azul que parece uma nuvem, incomoda-me não por conta do apelo, mas por tudo aquilo que está em mim como sonho e esquecimento.

A pedagogia seguinte fica já próxima ao meu destino, nos muros recém-pintados da “Escola Estadual Hercy Moraes”, na Vila Perseu. A tinta ainda mantém as cores vibrantes e lembro-me de ter visto alguns adolescentes trabalhando nela: são diversos painéis, tem o “Abaporu” da Tarsila, desenhos de araras e cidades com borboletas, tudo muito bonito. Além das imagens há também palavras escritas em vermelho logo abaixo, mas sem a intenção se serem legendas, indicam mais uma ideia, incitam a uma leitura, pois estão conectadas por setas da esquerda para a direita: “*Paz, Justiça, Liberdade*” (em seguida há o nome dos autores). Depois a lista continua: “*Dignidade, Coragem; Disciplina; Humildade; Sempre*”. Em seguida há o painel das borboletas, o último de frente para a avenida antes de o muro dobrar para dentro do bairro, em declive, deixando ver as casas de uma ocupação já urbanizada no Jardim Roseira, com predominância dos tons alaranjados das paredes sem reboco.

Não posso falar desta terceira pedagogia pública sem me implicar. É que no imaginário de alunos e professores da escola em que leciono, a “Hercy Moraes” muitas vezes foi tomada como exemplo da escola que não queríamos ser. Histórias de violência e desmando chegavam até nós e causavam apreensão, receio de que os alunos de lá

⁴¹ Este muro fica do lado direito de quem segue o sentido centro/bairro. Do outro lado da avenida está a sede do Corpo de Bombeiros.

debandassem até a nossa em busca de segurança. Sentíamos-nos seguros do lado de cá da fronteira que nos separava das barbaridades do lado de lá, por isso, os escritos nos muros desta escola, como se fossem palavras de ordem indiciem, talvez, uma vitória da resistência. Eles escrevem para quem? Os muros da escola, agora feitos de palavras e outros símbolos coloridos, significam o quê? Significam que os tijolos foram derrubados e o lugar finalmente ocupado, ou, ao contrário disso, foram reforçados com uma argamassa ainda desconhecida, misturadas aos sonhos lá do “Graffiteiro da Alegria”?

Dali até o “Melico”⁴² são menos de cinco minutos. Neste curto trajeto já não há qualquer pedagogia pública, nem mesmo na entrada da escola - há pouco tempo havia um emblema, numa placa próxima ao portão: “*Aqui tem uma Escola Viva*” - mas foi retirado⁴³. Quando se entra no corredor que dá acesso às salas de aula, porém, vêem-se alguns cartazes expostos pelos alunos - mas que são provisórios e logo serão descartados. Porém, é na sala de aula⁴⁴ que o contraste com o que foi descrito no trajeto é mais forte, onde o deserto de uma pedagogia pública é mais evidente⁴⁵: a lousa, tomando quase uma lateral inteira, com a mesa ao lado, e a disposição solene de trinta e tantas cadeiras e mesas enfileiradas, voltadas para aquela “tabula rasa” a ser preenchida, somadas às prateleiras com livros didáticos empilhados, ao lado de dois armários trancados, indiciam que ali acontece um poderoso movimento de cultura que se faz por uma relação muito particular, por organizações rígidas e rituais determinados. Talvez seja este o segredo: o que acontece ali dentro é tão seguro de si mesmo, emana tanto orgulho em seus princípios, que não necessita ser publicado. Os alunos e os professores são os portadores deste segredo com seus cadernos, suas pastas, rascunhos e textos que produzem.

⁴² A EMEF “Pe. Melico Cândido Barbosa” fica no Parque Tropical, região Sudoeste. É uma escola pequena, com dez salas de aula e cerca de seiscentos alunos divididos em dois turnos.

⁴³ Na placa, ao lado deste escrito havia o desenho de uma criança soltando pipa. “Escola Viva” foi a política educacional do município de Campinas, na gestão petista de 2001-2004, que buscava dar visibilidade e fortalecer os processos reais e constituintes da escola, ao reconhecer e valorizar as pessoas reais que nela circulavam enquanto seus protagonistas e o professor enquanto autor do seu trabalho. Para melhor entendimento desta pedagogia, ver GERALDI, Corinta M. G. *Escola Viva: Uma política educacional por uma escola contra a barbárie*.

⁴⁴ A sala descrita aqui é a primeira do corredor: no primeiro período é ocupada por uma turma do quarto ano, em seguida por uma de sexto e no vespertino por uma turma do oitavo ano.

⁴⁵ Esta imagem da sala de aula “vazia” foi mencionada pelo Prof. Guilherme em um dos nossos encontros do Grupo de Terça. Achei de imediato uma imagem muito inspiradora. Talvez toda esta narrativa tenha se iniciado a partir dela.

A delicadeza das relações não sabidas⁴⁶

As turmas de oitavo ano são sempre um enorme desafio para mim, são meninos e meninas recém-chegados à adolescência, em que as relações estão sendo reconstruídas sob novos padrões, e não há fórmula já pronta para lidar com eles - entre o adolescente que eles são e aquele que fomos, só a explosão hormonal é semelhante, de resto, cada um se constrói no seu próprio tempo. Vivencio esta relação como desafio porque cada gesto, cada palavra precisa de muito cuidado, pois a relação de autoridade adulto/criança está sendo substituída rapidamente por relações negociadas e perder o contato com a turma é sempre um risco eminente.

— Quem quer contar o texto para nós?

Eles haviam lido e estudado uma reportagem da Folha de São Paulo sobre um projeto de lei que prevê a igualdade de direitos entre os trabalhadores domésticos e os trabalhadores “comuns”. Na discussão livre que fizemos na aula anterior houve muita participação porque muitos deles são filhos ou sobrinhos de empregadas domésticas.

— Fala das leis — respondeu prontamente um menino, num tom quase gritado.

— Tudo bem, a reportagem fala de lei, mas tente contar o problema todo. Não dá para contar tudo o que está escrito aqui com apenas algumas palavras...

— Fala das leis das domésticas — disse outro aluno, atropelando o meu comentário.

— Gente, é preciso tentar formar uma ideia completa. Quem quer tentar?

Fez-se um grande silêncio na sala, só se ouvia o som dos dois ventiladores.

— Mas é muito difícil - reclamou uma aluna em voz baixa.

⁴⁶Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

— *Eu sei que é, por isso é que estamos tentando contar. Então vamos fazer de outro jeito, quem quer ler o que escreveu?*

Uma das alunas então leu um texto curto e completo, mas com uma imprecisão ao final.

— *E então, como está o texto?*

Na sala houve um murmúrio geral de aprovação.

— *O texto dela está bom, mas ao final precisa melhorar—comentei brevemente. Quem mais?*

A próxima aluna leu e estava perfeito para os meus ouvidos de professor. Devo ter feito uma expressão de satisfação que só os alunos conhecem, então alguns começaram a rir. Não entendi.

— *Vocês estão rindo do quê?*

— *É que o dela está sempre bom!!*

— *Mas fazer o quê? Está bom mesmo....está bem, está bem... o seu texto está todo errado, pode apagar e fazer novamente — brinquei, e eles riram ainda mais. Estranhei porque a situação não era assim tão engraçada, desconfio até de que não foi da minha farsa que eles riram, as risadas e as trocas de olhares mais pareceram senhas de acesso a uma verdade secreta do grupo, verdade que ainda desconheço.*

O relato que abre essa reflexão – escrito em 2010 – além de revelar em parte o movimento da aula, traz uma lembrança que me incomoda: depois daquele dia, a menina que sempre escrevia bons textos não quis mais ler em voz alta. Algumas vezes perguntei o motivo, mas ela baixava os olhos timidamente e apenas dizia que não queria mais.

Digo a eles com frequência, que a leitura em voz alta é um dos momentos mais importantes, quando ninguém se dispõe a ler não há discussão e a aula fica pela metade. Evito fazer qualquer imposição, procuro manter a ideia de que se trata de um convite e que isso ajuda a produzir a aula, portanto é um auxílio ao professor e eu realmente ouço com muita atenção e geralmente a turma fica em silêncio ouvindo também.

Quando eles estão no sexto ano, o atendimento a este convite é sempre muito grande, muitos querem ler, mas à medida que avançam nos anos seguintes este gosto vai se perdendo – ou melhor – não consigo preservar este gosto e esta confiança por parte da maioria. Procuro ouvir atentamente e em seguida espero que alguém comente, outras vezes eu mesmo inicio os comentários. Em todo caso, tento evitar a cultura do acerto e do erro: “Não há texto certo ou errado – digo a eles. Há bons textos, completos e com clareza de ideias e textos onde isso fica faltando”.

Os textos são escritos após o estudo de outros textos ou imagens e da discussão em sala de aula. Nem todo assunto permite a colocação de uma questão que solicita a tomada de posição dos alunos. A produção desse problema é facilitada quando o assunto envolve disputas políticas ou questões sociais. As opiniões explicitadas nos textos, portanto, geralmente são as que foram produzidas durante as discussões. Nem sempre é possível fazer este movimento de discussão, depende do assunto e do tema, quando se trata da descrição e explicação de um desenvolvimento econômico, por exemplo, a elaboração de um problema em que eles possam se posicionar é mais difícil.

Quando a escrita desse tipo de texto começou a ser mais constante, principalmente como avaliação⁴⁷, preocupava-me em como classificá-los, mas desisti porque não se encaixavam em nenhum dos gêneros textuais. E quando eu tentava aproximá-los de uma classificação, pareciam-me mal feitos. Se eram textos dissertativos, por exemplo, faltava a construção mais consistente da argumentação. Passei então a nomeá-los de “textos de opinião”, “comentários de aula”, “textos narrativos”, etc.. A minha referência a esse

⁴⁷ Essa história será descrita mais adiante, na parte “A conquista da terra”.

respeito, portanto, era a ideia de gênero textual, e parte da minha insegurança se devia – e em grande medida isso ainda acontece – às exigências de uma cultura escolar que não separa avaliação de classificação. Esse incômodo deixou de ser um problema paralisante e passou a ser motivo de investigação e de reflexão quando me aproximei do conceito de gênero do discurso, desenvolvido por Bakhtin e definido com clareza didática por Adail Sobral (2009, p. 119)

Podemos então concluir que o gênero se define como certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, de caráter concreto, e recorrem a certos tipos estáveis de textualização (tipos de frases e de organizações frasais mobilizadas costumeiramente pelos enunciados e discursos de certos gêneros), mas não necessariamente a textualizações estáveis (frases e organizações frasais que sempre se repetam), pois são formas e tipos de enunciados. É certo que, ao longo do tempo, há certa cristalização dos gêneros em termos de certas formas de textualização, mas isso ocorre sem fixidez, porque os gêneros se acham em constante mudança [...]

Tomar os textos dos alunos enquanto gêneros do discurso sustenta, ao menos provisoriamente, a nossa definição de *uma produção escrita que parte de um assunto estudado e discutido em sala de aula onde o aluno, além de narrar, explicar determinado período ou acontecimento histórico, também produz e emite comentários a respeito*. Os textos dos alunos estão aqui portanto, entendidos como textualização da aula. Quando for possível vou transcrever anotações de aula ou “pipocas” que ajudem a reconstruir as condições concretas de enunciação.

A intenção, nesse momento, é reconstruir essas condições de produção da opinião em sala de aula, por isso vou privilegiar temas que permitiram divergências e polêmicas durante as discussões. Há também outra restrição por conta das limitações do próprio material de análise que guardei durante esses anos, tenho apenas sete problemas com informações suficientes para um estudo. São eles: se os bandeirantes paulistas merecem ou não o tratamento de heróis que tem em São Paulo; comparações entre a sociedade colonial e a sociedade brasileira atual; comentário sobre a independência do Brasil; opinião sobre o governo de Getúlio Vargas; comentário sobre o filme “Olga”, onde se discute a

possibilidade de uma revolução comunista no Brasil e finalmente um debate sobre a redução da maioria penal.

Se a escolha dos problemas se deu por conta das condições concretas do próprio material de pesquisa, os critérios de seleção dos alunos que teriam seus textos analisados, por outro lado, configurou-se como um desafio que demandou escolhas, visto que tenho arquivados as produções textuais de oitenta meninos e meninas. Para este momento, especificamente, onde a ideia é descrever a aula por meio da discussão em torno de uma questão ou problema e a produção de opiniões, optou-se como primeiro critério textos em que esta produção está explícita e colocada com clareza e consistência. Mesmo assim, o número de alunos era muito alto. Tomei então um segundo critério: escolhi aqueles alunos que estavam sempre dispostos a falar o que pensavam e defendiam suas ideias durante as discussões, ou que atendiam ao meu convite para ler os textos em voz alta. Foram alguns dos meus parceiros de trabalho, que me ajudavam no acabamento da aula. Da articulação desses dois critérios, acabei escolhendo cinco alunos: Igor, Júlio, Filipe, Tayna e Thays.

Nem sempre os alunos que mais se colocam durante as discussões são os que escrevem com mais clareza seus pontos de vista. A Tayna e a Thays, por exemplo, pouco participavam das discussões, mas liam os textos com frequência. O Igor, por outro lado, participava muito dos debates, mas não gostava de escrever. Em comum, portanto, a todos estes escritos, entendidos como textualização da aula, estão os debates de ideias que os antecederam e os comentários feitos por mim ou por outros alunos, colegas de sala, após a leitura em voz alta.

A fim de percorrer a experiência escolar destes alunos com a escrita de textos de história, serão analisados aqui o que eles escreveram durante os quatro anos finais do ensino fundamental – do sexto ao nono ano, portanto – e isso gera outra limitação: nem sempre tenho o registro da fala de todos eles sobre um mesmo problema. Estas lacunas são inevitáveis e nem é nossa intenção preencher todo o tempo de vida cronológico deles. Em 2009, por exemplo, eles estavam cursando o sétimo ano, mas dos textos especificamente de opinião tenho apenas um deles arquivado, escrito pela Tayna sobre o fim da escravidão e a situação dos trabalhadores negros no início do século XX, por isso não há como manter a proposta de diálogo que escolhi para essa exposição.

A produção dos dados, portanto, orientou-se por critérios postos pelo próprio material de análise, porém na relação direta de implicação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, perpassada pelas memórias de relações afetivamente construídas. O que se quer é chegar o mais próximo possível das condições concretas de enunciação materializadas nos textos.

A maneira como os escritos dos alunos estão aqui apresentados também não segue um critério único. Dos textos escritos na quinta série (sexto ano) em 2008, recortei apenas as opiniões, que geralmente aparecem como conclusão. Fiz isso por conta dos enunciados curtos, geralmente como último parágrafo. Os demais textos, escritos a partir do sétimo ano, foram transcritos na íntegra ou em grande parte porque a forma da apresentação da opinião se encontra articulada às informações. Os meus próprios escritos serão citados sempre na íntegra.

Vamos começar por 2008, quando os nossos cinco interlocutores estavam na 5ª série. Naquele ano, nos encontros do Grupo de Terça do GEPEC, também iniciamos a escrita desses relatos de aula, a que chamamos de “pipoca pedagógica”.

No segundo semestre, após estudarmos textos expositivos, mapas e documentos históricos sobre as bandeiras paulistas (**Anexo 2**), pedi aos alunos que falassem e escrevessem sobre o assunto, mas discutindo um problema: as homenagens aos bandeirantes em São Paulo e o reconhecimento daqueles homens do século XVII como heróis.

O Igor foi rápido e muito convicto em sua opinião:

*Eu diria que eles não são “heróis”, pois onde moro, no estado inteiro de São Paulo tem muitas homenagens a eles, pois aqui que começou a ideia de escravidão dos pobres índios. Uma das homenagens a eles é a Rodovia dos Bandeirantes, muito conhecida.*⁴⁸

⁴⁸ Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avaliação/ 2008

A escravização dos “pobres” índios de São Paulo é, para ele, motivo suficiente para rechaçar o heroísmo dos bandeirantes e as homenagens que lhe são prestadas. A Tayna, por outro lado, preferiu ser mais ponderada, tomou por base outras informações para construir a sua opinião:

Esses homens hoje em dia, principalmente aqui no estado de São Paulo, são muito homenageados! Eu tenho dúvidas, pois não sei se os bandeirantes merecem tudo isso, porque para eles conseguirem a “glória” precisaram matar e escravizar muitos índios. Mas esses homens ajudaram no crescimento de São Paulo. Mas eu me pergunto: “Não poderia ter sido de outra maneira?”⁴⁹

Em relação ao que o Igor escreveu, ela acrescenta as mortes dos indígenas pelos bandeirantes, o que os torna ainda mais brutais, mas mesmo assim ela não toma uma posição. O motivo da dúvida é o “crescimento de São Paulo”. Quando pergunta a si própria se “não poderia ter sido de outra maneira” ela está partindo do que considera o “lado bom” da história.

O Filipe tem opinião semelhante a do Igor e também a constrói como reação à escravização dos índios:

Os bandeirantes, na minha opinião, eram pessoas sem juízo, pessoas perversas que escravizavam os índios. Eles não merecem essas homenagens.⁵⁰

Para ele, o que os bandeirantes paulistas fizeram é de uma crueldade que não merece homenagens. A Thays, por sua vez, tem uma opinião semelhante a da Tayna:

As bandeiras paulistas ganham muitas homenagens, eu acho que eles devem e não devem ganhar, pois eles ajudaram no desenvolvimento de São Paulo,

⁴⁹ Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avaliação/ 2008

⁵⁰ Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avaliação/2008

*mas escravizavam índios e com isso separaram famílias e não pagavam a remuneração para esses trabalhadores fazendo deles escravos, também acho errado as bandeiras terem armas e os índios não.*⁵¹

A Thays amplia a crueldade da escravização ao falar da separação das famílias e implicitamente considera a covardia dos bandeirantes ao falar da diferença das armas. Mas mesmo assim ela não toma posição.

O Júlio, destoando dos demais, apresentou um argumento inesperado em defesa do heroísmo dos paulistas, buscando uma justificativa para a escravização dos índios:

*Considero os bandeirantes paulistas grandes heróis, pois se comprássemos escravos negros faliríamos, pois eram caros e o nosso país seria dominado por um outro país, e eu não estaria aqui para contar esta história.*⁵²

Ele apresenta uma justificativa de caráter bastante utilitário, que só funciona pelo ponto de vista do bandeirante.

O tom das respostas do Igor e do Filipe, um tanto maniqueístas, se deve, em parte, à natureza dos materiais que eles tiveram acesso e à própria forma como o problema foi colocado por mim, mas também se deve à escolha que eles fizeram das informações e da relação deles com a sala. Eram meninos sempre muito falantes, algumas vezes inconvenientes, mas que se destacavam dos demais justamente por essa atitude. O texto deles revela essa relação com a turma, é uma mensagem rápida, para convencer.

A Tays, a Tayna e o Júlio, ao contrário, eram pessoas tímidas, que pouco falavam durante as aulas, mas respeitados pelos demais por serem “bons alunos”. Eles constroem a opinião tomando por base outras informações dos materiais de estudo e pesquisa e não emitem opinião para marcar posição. No caso do Júlio, o que parece ser uma postura de alinhamento com o “dominador”, é apenas resultado desse jogo lógico das informações.

Em 2008 escrevi um relato de aula que nos ajuda a entender as condições em que essas opiniões foram construídas. Chama-se “Tempo⁵³”:

⁵¹ Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avaliação/ 2008

⁵² Escritos de Aluno: Texto de opinião/bandeirantes paulistas/avalição/ 2008

⁵³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2008

Logo após o estudo de uma carta escrita pelo padre Antônio Vieira no século XVII, em que ele condenava o ataque dos bandeirantes paulistas aos índios das Missões do Guairá, fui com os alunos da quinta série para a sala de informática. Eles estão iniciando um novo projeto e alguns escolheram falar sobre os bandeirantes.

— Professor. Assim está certo?

As duas meninas tinham copiado um trecho de um site onde se dizia que os “bandeirantes eram homens valentes”.

— Vocês concordam com essa opinião?

Elas se entreolharam meio que sem saber o que responder. Então completei, em tom de brincadeira:

— O Antônio Vieira não ia gostar de saber disso....

Ao que me respondeu uma delas, de imediato:

— Ele não vai ler mesmo....

Esse trabalho na sala de informática era realizado após os estudos e escrita dos textos. Por isso se supõe que eles já tivessem se apropriado da discussão, mas a reação bem humorada das meninas leva-me a perguntar sobre os limites daquelas opiniões construídas durante as aulas, se extrapolam para a vida ou se são efeitos apenas daquele momento de aula.

Há outro relato sobre esse mesmo assunto – bandeiras paulistas – mas escrito no ano seguinte que pode indicar a trama dessas discussões. O texto descreve uma situação em outra turma de alunos, mas vou citá-lo aqui por se tratar de entender a aula por meio de registro de professor. Chamei-o de “Heróis⁵⁴”:

— Professor, vou mudar de opinião! — afirmou o menino após ver no mapa o trajeto da “bandeira” de Raposo Tavares lá nos idos do século

⁵⁴ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2009

XVII — Acho que os bandeirantes foram heróis sim, eles aumentaram o tamanho do Brasil...

— Eles iam a pé?

— Sim. Mas vejam lá na legenda, as expedições demoravam anos...

— Professor, meu bisavô veio a pé de Guanambi — observou a Natalia

— E onde fica Guanambi? É aqui em São Paulo?

— Não, é na Bahia! — Respondeu com espanto, como se fosse obrigação minha saber, para esclarecer logo em seguida — Ele demorou um ano.

— Gente, olha que bacana, não foi só o Raposo Tavares que andou pelo Brasil não, o bisavô da Natália também andou muito — dirigi-me a classe, neste comentário desastroso.

— Mas ele veio parando, não veio direto não! — corrigiu a menina.

Na outra sala o assunto era o mesmo, assim como a discussão. Tínhamos acabado de ler um documento histórico do século XVII em que o autor sugere que os bandeirantes paulistas protegiam os colonos dos ataques indígenas. As crianças ficam alvoroçadas, todas querendo opinar ao mesmo tempo.

— Acho que os bandeirantes deviam voltar — sugeriu um menino com tanta naturalidade que pensei que ele não tivesse entendido o assunto

— Como assim? Para quê?

— Para acabar com os “ladrão” — respondeu prontamente, provocando reações de apoio e de discordâncias.

— Mas e se eles nos escolherem como inimigos? — Perguntei, causando novo alvoroço na sala.

— Eles podiam voltar sim, mas para serem punidos — disse outro menino.

Interromper o épico sertanista no encontro do velho Raposo Tavares com o bisavô da aluna é inesperado mas seguro, trata-se de uma reunião de heróis — mesmo que seja para se aniquilarem na última batalha das suas

vidas —, mas ver estes homens saírem do século XVII para se encontrarem com a polícia....isso é assustador.

Os dois relatos revelam as diversas possibilidades de entendimento de como os alunos entendem a história ensinada e de como tenho tratado as potencialidades dialógicas na sala de aula. As duas meninas que copiaram a frase da internet, de que os bandeirantes eram “homens valentes”, reagiram como se estivessem tratando de outro assunto, ainda não sabido por elas, como se o fato de estarem produzindo uma animação e não um texto implicasse em conteúdos diferentes. A opinião, nesse caso, é tratada por elas como apenas mais um conteúdo escolar.

O relato que chamei de “Heróis” inicia com um menino mudando de opinião por conta dos roteiros das viagens dos sertanistas paulistas. Essa imagem articula e dá sentido ao que vem a seguir, quando a menina relacionou a viagem do bisavô com a bandeira de Raposo Tavares. Nesse caso, o diálogo aponta para uma outra face do heroísmo, àquela das viagens épicas. É o mito do herói fundador: Moisés conduzindo o povo escolhido através do deserto buscando a Terra Prometida; ou Ulisses voltando para Ítaca, enquanto Penélope tece essa viagem sem fim; outras vezes é marujo anônimo gritando “terra à vista” na caravela de Cabral, que as crianças desenham; ou é o avô da menina, que demorou um ano da Bahia até São Paulo.

Para a próxima situação – ainda relatada em “Heróis” –, é preciso considerar que se trata de meninos e meninas entre onze e doze anos, onde o Herói, que personifica o bem, povoa o universo moral e cultural da infância em oposição ao Vilão, que personifica o mal. A discussão entre os alunos foi em torno dessa oposição, só que dessa vez personificados na polícia e no ladrão, que povoam a mundo da vida deles. A minha intervenção durante a conversa, de que se os bandeirantes voltassem como policiais poderiam nos atacar, só fez reconhecer essa oposição básica bem/mal e recolocou a dúvida sobre o heroísmo dos sertanistas quando um dos meninos disse que eles poderiam voltar sim, “mas para serem punidos”.

Voltemos então às falas dos nossos protagonistas. A opinião do Júlio, que a primeira vista pode parecer um alinhamento ideológico a uma interpretação da história pelo viés dos dominadores, pode também ser entendida enquanto necessidade inerente aos conteúdos

escolares, resultado do próprio ritual da aula e sem maiores consequências para a vida além dos muros escolares. Um conhecimento/conteúdo utilitarista para fins de avaliação do professor e que encontra sentido em si mesmo. É a imagem alegórica da escola vazia de discursos outros por conta da sua arrogante autossuficiência.

As conversas registradas nos fragmentos de aula colocam em movimento imagens, memórias e representações que são negociadas o tempo todo entre os alunos e destes com o professor. No entanto, os textos que selecionei textualizam basicamente o tema da escravização dos indígenas pelos bandeirantes. São textos de avaliação onde os alunos respondem a uma proposta. O modo como tenho promovido as discussões na sala tem potencialidade na produção de singularidades, ou é apenas mais um “conteúdo” escolar produzido e reproduzido nas relações de poder aluno/professor que permeia todo conteúdo? Os sorrisos e risadas dos alunos que descrevi no fragmento que abre essa reflexão continuam, para mim, como enigma a ser desvendado, assim como a recusa da menina/personagem do relato em não ler mais em voz alta a partir daquele acontecimento. O que eles sabem de mim, professor, que ainda não sei?

Cerca de um mês após os textos sobre os bandeirantes paulistas, o novo assunto era a sociedade colonial na região produtora de açúcar (**Anexo 3**). Dessa vez eles tiveram acesso a uma quantidade menor de materiais: um texto expositivo e uma imagem, tomada como documento histórico. Dessa vez vou iniciar a exposição com um registro de aula, para depois trazer as falas dos alunos. A esta pipoca chamei de “Aconteceu comigo⁵⁵”.

Entreguei-lhes uma gravura do Rugendas, representando um engenho colonial. Sem informações prévias, mas contando com o repertório deles, comecei a perguntar o que o desenho estava representando. Uma aluna ao fundo achou que era uma aldeia. Pedi que explicasse melhor, então ela disse que era por causa das construções e que lá no fundo tinha um morro, por isso devia ter outras casas. Não consegui entender o ponto de vista dela. Um menino contestou, dizendo que aldeia não era não porque o

⁵⁵ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2008

barracão estava coberto com telhas e não com palha. Outra aluna disse que devia ser um vilarejo. Fiquei surpreso com aquelas interpretações.

— Gente, faz tempo que trabalho com esta imagem na quinta série e não me lembro de qualquer aluno dizendo que pudesse ser uma vila. Acho interessante a leitura de vocês, mas ainda não entendi....será que é por causa dessa máquina (uma moenda) que aparece ao centro?

Então um menino mais à frente interrompeu minha fala.

— Professor, eu vi uma máquina dessas no Gugu, passou no “Aconteceu Comigo”. É uma máquina de moer cana.

— Programa do Gugu?! Respondi espantado, meio que debochando da “fonte” do aluno.

Então alguns riram, e por um momento pensei que fosse aprovação ao meu deboche, mas emendaram em seguida.

— Não era dessa não. Aquela é diferente.

— A do Gugu é de triturar e é automática.

Olha só a minha situação, eles haviam achado graça da confusão do menino e não da qualidade duvidosa da fonte. Eu também havia visto este programa, mas não podia admitir ali na frente dos trinta e tantos. Em meio as imagens do Rugendas e do Gugu Liberato, eu precisava preservar uma outra imagem, a do professor. Então tentei disfarçar perguntado de que programa eles estavam falando.

— É o “Aconteceu Comigo” que passa no Gugu. Passou um homem que teve o braço esmagado numa máquina.

E eu, fazendo ar de surpreso, com cara de “nunca vi”.

— Nossa!!

Então lá do fundo da sala veio a minha salvação.

— É um engenho!!

Mais do que rápido fui à lousa, anotei a palavra e dei a aula que havia programado sobre a sociedade colonial.

Como avaliação do estudo sobre a sociedade colonial, pedi que escrevessem um texto comparando aquela sociedade com os dias de hoje, que tentassem falar de semelhanças e diferenças:

A fala da Tayna reconstrói outros momentos das discussões durante a aula:

Vejo sim algumas semelhanças, pois ainda há pessoas que estão sendo escravizadas em situações financeiras bem difíceis, pois acreditam em propostas falsas, como disse o Isaque e o Jhonata. E em alguns dias atrás passou na televisão pessoas sendo enganadas, pois acreditaram em uma pessoa “mentirosa” que prometeu pagar uma quantia muito alta para todos trabalharem em uma plantação de cana, mais na realidade não ganharam nem a metade da quantia prometida.⁵⁶

Ao citar a fala dos colegas, a Tayna não reproduziu a informação, ela diz concordar com a opinião de que as pessoas escravizadas nos dias de hoje “acreditam em propostas falsas”. O diálogo se dá em torno dessa avaliação, pois parece que há consenso que a escravidão ou as péssimas condições de trabalho dos dias de hoje seja uma semelhança. Esse comentário, inclusive, vai aparecer em diversos outros textos, ou porque eram colegas da sala ou porque eu mesmo o reproduzi durante as discussões com as outras turmas. A reportagem da TV também será mencionada em diversos outros textos.

O Igor procura se distanciar desse quase consenso:

Sim, certamente tem umas diferenças, mas tem coisas que ainda não mudou nada.

O que mudou: A escravidão não é mais legal, ainda há um pouco, mas bem pouco mesmo. Hoje a igualdade aumentou muito entre Brancos, Negros, Amarelos, mas tem ainda a discriminação de negros [...]

⁵⁶ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

*O que não mudou: Ainda os salários são muitos baixos para o trabalho esforçado, esse problema gera greves de diversos jeitos, mas isto já é outra História.*⁵⁷

Já o Filipe provavelmente preferiu reproduzir a discussão da sala:

*Hoje em dia tem sim semelhanças porque vemos na televisão pessoas que são obrigadas a trabalhar na colheita da cana e recebem muito pouco mesmo e (moram) numa moradia ruim, caindo aos pedaços. [...]*⁵⁸

A Tays enveredou por outro caminho e tratou das desigualdades sociais que, segundo ela, persistem no tempo.

Eu acho que de certa forma tem sim semelhanças, porque as pessoas de mais dinheiro ainda tem mais prestígio.

Um exemplo: se a pessoa rica for presa ela paga e sai da cadeia, já a pessoa pobre não.

Mas também há diferenças, como: hoje na maioria dos trabalhos a pessoa ganha remuneração, mesmo que ela for pouca, pelo menos ele ganha, e também não apanha se não fizer o que tem que fazer, apenas é despedida.

*Mas eu acho que na questão do trabalho melhorou muito desde aquela época.*⁵⁹

À semelhança do Igor, ela procura tomar distância da opinião geral de que o trabalho escravo é persistente entre nós, quando diz acreditar “que na questão do trabalho melhorou muito desde aquela época”.

O Júlio seguiu raciocínio semelhante ao da Tays, mas ampliou com a questão da discriminação:

⁵⁷ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

⁵⁸ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

⁵⁹ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

*Graças a Deus não vivemos mais nos tempos da escravidão.
Mas existem muitas semelhanças em nossa sociedade e a daquele tempo,
pois os ricos continuam muitas vezes a oprimir os pobres.
Enquanto os ricos tem fartura, a muitos pobres passando fome, os ricos tem
seus convênios médicos, e muitos pobres morrem esperando na fila do
S.U.S.
Muitos pobres trabalham por um longo período para ganhar pouco e os
ricos as vezes trabalham por meio período e recebem um salário muito bom.
Isso fora a discriminação social, racial religiosa etc.⁶⁰*

Mais uma vez, determinados temas discutidos durante as aulas serão reproduzidos nos textos e outros não. A pipoca “Aconteceu comigo” revela outros interesses dos alunos, quando eles discutem as técnicas. No entanto, diferenças dessa natureza, como os modos de se construir e de produzir, não foram mencionados. De alguma maneira, durante as discussões, priorizei o tema das condições de trabalho. Foi essa a questão que ficou legitimada na escrita dos textos, ou seja, mais uma vez a discussão transfigurou-se em conteúdo escolar. O Igor resiste a esse discurso por demais estabilizado ao afirmar que a escravidão não é mais legal, mas que “ainda há um pouco, mas bem pouco mesmo.” Em seguida ele prefere falar da desigualdade. O Júlio encerra o assunto já na primeira linha: “Graças a Deus não vivemos mais nos tempos da escravidão”.

Supondo que eu, no lugar de professor, que responde a um programa, legitimei as enunciações de semelhança entre as condições de trabalho em detrimento de tantas outras que surgiram durante as nossas conversas, então as falas da Tays, do Igor e do Júlio estão em oposição à minha opinião transformada em consenso.

Em 2009 os nossos protagonistas estavam no sétimo ano, mas não guardei escritos deles que possam ser analisados nesse momento da pesquisa. Isso já foi justificado no início. Eu, porém, continuava a registrar as situações de aula ou outras situações do

⁶⁰ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comparação/sociedade colonial/avaliação/2008

cotidiano escolar. Entre estes registros, há um que reafirma as nossas reflexões até aqui no que diz respeito à pedagogização da vida pela escola: chameio-o de “Democracia Oficial⁶¹”.

Ao término do estudo de uma série de textos sobre governo, política e até mesmo um debate na sala, escrevi, com letras bem grandes a palavra “DEMOCRACIA”. Em seguida fui anotando as palavras/ideias que eles diziam associadas ao termo. Eles estavam começando a escrever um texto de sistematização quando a vice-diretora e a inspetora de alunos entraram na sala para dar uma bronca: eles estavam muito indisciplinados nas aulas de Língua Portuguesa. Perguntados sobre o que estava acontecendo, poucos falaram e geralmente reclamando da postura da professora, mas a vice-diretora tentava, o tempo todo, levar a conversa pela responsabilidade deles e do que “estavam perdendo” se não estudassem.

Em seguida os alunos retomaram o trabalho. Três meninas que sentam à frente terminaram bem rápido. Aproximei-me delas e perguntei:

— E a escola? Vocês acham que a escola é democrática ou não?

— Por um lado sim, mas por outro não —, respondeu uma delas, que consideramos uma ótima aluna. É democrática porque ensina as coisas, mas não é tanto porque a gente não pode fazer o que quer.

— Eu acho assim — disse a colega ao lado que já repetiu algumas vezes nas séries iniciais e por isso foi reclassificada do sexto para o oitavo ano —, a escola até escuta o que a gente fala, mas não dá ouvidos.

E a terceira garota? Ela apenas concordava com o que as outras duas diziam.

Pouco depois estava conversando com uma colega dos anos iniciais na sala dos professores.

— Eles têm muita dificuldade para ler e entender, Marcemino.

⁶¹Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2009

— *Concordo, mas não é possível que eles não leiam nada, é claro que algum tipo de texto eles leem, talvez não aquilo que a escola quer.*

— *Mas eles precisam ler e escrever o que a escola quer!* —*Enfatizou.*

— *Não sei não....*

— *Como vai ser quando eles precisarem escrever um ofício?*

Fui pego de surpresa pelo exemplo justificador da colega, por isso achei graça.

— *Escrever ofício? Você já escreveu quantos ofícios na vida?*

E ela, também achando graça do próprio argumento:

— *É..Nenhum.....*

Em 2010 eles estavam cursando o 8º ano, com idades entre 13 e 14 anos. O tema, ou eixo, que então orientou os nossos estudos foi “Política”. O primeiro material que eles receberam foi um artigo de jornal tratando do nível de instrução dos eleitores de Campinas (**Anexo 4**). Desse artigo trabalhamos basicamente a ideia de “senso crítico”. Eles também tiveram acesso a charges de conteúdo político e textos expositivos explicando a organização do governo. Na ocasião, promovi um debate sobre a questão da redução da maioria penal. Infelizmente, dos oitenta alunos, guardei apenas os textos do Filipe e do Júlio. Dessa vez vou transcrevê-los aqui na íntegra.

Primeiro o texto do Júlio:

Na aula do dia 18/02/10 falamos sobre um assunto muito discutido e muito polemico que é a redução da maioria penal de 18 para 16 ou 14 anos.

Minha opinião sobre este assunto é que a aprovação dessa lei deve ser feita, pois muitos jovens de hoje cometem crimes bárbaros contra outras pessoas, e fazem isso com muita consciência do que estão fazendo. Muitos cometem esses crimes pois sabem que por muitas vezes outros jovens ficaram impunes.

Foi comentado na classe que alguns adolescentes são influenciados por adultos, mas existem poucos casos desse tipo a maioria rouba e mata por acharem que é mais fácil fazer isso do que estudar, se esforçar para um dia ter um emprego e se sustentar ou sustentar sua família.

Estes jovens agem assim pois acham que é mais fácil, mas nem sempre o caminho mais fácil é o melhor.

Esta é a minha opinião. Assim como cada um tem a sua. No Senado foi pensado na hipótese de se fazer uma votação. Se isso for feito espero que as pessoas na hora de votarem tentem ter “Senso Crítico”, pois não adianta votarem a favor da aprovação da lei somente por vingança, temos que pensar nos outros jovens e temos que ter direitos humanos mesmo conservando a justiça.

Senso Crítico: Ter uma opinião no que ou em que se vota, dar suas propostas sobre o assunto discutido.⁶²

Agora o texto do Filipe:

O senso critico é ação de ter uma critica sobre o assunto que esta sendo debatido ou seja ter o senso de escolher o melhor candidato, escolha ou sugestão.

A redução da maioria penal é a escolha para reduzir a idade em que cada pessoa começa a se responsabilizar pelos seus atos criminais.

Este assunto já está em Brasília para ser aprovado pelos deputados e senadores e se for aprovado a maioria penal vai cair de 18 anos para 16 ou 14.

⁶² Escritos de Aluno: Texto de opinião/debate/majoridade penal/avaliação/2010

*Na minha opinião deveria ficar os 18 anos porque os menores fazem mal porque a mente é de criança, e na maioria das vezes é por vingança aos policiais que saem matando pessoas na favela. Então eu acho que os menores de 18 anos tem que ir pra fundação casa.*⁶³

A definição de senso crítico aparece nos dois textos por orientação minha. Esse era o conteúdo naquele momento: o conceito e o exercício do senso crítico. A minha expectativa era que discutissem o tema com base em ideias e argumentos, que não se posicionassem com base na emoção ou sentimento de vingança. Nos dois casos, porém, “senso crítico” surge no texto quase como apêndice, ou seja, prevaleceu a experiência deles no mundo. Em temas polêmicos como esse procuro deixar clara a minha posição. Sou contra a redução da maioridade penal e entendo os dois textos como uma discussão direta comigo. A argumentação do Filipe é bastante frágil, mas ele concorda comigo.

O Júlio é a favor da redução da maioridade penal. Ele qualifica o assunto de “muito polêmico” e cita as opiniões de outras pessoas, que são contra a redução da maioridade penal. Em um tom de defesa, inclusive, ele afirma que esta é a opinião dele, “Assim como cada um tem a sua”. É bastante possível que ele esteja dialogando comigo, marcando a sua opinião em relação a do professor, até porque, a maioria dos alunos é a favor da redução. Ele, inclusive, com muita habilidade, utiliza a ideia de “pensamento crítico” a favor da sua opinião. Se ele reproduz os sentimentos da população divulgados pela mídia, de que os menores que cometem crimes “bárbaros” tem consciência do que fazem, de que a impunidade alimenta esse tipo de crime e que os direitos humanos dos outros jovens devem também ser preservados. Estes “outros jovens” devem ser as vítimas.

No final do segundo semestre ainda de 2010, o assunto em discussão era Independência do Brasil, conteúdo tradicional e obrigatório da disciplina. Eles tinham como material de consulta e de discussão um único texto expositivo, que eu próprio havia escrito (**Anexo 5**). O estudo anterior fora sobre as rebeliões coloniais com seus ideais de

⁶³ Escritos de Aluno: Texto de opinião/debate/majoridade penal/avaliação/2010

fim da escravidão e da implantação de um regime republicano no Brasil. Pedi que eles contassem a história desse movimento político e que fizessem comentários tomando por base as discussões durante as aulas. A proposta era que eles discutissem a importância desse acontecimento histórico.

O Igor reconhece a importância da Independência e reafirma os interesses dos fazendeiros, sem tecer qualquer crítica. A manutenção da escravidão é minimizada, surge apenas como uma informação.

Bem o fato do Brasil proclamar a independência foi sim um ato histórico que até hoje é importante só que sua independência só ajudou mesmo os agricultores não era dependente de Portugal então começaram a exportar para o resto do mundo assim comandado pelo filho de D. João ou seja D. Pedro I.

A verdadeira luta era para o Brasil se tornar uma república isto só aconteceu muito tempo depois, acredito que mesmo depois da independência as casas de fundição ainda ficaram abertas (local que descontava o ouro), a escravidão continuou quem saiu ganhando mesmo foram os comerciantes.⁶⁴

A Tayna faz uma consideração muito interessante, minimiza a importância do fato histórico porque considera que interessava mais ao governo do que ao povo, pois a escravidão continuava.

Bom a independência do Brasil na minha opinião, não foi algo tão importante pra o Brasil e sim para D. Pedro que de príncipe tornou-se imperador do país. Após a Independência nosso país não sofreu grandes diferenças, pois a escravidão continuou e não houve desenvolvimento. O desenvolvimento econômico é muito importante

⁶⁴Escritos de Aluno: Texto de opinião/Independência política/avaliação/2010

*para um país, mas o direito de liberdade é sem dúvida o que mais importa para um país. Não sei porque tanta comemoração em 7 de setembro, o Brasil poderia sim ter um grande desfile, uma grande festa, mas por conta da liberdade dos escravos em 1888.*⁶⁵

O Felipe, por sua vez, organiza um raciocínio muito parecido com o do Igor, faz considerações tendo como linha de argumentação os benefícios econômicos. A questão da permanência da escravidão nem é colocada:

Quando o Brasil virou independente foi muito bom, o comercio foi liberado com qualquer outro país e a mineração era própria, então o Brasil virou independente.

“Tô ligado” que foi muito difícil e sofrido, mas poderia ter acontecido antes, com menos dor e sofrimento e foi bom, pois hoje somos livres e vivendo em um país cada vez mais democrático.

A Tays desenvolveu uma argumentação semelhante a da Tayna, porém avançou na crítica à forma de governo que foi implantada. Já no título ela indica uma tomada de posição clara a respeito do assunto:

Independente sim, livre não!

Mas mesmo com a independência a escravidão continuou e não houve um grande desenvolvimento do país, pois ele continuou comprando mercadorias caras, e vendendo mercadorias por preços baixos.

Eu acho que foi boa a independência do Brasil, mas os únicos problemas foram a escravidão e a monarquia também. Não tem como um país ter liberdade se a maioria da população é escravizada,

⁶⁵ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Independência política/avaliação/2010

*e a monarquia atrasou muito o desenvolvimento do Brasil, eu acho que se a população fizesse uma grande rebelião enquanto o Brasil era uma colônia, não teríamos o período da monarquia brasileira e teríamos se tornado uma república, e assim com certeza o Brasil de hoje seria muito mais desenvolvido.*⁶⁶

O Júlio tem uma opinião semelhante a do Filipe, mas com melhor desenvolvimento dos argumentos.

Devido a má situação, vivida pelos habitantes do Brasil, que sofriam com a exploração, e a grande insistência das pessoas o príncipe acabou se convencendo e tornou Portugal um reino independente ou seja tornando o Brasil livre, pois antes disso nosso país era a colônia da metrópole Portugal.

Porém este fato não ajudou muito a situação do Brasil que ficou praticamente tão ruim como era antes.

*Na minha opinião, eu acho que a independência do Brasil não foi tão boa, pois não trouxe grandes benefícios naquela época, porém acho que ela melhorou muito daquela época até os dias de hoje, mas devemos continuar nos esforçando para realmente nos tornarmos uma potência mundial, ou pelo menos melhorar um pouco nossa situação que apesar de boa não é das melhores.*⁶⁷

Ele não considera a permanência da monarquia e nem da escravidão como um problema, apenas diz que o fato “não ajudou muito a situação do Brasil que ficou praticamente tão ruim como era antes”, mas revela o seu entendimento de que se trata de um problema de liberdade econômica quando afirma que precisamos “continuar nos esforçando para realmente nos tornarmos uma potência mundial”.

⁶⁶ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Independência política/avaliação/2010

⁶⁷ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Independência política/avaliação/2010

As opiniões da Tays e da Tayna estão de acordo com os conteúdos escolares que então tínhamos trabalhado e estão muito bem articulados ao texto, como o conceito de república, por exemplo. O texto do Júlio, no entanto, realiza o que se encontra implícito nos escritos do Igor e do Filipe, que é a interpretação da Independência como oportunidade de desenvolvimento econômico. A questão é que eu não tratei dessa interpretação com eles. Não lembro de qualquer fala durante as discussões que indicassem esse entendimento. Enquanto diálogo, é uma oposição à opinião do professor, visto que eu mantinha o ponto de vista político e social.

A pipoca que escolhi para abrir esta parte da pesquisa e que, inclusive, lhe empresta o nome “A delicadeza das relações não sabidas”, foi escrita nesse ano. Os nossos protagonistas tinham então por volta de treze anos de idade e o relato representa um momento de “perigo” nas relações que procuro estabelecer entre eles e deles comigo. Tento manter a perspectiva da aula como conversa, da escolha dos materiais, passando pela dinâmica das discussões da aula, pela proposta dos textos e até por meio de gestos simples, como o de puxar a cadeira e ficar próximo às primeiras carteiras, de percorrer a sala lendo o que estão escrevendo, perguntando, ouvindo. Sinto que esta conversa se rompe, que eles não querem mais conversar comigo, quando há um clima geral de insatisfação e situações que identifico como indisciplina. O registro revela essa preocupação.

“As turmas de oitavo ano são sempre um enorme desafio para mim, são meninos e meninas recém-chegados à adolescência, em que as relações estão sendo reconstruídas sob novos padrões, e não há fórmula já pronta para lidar com eles - entre o adolescente que eles são e aquele que fomos, só a explosão hormonal é semelhante, de resto, cada um se constrói no seu próprio tempo. Vivencio esta relação como desafio porque cada gesto, cada palavra precisa de muito cuidado, pois a relação de autoridade adulto/criança está sendo substituída rapidamente por relações negociadas e perder o contato com a turma é sempre um risco eminente.”

A essa altura da pesquisa, porém, do que tenho entendido dessa prática em mim, a conclusão que formulei diz muito das concepções que a orientavam: um suposto controle

sobre as relações dialógicas, ou ao menos uma tentativa de controle. Este controle também pode ser entendido como excesso de pedagogização, da necessidade em transformar tudo o que acontece durante as aulas em conteúdo escolar. Até que ponto essa postura favorece a constituição de sujeitos singulares? O alinhamento às minhas opiniões por parte dos alunos pode ser entendido também como constituição singular? Ou isso acontece mais nos enfrentamentos, na mudança do rumo da conversa, nos silêncios e nas recusas?⁶⁸

É preciso também considerar os temas em discussão, quando se trata de política há maior envolvimento e tomadas de posição. Em 2011, já no último ano, estava em discussão o governo de Getúlio Vargas. Antes desse estudo tínhamos lido trechos do Manifesto do Partido Comunista e o Movimento Tenentista no Brasil, principalmente a Coluna Prestes. Das rebeliões que ocorreram durante a República Velha, eles gostaram mais da Revolta da Chibata e da Vacina. A recepção às ideias do “Manifesto” já não foi assim tão amistosa, na ocasião eles se colocaram contra o programa comunista. Além desse estudo, assistimos ao filme “Olga”⁶⁹

A minha intenção era fornecer informações e interpretações para que eles pudessem definir revolução e contrapor o nazi/fascismo ao ideário comunista. Esperava ainda que eles aproximassem Vargas às proposições fascistas.

Dos nossos interlocutores, tenho apenas os textos do Filipe e do Júlio, comentando o filme “Olga”.

O comentário do Filipe:

Na minha opinião, o filme é muito interessante e preciso por passar muito bem o que aconteceu naquela época que foi uma parte muito interessante de nosso país em relação ao mundo.

Mas pessoalmente eu gostei que a revolução não tenha acontecido naquela época, porque Vargas naquele momento estava realizando grandes avanços para o Brasil e se a revolução de Prestes tivesse acontecido teria interrompido o plano de Vargas. Por mais que

⁶⁸ Reações desse tipo acontecem o tempo todo, mas são postas no esquecimento. Estou vivenciando algumas nesses dias (2013), também no oitavo ano: uma menina que sempre foi muito participativa nas discussões, muito contundente em suas opiniões, não está participando mais. Fica desenhando durante as aulas. Perguntei o que está acontecendo e ela disse que “não gosta” do assunto que estamos estudando, que não tem o que dizer a respeito.

⁶⁹ Filme realizado em 2004, dirigido por Jayme Monjardim, baseado na biografia escrita por Fernando Moraes.

Vargas tenha sido cruel e fora da lei contra os comunistas, defendendo sua posição.

Uma das cenas mais marcantes do filme para mim era como a Alemanha, governada por “HITLER^(desenho da suástica)”, tratava os comunistas e os judeus nos campos de concentração.⁷⁰

Ele defende explicitamente a violência de Vargas contra os comunistas – e implicitamente a deportação de Olga Benário – e toma o desenvolvimento econômico promovido pelo do governo como base da argumentação.

O Júlio segue raciocínio semelhante:

O filme Olga mostra de um ponto de vista muito interessante a tentativa de uma Revolução Comunista dentro do Brasil.

Para muitos é um filme que impressiona, pois o mesmo mostra a extrema violência que os Revolucionários sofriram.

O filme mostra que durante os anos 30 Olga começou a se interessar pelo comunismo, ainda na Alemanha participou de alguns conflitos que defendiam estas ideias comunistas.

Após um certo tempo ela foi para um centro de treinamento na Rússia. Ainda quando estava lá ela ouviu falar de um brasileiro chamado Luis Carlos Prestes que realizava movimentos para tentar aplicar esta revolução no Brasil indo contra o governo de Vargas. Então ela se interessou por estas realizações feitas por ele, e ficou muito feliz quando foi mandada para fazer sua proteção no Brasil. Desde então ocorreram muitas coisas entre eles.

Mas isto não é muito importante, o que mais me intriga é como esta tentativa de Revolução não foi aceita por nenhum brasileiro sem ser o próprio Prestes. Acho que talvez isto tenha ocorrido porque as

⁷⁰ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comentário de filme/Olga/Avaliação/2011

*peças estavam contentes com as melhoras que vieram com o governo de Vargas, ou ainda por este ser tão violento dentro do país que ninguém tinha coragem de se unir com ideias contrárias as dele*⁷¹.

O Júlio não faz propriamente uma defesa do governo Vargas, prefere uma análise com base nas duas características desse governo: a satisfação da população ou o medo da violência cometida por Vargas.

Os dois meninos eram da mesma turma. Lembro que durante as discussões o Júlio pouco falava, mas o Filipe e outros garotos se manifestavam com empolgação. Mas se os colegas geralmente concordavam como que eles diziam, porque então o clima de polêmica? Era contra as minhas próprias opiniões que eles se manifestavam. Sempre deixei claro para eles o meu repúdio ao fascismo e toda forma de violência, assim como a minha simpatia pela revolução comunista. O desenho da suástica feita pelo Filipe não quer dizer, absolutamente, que ele concorde com as ideias nazistas, parece-me mais uma provocação às minhas considerações. Ele, inclusive, classifica de “marcante” as cenas mostrando o tratamento dado aos comunistas, ou seja, não faz exatamente uma condenação. É interessante também que na ordem das vítimas do nazismo ele coloque primeiro os comunistas e depois os judeus. Quanto ao texto do Júlio, só agora percebi que ele é ponderado. Na primeira leitura que fiz atentei mais ao início do argumento, que achei irônico da parte dele, quando diz não ver muita importância na relação entre Prestes e Olga: “[...] o que mais me intriga é como esta tentativa de Revolução não foi aceita por nenhum brasileiro sem ser o próprio Prestes”.

A suástica do Filipe, que transformou a palavra HITLER num ícone, e a suposta ironia do Júlio revela o clima emocional e de paixão ideológica que marcou as nossas discussões na aula. Paixão ideológica primeiro da minha parte, que eles responderam também no mesmo tom. Novamente o excedente de visão deles sobre mim, muito mais que as informações e argumentos postos nos textos de estudos, orientaram a construção da opinião.

⁷¹ Escritos de Aluno: Texto de opinião/comentário de filme/Olga/Avaliação/2011

Cerca de um mês depois, após os estudos sobre o Estado Novo, pedi que falassem especificamente sobre Getúlio. Vamos então ao que disseram os nossos interlocutores privilegiados⁷². Nessa época, por motivos já relatados em “Distâncias”, eu estava trabalhando com livro didático.

Já no título, a Tayna indica a proposta que fiz e por onde vai a sua análise.

Vargas, um homem bom?

Particularmente o governo de Vargas, foi um governo baseado na mentira e na violência, mas é interessante saber que um “ditador” queria ser bem visto pela população, ele não precisava da “aceitação” dos brasileiros, pois não ocorriam mais eleições, entretanto utilizava de vários meios, para passar uma imagem de “bom moço” ou melhor “bom presidente”.

Entretanto Vargas trouxe um grande desenvolvimento ao país. O país de certa forma ficou mais independente devido à produção de produtos que antes não se fabricava no Brasil.

Ele gerou muitos empregos e trouxe desenvolvimento, porém acredito que os maiores beneficiados não eram os menos favorecidos financeiramente.

Eu acredito que Vargas foi um homem preocupado com o que os outros pensavam a seu respeito. As melhorias que ele realizou no Brasil poderiam ser uma forma de mostrar aos outros países que ele mudaria o Brasil, que ele era capaz de mudar o Brasil ou que “apenas” ele, era “bom” o suficiente para tal feito, mudar nosso país.⁷³

⁷² Infelizmente não tenho os textos do Igor e da Tahys.

⁷³ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Getúlio Vargas/Avaliação/2011

Ela reconhece os benefícios do governo Vargas no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, mas não considera isso suficiente para ser considerado um bom presidente, pois foi “um governo baseado na mentira e na violência”. Além disso, ela também coloca em dúvida o alcance desse desenvolvimento quando diz acreditar “que os maiores beneficiados não eram os menos favorecidos financeiramente”.

O Felipe mantém-se coerente com o que já escrevera antes e apoia o governo:

Na minha opinião, o governo de Vargas foi muito bom pelas melhoras e avanços realizados no Brasil, por mais que ele tenha agido de maneira errada e cruel algumas vezes, mas o governo só foi bom até antes de Vargas implantar o Estado Novo, do Estado Novo para frente ele fez besteira.⁷⁴

Apesar de inicialmente criticar as ações de Vargas durante o Estado Novo, que “algumas vezes” foram erradas e cruéis – a deportação de Olga Benário? – mais a frente ele as classifica como “besteira”, o que, de certa forma, alivia o peso das crueldades. As “melhoras e avanços realizados” acabam justificando os excessos cometidos.

O Júlio procura manter um tom conciliador:

Na minha opinião, Getúlio Vargas foi um bom e mal presidente pois ele utilizou de sua inteligência para melhorar e modernizar o país, porém alguns atos realizados pelo mesmo, deixaram uma impressão negativa sobre aquele ótimo presidente que algumas pessoas tinham. Como a maioria das coisas seu governo possuía lados bons e ruins. Lado bom: Trouxe melhorias e aumentos na produção industrial, trouxe uma siderúrgica para o Brasil o que era raro na época para

⁷⁴Escritos de Aluno: Texto de opinião/Getúlio Vargas/Avaliação/2011

um país, estava sempre ao lado dos trabalhadores, criou as leis trabalhistas e várias outras coisas.

Lado ruim: mentiu para a população, implantando uma ditadura após uma informação de um suposto ataque comunista denominado plano Cohen, fechou o Congresso Nacional, utilizou de muita violência, eliminou outros partidos políticos e etc...⁷⁵

Ao considerar Vargas como um homem “inteligente” e “ótimo presidente”, a avaliação que ele faz do “lado ruim” fica bastante minimizada. Ele apoia o governo getulista, mesmo não assumindo isso.

Dos nossos três protagonistas, a Tayna é a única que não enaltece Vargas, desconstruindo exatamente o argumento utilizado pelos dois garotos, no caso, o desenvolvimento econômico. Ela, porém, não costumava se colocar nessas discussões muitas vezes “acaloradas”.

De quando estávamos assistindo ao filme “Olga”, fiz um registro que chamei de “Do juízo⁷⁶”. O interesse em trazê-lo aqui é também pela articulação do tema com o assunto dos escritos acima e também auxiliar na reconstrução das condições concretas de enunciação.

Ao chegar em casa, após um confronto de rua com os militantes nazistas, que marcham uniformizados, Olga – que está machucada no rosto – vê o pai em seu escritório atendendo uma família pobre. O pai levanta-se, chocado ao ver o estado da filha: — Olga???

Ela sai às pressas e em seguida ouve-se uma ópera. A mãe está se adornando de jóias no quarto tipicamente burguês, enquanto se mira no espelho. Olga entra. Ao vê-la refletida, a mãe reage com desânimo e em seguida as duas se olham quase agressivamente.

⁷⁵Escritos de Aluno: Texto de opinião/Getúlio Vargas/Avaliação/2011

⁷⁶ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2011

Nesse momento tive que interromper o filme. Mesmo ao meu lado, sob a minha vigilância, um grupo de alunos do 9º ano teimava em conversar o tempo todo. Eu já havia chamado a atenção deles outras vezes e de nada havia adiantado. Fiquei irritado porque o filme “Olga – muitas paixões numa só vida” está incluído no conteúdo do trimestre e preciso dar conta do que foi programado. Desculpei-me com os demais alunos pela interrupção e pedi para uma das meninas me acompanhar até o “banco branco” onde ficam sentados os alunos indisciplinados. Ao sair, vi que ela estava com uma pequena embalagem de refrigerante. Estava comendo durante o filme, por isso o “buxixo” entre eles. Fiquei mais irritado ainda. Levei-a até o “banco branco” e voltei para acompanhar o filme com a turma.

Vimos até a parte em que a policia de Getulio Vargas prende alguns companheiros do Prestes e da Olga e eles estão sendo torturados pela policia do Estado Novo para contar o paradeiro dos outros. Nisso, a menina que eu havia pedido para sair voltou para buscar a blusa. Pedi que esperasse do lado de fora e em seguida fui ter com ela.

—Você pensa que acho certo deixar um aluno para fora da sala, sem assistir a aula?

—Mas eu não fiz nada. Foi a M..

—Como não, estava comendo e brincando com os colegas, não se importou quando chamei a sua atenção. Como não?? Você acha certo atraparlar a aula de uma turma toda?

Ela nada respondeu.

Na saída, enquanto me despedia deles desejando boas-noites, apertando as mãos de alguns, com alguns respondendo e outros não, ao me despedir da aluna que colocara para fora da sala, disse em tom amigável:

—Tchau e Juízo!!!

—Juízo eu tenho, só me faltam os dentes! Respondeu ela rispidamente, para o espanto da colega ao lado e também para mim, que fiquei sem palavras.

Ontem retomamos o filme. Fiquei satisfeito com a aula, não houve qualquer incidente. Eles se agitaram um pouco apenas com uma cena de amor. Ainda no Rio de Janeiro, Olga se encanta com um pijama que Prestes havia costurado para ela e se entrega ao companheiro. Eu não esperava a cena. Quando Olga apareceu nua, pedi para o menino que me auxilia saltar a cena, mas ele não conseguia. Então tive que por os óculos para achar a tecla certa. Mas tudo correu bem, da sequência de amor e sexo saltei rapidamente para a Olga já sendo presa e enviada para o Holocausto. Tudo dentro do programa. O meu, no caso.

Para uma maior aproximação com os nossos interlocutores, apresento a seguir e para finalizar, dois outros escritos que foram produzidos numa situação diferente dos que foram apresentados até aqui. Não são textos para avaliação do professor. O primeiro faz parte de uma sondagem inicial que fiz sobre as preocupações deles quanto ao futuro em relação ao trabalho. No outro, eles se pronunciaram sobre o ensino de História, ou seja, eu é que estou sendo avaliado. O primeiro foi escrito em 2009 e o segundo em 2010. Aqui, vou transcrever os dois em seguida:

Do Igor tenho apenas o texto de opinião sobre as aulas de história, onde ele esbanja intimidade com o conhecimento e segurança:

Essa matéria e esse professor são a combinação ótima, História é minha matéria preferida aqui se ensina conhecimento não o segredo é só estudar ler e imaginar ela nos ensina culturas, histórias sobre diversos lugares no mundo, coisas importantes e fáceis de aprender como surgiu nosso país como foi nos primeiros séculos vividos no Brasil e diversos no globo.

História é conhecimento é viver.

F.I.M.⁷⁷

⁷⁷Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

A Tayna era uma menina preocupada com futuro:

O trabalho futuramente eu não sei como vai ser! Mas já penso muito nesse assunto. Eu tenho medo de que no futuro não tenha mais trabalho para o ser-humano e sim para as máquinas.

Eu ainda não sei a profissão que quero ter, mas minha preocupação maior é ter uma profissão em que eu possa ganhar o razoável para se viver bem com minha família. Pois tudo que eu não tenho “agora”, quero dar aos meus filhos.⁷⁸

Ela também fez um desenho representando suas preocupações. Desenhou o planeta Terra, tendo ao centro a palavra “Trabalho!!!”. Ao redor do planeta quatro pessoas representando quatro profissões diferentes, com balões como nos quadrinhos:

Enfermeira: “Que doente?”

Atendente de loja: “O quê posso ajudar?”

Professor: “Abra o livro na pag....”

Executivo: “Que horas será a reunião?”

Se o futuro que ela projeta é sombrio e uma ameaça por conta das máquinas, o passado não a preocupa tanto e nem acha que seja tão importante pensar sobre o que já passou. Sobre o estudo de história, ela disse/escreveu o seguinte:

Bom eu não acho a matéria de história tão necessária, pois falamos muito sobre o passado, e o que já aconteceu não podemos mais mudar! Claro que vamos aprender mais das nossas origens, e de como as civilizações começaram, mas não é algo tão necessário em nossas vidas. As vezes o passado não é algo tão bom para se lembrar.

⁷⁸ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Trabalho no futuro/Auto avaliação/2009

Gostaria mais de estudar sobre o presente (eu gostei muito quando falamos sobre a bolça de valores, assim pude entender um pouco mais a “crise” que ocorreu no Brasil). Ou podemos estudar o futuro, sobre as possibilidades de novas máquinas que serão inventadas no futuro, como poderá ser o modo de governo do futuro, o modo de comercialização, os transportes e muitas outras coisas que poderíamos estudar sobre um futuro não muito distante.

[...]

Gosto muito dos textos que o professor Marcemino nos entrega como forma de estudo, são textos bem coerentes e escritos, de fontes bem seguras. Acho que é por isso que escrevo textos com tantos detalhes e linhas, pois há muitas coisas interessantes nos textos que quero destacar.⁷⁹

Do Filipe, também tenho apenas o texto sobre as aulas de história, onde ele não economiza elogios ao professor. Ele também destaca a importância dos momentos de debate – dos quais ele participava ativamente.

Nas aulas de História eu admiro o jeito em que o professor trabalha, por que na maioria dos professores eles trabalhariam com livros e etc. E o professor Marcemino ele trabalha com textos e na minha opinião é bem melhor, porque em quanto você está lendo um texto você na sua cabeça começa a imaginar como foi a história contada no texto com base em que você leu.

Acho muito bom também a explicação dele, dando atenção a todo aluno e se você não entende ele senta do lado e explica, uma das coisas bem legais da aula dele também é o debate entre os alunos um tirando dúvidas com o outro.⁸⁰

⁷⁹Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

⁸⁰Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

A Thays reafirma a ideia de que o estudo é uma garantia de futuro melhor. Ela fez um desenho representando uma executiva (ao menos parece), e no texto ao lado escreveu o seguinte:

Eu acho que o maior problema é que para arrumar um bom emprego é preciso estudar. Fazer curso ou faculdade.

Por esse motivo quero fazer faculdade e também aprender inglês e mandarim.

Com isso vou poder entrar em uma empresa multinacional⁸¹

Quanto às aulas de História:

História é uma matéria muito interessante para mim, porque quando nos sabemos do passado e comparamos com o presente eu fico muito surpresa, e também porque é a matéria que eu aprendo facilmente.

A importância dessa matéria é grande porque tudo que somos e tudo que temos e o nosso modo de vida teve origem no passado, isso faz com que a gente perceba que tudo teve que começar em algum lugar e de certa forma, e é bem legal saber.⁸²

O Júlio não fez o desenho e escreveu o seguinte:

Muitas Horas de serviço e salário baixo, Horas extras sem remuneração, poucas férias. Essas são algumas das coisas que acontecem com a maioria dos trabalhadores brasileiros isso na verdade sempre aconteceu mais aumenta mais o crescimento dessas coisas por causa da queda da bolsa de valores.

⁸¹Escritos de Aluno: Texto de opinião/Trabalho no futuro/Auto avaliação/2009

⁸² Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

Com essa queda os salários das pessoas diminuíram de 10% a 25%, muitas empresas faliram e com isso varias pessoas ficaram desempregadas e sem ter como sustentar sua família ou a si.

Eu penso que nós jovens temos que estudar, pensar no que iremos trabalhar e rezar para que essas coisas um dia se acabem e para termos um salário bom para sustentarmos nossa família e para assim termos um mundo melhor.⁸³

E quanto às aulas de História:

Minha opinião sobre as aulas de história são as melhores possíveis. Pois o modo de ensino do Prof.º Marcemino é muito bom pois ele criou um jeito de fazer uma espécie de aula mista, uma parte feita de produção de texto e interpretação relacionado a textos e documentos históricos, e a outra parte feita no laboratório com projetos de informática que são feitos com assuntos de história.

Nós fazemos produções de textos e animações entre outras com o que aprendemos nesses projetos.

Acho que este tipo de aula é muito importante pois além de fazermos e aprendermos coisas novas ela nos serve como um complemento.⁸⁴

Acompanhamos, até aqui, fragmentos da vida escolar desses cinco alunos durante os quatro anos em que foram meus alunos, acompanhados de outros tantos fragmentos da minha própria experiência enquanto professor deles, na forma da escrita das pipocas pedagógicas. A intenção, daqui em diante, é construir novos significados e sentidos para o que se passou entre nós. Essa reconstrução será articulada pelos conceitos de dialogismo, experiência e narrativa.

A apresentação dos diversos escritos em ordem cronológica procura garantir maior densidade a esses sujeitos, que se apresentam sempre mediados pela escrita e pela forma de

⁸³ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Trabalho no futuro/Auto avaliação/2009

⁸⁴ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

composição do texto. As falas/opiniões pronunciadas/escritas por estes alunos, na relação com a escola e com o professor, no entanto, permitem uma aproximação de quem são enquanto sujeitos sociais.

No nosso ponto de vista, os fragmentos revelam que o ensino de história dialogada – onde por meio da escrita de textos os alunos possam construir ou mesmo reproduzir opiniões e impressões construídas durante as discussões – favorece a percepção da aula enquanto experiência.

A fim de construir esse sentido para o que se mostrou até aqui, vou dialogar com as reflexões de Walter Benjamin (1994) e Jorge Larrosa (2001), tomando basicamente dois ensaios, “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, que foram escritos por Benjamin quase que paralelamente no início dos anos 30.

No primeiro texto, Benjamin desenvolve a sua noção de experiência tradicional, de *Erfahrung*, e lamenta que esse tipo de experiência já não exista mais no mundo moderno: “Primeiro, a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho [...]”(GAGNEBIN, 1999, p. 57). Benjamin, portanto, articula a sua ideia de experiência com a de narração. Para ele, a arte de contar se perdeu porque a experiência tradicional já não existe mais. Não há mais a possibilidade da experiência em comum e da palavra em comum. Uma das reações a esta “ausência da palavra comum, a esse esfacelamento da narrativa”, teria sido o processo de *interiorização* empreendido pela burguesia no fim do século que XIX. Esse processo de interiorização se manifesta em diversos domínios da cultura. No domínio psíquico, é a “história do *si*” que vai, pouco a pouco, preenchendo o “papel deixado vago pela história comum”: “Benjamin situa nesse contexto o surgimento de um novo conceito de experiência, em oposição àquele de *Erfahrung* (Experiência), o do *Erlebnis* (Vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua infável preciosidade, mas também na sua solidão.” (Idem, p. 59).

Estes dois textos, se estudados em sua articulação, refutam uma interpretação bastante difundida de Benjamin enquanto um autor saudosista, que permanece apenas na lamentação da perda da experiência e da palavra comum das sociedades artesanais. Se essa impressão fica patente em “Experiência e Pobreza”, “O Narrador”, por outro lado, aponta para outras possibilidades de contar a história, “que saberia rememorar e recolher o passado

esparso sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal, aquilo que Lyotard chamará de as grandes narrativas legitimantes.” (Idem, p. 62).

Essas considerações acerca das possibilidades da experiência enquanto *Erfahrung* e, portanto, da narrativa, são retomadas por Larrosa, em especial no texto “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”, de 2001.

Para Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Em seguida, o autor aponta e desenvolve os motivos da experiência ser tão rara nos dias de hoje: excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo; excesso de trabalho. Interessa-nos aqui o que Larrosa diz sobre o excesso de informação e de opinião. Segundo este autor, Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo é a aliança perversa entre informação e opinião, é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião ocupam todo o espaço do acontecer, o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual; e o sujeito coletivo não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.

Em seguida nos alerta para o fato de que este par informação/opinião “permeia também nossa ideia de aprendizagem”, inclusive a que chamamos de “aprendizagem significativa”:

Ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão "significativa" da assim

chamada "aprendizagem significativa". [...] Este "opinar" se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Esse dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.

A organização da aula em torno de um problema que possa ser discutido pelos alunos, mesmo que seja em torno de estar “a favor ou contra” não invalida a possibilidade da experiência. Os textos que transcrevi e as situações de discussão que puderam ser reconstruídas por meio das pipocas pedagógicas revelam nuances, reinterpretações e indecisões que sugerem essa possibilidade. No movimento da aula, esse “a favor ou contra” que a criança elabora é atravessado e constituído pelas outras vozes que circulam naquele momento.

É possível, inclusive, acompanhar como a voz do professor se articula a essa formação, e isso é importante para amenizar a impressão de que os alunos apenas reproduziriam a opinião da autoridade. Por se tratar de crianças em transição para a puberdade e adolescência, há momentos de forte oposição, como pudemos acompanhar na discussão sobre o Governo Vargas e a possibilidade de uma revolução comunista no Brasil. Em algumas situações não pude deixar de manifestar as minhas escolhas ideológicas e eles respondiam com escolhas outras, tão arbitrárias quanto as minhas. Acredito que essas vozes outras se permitiram pelo movimento da aula de pedir que os alunos verbalizassem suas opiniões e considerações, mas não só. Se não há o que dizer, não há porque dizê-lo. Acredito que a diversidade dos materiais de estudo façam a diferença: documentos históricos, imagens, textos de jornal ou revistas ampliam o leque de interpretações e de produção de novos significados e sentidos. Os textos didáticos são boas fontes de informação, mas às vezes se encontram de tal forma simplificados que dificultam qualquer entendimento outro.

Larrosa/Benjamin também consideram a falta de tempo da vida moderna como um dos entraves à “verdadeira” experiência. A organização dos tempos escolares leva essa condição moderna ao extremo, principalmente por meio da divisão do ano letivo em bimestres ou trimestres atrelados a uma determinada quantidade de conteúdos e marcados pelas provas. Uma suposta seriedade da instituição escolar exige também, em nome da lisura dos seus métodos e da manutenção das garantias necessárias ao exercício do mérito,

que todos os alunos da turma façam as provas e os exames ao mesmo tempo. As ausências precisam ser justificadas e somente são aceitas em casos previstos nas regras escolares.

Essas exigências e constrangimentos se justificam muito mais pelas necessidades burocráticas da escola e por uma concepção de ensino e aprendizagem em termos de quantidade. O modo como tenho produzido as aulas de história tendo em vista a escrita de textos de opinião difere dessa organização do tempo escolar. Não há como eles terminarem os textos ao mesmo tempo, além disso, a quantidade de aulas necessárias varia muito de uma turma para outra assim como pelo assunto. O meu limite é o trimestre, imposto pelas necessidades burocráticas da escola, esse é o prazo. É claro que a maioria finaliza os escritos e me entrega para avaliação poucas aulas depois de terem iniciado, mas não me lembro de ter recusado qualquer texto de aluno por ter sido entregue “fora do prazo”. Eles escrevem os textos no tempo necessário à própria escrita, é um tempo interno ao próprio exercício de escrever e não estipulado de fora. E isso favorece o aprendizado como experiência, considerando as observações de Larrosa.

Permanece ainda a questão fundamental: a aula que privilegia relações dialogadas e a escrita de textos de opinião favorece a formação como experiência, no “sentido forte do termo”, como diz Freitas (2010, p. 245), que “modifica tanto a matéria narrada como o sujeito da narrativa.⁸⁵”? Essa questão em torno da narrativa e da experiência vale para a escrita dessa pesquisa, mas e quanto ao que os alunos realizam?

Os fragmentos não permitem responder isso diretamente, mesmo quando eles fazem considerações a respeito da aula. A variedade de opiniões, porém, indiciam que as aulas permitiam essa modificação, eles não se mostravam indiferentes ao que acontecia.

A fim de demonstrar essa possibilidade vou precisar fazer um pequeno desvio na produção dos dados e trazer um texto escrito em 2006. Já era final de ano, dezembro, naqueles dias que os alunos já não “aparecem” mais na escola e a gente aproveita para organizar os diários, corrigir avaliações etc. Numa tarde dessas, recebi a visita de uma aluna da oitava série que passou por lá para se despedir. Ela então me entregou um texto – que eu não havia solicitado – de discussão política partindo da Ditadura Militar. Entendi como se fosse um presente. Vou transcrever apenas alguns trechos:

⁸⁵ Freitas está discutindo a rememoração realizada por Benjamin, de experiência com o passado.

[...]

Bom agora que já estamos em final de ano mesmo, e não sei se terei outra oportunidade de dizer isso, então falarei aqui nesse texto fugindo um pouco do tema e do objetivo central da realização desse texto. Queria dizer que esse ano todo para mim foi muito proveitoso, todas as nossas discussões, textos, estudos feitos com os vários temas “políticos” me ajudou e muito a entender o que passa no Brasil hoje. Antes desse ano iniciar-se não entendia nada de política, de Democracia, de Capitalismo, de Nazismo, Fascismo, Nazi-Fascismo, Comunismo, Socialismo, Ditadura. Hoje, terminando o ano e creio que terminando também as matérias que deveriam ter sido passadas a nós, posso dizer que entendo ao menos um pouco sobre a questão do Brasil. Acho que todos os assuntos estudados durante meu período passado aqui na escola (Pe. Melico), creio que de todos os assuntos estudados em história, as que foram dadas esse ano foram as que eu mais gostei, mais achei interessante, foram as que mais me chamaram a atenção. Depois da “empurradinha” do professor para entender esses assuntos, me interessei mais em tudo isso, toda essa questão política, e comecei a buscar informações por fora das aulas, procurei saber mais sobre o Nazismo, li revistas, livros sobre o assunto, sobre até mesmo o Anarquismo. Hoje em dia me deparo a discutir (de maneira saudável é claro) com meu pai, tios sobre esses assuntos, tentando achar uma explicação para o que está ocorrendo com o Brasil atualmente, sem contar que é muito prazeroso chegar e contar essas histórias (da Ditadura, dos golpes, dos governos, etc.) para alguém e ela contestar dizendo outra coisa, e você também acrescentar algo, com a sua opinião sobre o assunto.

Então para encerrar, diria com propriedade que tudo estudado esse ano em história foi tudo muito proveitoso para mim; verdadeiramente gostei de estudar sobre os assuntos tratados, e tudo o que foi estudado, discutido, criticado, especulado foi de grande crescimento para o um entendimento das questões hoje em dia.⁸⁶

⁸⁶Escritos de Aluno: Texto de opinião/Ditadura militar/Aulas de História/2006

Esta carta/confissão revela uma experiência. A aluna reconhece que tornou-se outra mediada pelas discussões promovidas na sala em torno dos “conteúdos” de história, e mais, que descobriu o prazer pela discussão, pela troca, pelo jogo de ser outra sempre.

Sobre o saber da experiência, Larrosa (2011) é categórico ao afirmar que este se dá “na relação entre o conhecimento e a vida humana”, por isso, a experiência pode ser entendida como uma espécie de *mediação* entre a vida e o conhecimento:

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. [...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

No livro “Pedagogia Profana”, quando vai discutir sobre a experiência do passado, Larrosa afirma que “A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência.” A nossa relação com o passado não pode ser, portanto, de evasão, e muito menos de acúmulo de conhecimento sobre o que aconteceu. Para ele, seguindo as pegadas de Benjamin, “A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos.” (2004, p. 134-5-6)

A carta/confissão da aluna, mais os fragmentos de textos que apresentei, nos dá a entender que eles reconstróem a história atribuindo sentidos e questionamento do presente, mas nem sempre isso acontece. Larrosa também nos alerta para outros modos de relação com o passado. Segundo ele, há dois modos de fazer com essa experiência seja inofensiva, e que esses dois modos são de “indiferença”. “O primeiro modo consiste em dar a ler o passado como passado, sem relação alguma com o presente”, o segundo modo implica em “abolir a distância histórica”.

Ambos são de indiferença porque no primeiro caso, anula-se qualquer interesse ou inquietude do agora, muitas vezes em nome de “certos princípios de imparcialidade e de objetividade”. O segundo modo cria determinadas familiaridades e identidades com o passado que apaga as diferenças. Fico mais atento a esse segundo modo de indiferença por conta mesmo da maneira como venho construindo as aulas de história, segundo Larrosa (2004, p. 134)

Seja porque busca, no passado, a origem desse nosso mundo, seja porque projeta este nosso mundo no passado, esta história que apaga as diferenças é aquela que faz com que nos reconheçamos em toda parte, aquela que nos dá uma imagem eterna e auto-satisfeita, de nós próprios, aquela que nos permite, nas palavras de Foucault, ‘o jogo consolador dos reconhecimentos’. Por outro lado, essa história, enquanto que insiste na continuidade do presente e do passado, conecta perfeitamente os fabricantes de ontem com os dominadores de hoje reproduz, portanto, a ideologia dos vencedores.

Preciso ficar atento a esses perigos, pois se a maioria dos textos realiza a crítica e o desmonte de uma interpretação da história que justifica a dominação, alguns ainda se identificam com a “ideologia dos vencedores”. Os temas e questões em que esta ideologia se encontra mais consolidada diz respeito aos projetos de desenvolvimento e a demonização ou a negação das alternativas políticas. Nesse sentido, o comentário do Filipe sobre o Governo Vargas, apesar da ambiguidade, permanece como uma sombra:

Na minha opinião, o governo de Vargas foi muito bom pelas melhoras e avanços realizados no Brasil, por mais que ele tenha agido de maneira errada e cruel algumas vezes, mas o governo só foi bom até antes de Vargas implantar o Estado Novo, do Estado Novo para frente ele fez besteira.

*Correspondências*⁸⁷

Há alguns anos que peço para os alunos trocarem entre si as primeiras versões dos textos de história: “Não quero ser o primeiro e único leitor dos textos que vocês escrevem”, aviso. Peço também que eles façam anotações nos textos dos colegas. A minha intenção é superar a suposta burocracia dos textos escolares, a chatice da instituição. A troca dos rascunhos não é obrigatória, por isso nem todos o fazem e nem todos anotam os textos lidos. Há também os que não assinam a observação, os “anônimos”.

No sexto ano, pedi que escrevessem sobre a colonização espanhola.

— Gostei muito do seu texto, eu achei que está completo — anotou a Rafaela para Danilo, que tirou B⁸⁸.

O Danilo, por sua vez, respondeu para a Rafaela, que tirou S:

— Rafaela, gostei muito do seu texto, mas tem que tirar aquela “conclusão sobre” e fazer um texto só.

Anônimo para Gabriela, que tirou B:

— Não está em ordem.

Vinicius para Lucas, que tirou B:

— Eu não entendi algumas letras.

Lucas para Vinicius, que tirou S e fez um Brasão d’Armas no título, com duas espadas cruzadas:

— O seu texto está pobre (precisa escrever mais coisas).

Adriano (que tem muitas dificuldades para aprender), para Vinicius:

— A única coisa que você deve melhorar é a letra.

Vinicius para Adriano, que também tirou S:

⁸⁷Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2011

⁸⁸Para a SME de Campinas, o aluno tira I, de Insatisfatório, quando não atinge o mínimo esperado; tem S, de satisfatório, quando atinge os mínimos esperados; B, de bom, quando está de acordo com o esperado e O, de ótimo quando está acima do esperado.

— *A letra está feia e está faltando falar da sociedade colonial espanhola.*

Larissa para Noemi, que tirou B+, quase Ótimo:

— *Eu achei seu texto perfeito.*

Anônimo para Thalita, que tirou S+, quase B:

— *Thalita, você não pode pular linha.*

Anônimo para Larissa, que tirou S:

— *O começo ficou um pouco estranho. Nessa parte tem muita cópia.*

Anônimo para Ayslan, que tirou I:

— *O seu texto está legal, mas você tem que dar mais informações e melhorar a letra.*

Ingrid para Luan, que tirou I:

— *Faltou parágrafo de 2 dedos, mas o seu texto está bom..*

E para Mariana, que tirou S:

— *Muito bom, continue assim. Você vai longe!*

Não sei até que ponto este exercício ameniza a burocracia da escrita escolar ou a reproduz, ainda mais numa cultura onde se supõe que tudo poder ser lido porque tudo está, de alguma forma, escrito: os professores e os alunos se leem nas fichas e avaliações; os amigos - e os amantes - se leem nos gestos e nos olhares; a justiça, sempre certa, está escrita em linhas tortas. O futuro, dizem, está escrito nas estrelas.

Quando tratamos da “Delicadeza das relações não sabidas”, sobre as condições da produção de textos de opinião, a recusa da leitura em voz alta da menina que sempre lia era um amargo estranhamento que eu guardava na lembrança.

Esse capítulo parte de lembranças também pouco agradáveis. Quando pedi, em 2010, que eles avaliassem as aulas de história e o trabalho do professor, experimentei um sentimento de frustração com algumas considerações, principalmente quando vindas de alunos que eram “ótimos”, que escreviam muito bem, que articulavam bem as ideias e produziam ou reproduziam as opiniões validadas durante as discussões.

Estes alunos estavam incluídos na primeira produção de dados que fiz, os escritos deles estavam entre os que eu pretendia analisar para entender a construção da opinião e a possibilidade das aulas de história enquanto experiência. Mas eles não se encaixavam muito bem no perfil dos demais, principalmente pela franqueza com que avaliaram meu trabalho.

Uma dessas considerações foi escrita pela Daniela:

Nas aulas de história nós aprendemos muito sobre como as coisas eram no passado, por exemplo, os escravos. Eles faziam tudo para a sociedade no passado

Ir no laboratório de informática⁸⁹ é bom para aprendermos mais, e também acho que nós nos interessamos mais do que ler e escrever textos, porque isso é cansativo, ficar lendo e escrevendo textos toda aula.

Acho as aulas de história muito importante, apesar de não gostar muito, é importante para nós sabermos o que aconteceu no passado, a história de tudo.

Agora começamos a falar de um assunto extremamente importante que é política, acho que vai servir para o nosso futuro quando nós formos eleger quem vai governar o nosso país e ter senso crítico nessas horas é super

⁸⁹ Além das aulas de produção de textos eu também reservava uma aula por semana para o desenvolvimento de projetos na sala de informática, com temas sempre relacionados aos conteúdos estudados na sala de aula. Descrevi esse trabalho na dissertação de mestrado.

*importante. Também na hora de fazer uma entrevista de emprego, se perguntarem algo relacionado a isso vamos saber responder.*⁹⁰

Também senti certa decepção quando li o que o Alex escreveu:

Sei lá, eu acho a matéria legal, mas não a melhor. Com a maior seriedade não acho importante a aula de história, pois não sei o que a história vai me ajudar.

Para mim a matéria de história quer dizer como era antigamente, o que aconteceu antigamente, e como funcionava antigamente o mundo. Pra mim isso só vai ser útil para contar para meus filhos, ou senão para contar para meus alunos. Mas não sou ninguém para julgar alguém.

Mas tenho que estudar para saber o que vai me ajudar ou vai ser útil para mim. Bola pra frente que a vida continua. Tenho que estudar muito para entender melhor.

Só queria acrescentar que muitas pessoas não querem conhecer melhor o mundo, pois para nós não julgar ninguém.

*Mas história é uma matéria legal e importante. O que eu mais gosto em história é o projeto de informática, que nós fazemos, a gente entra mais no assunto que estamos estudando.*⁹¹

A Daniela reconhece que o conhecimento da história é importante, faz referência explícita da sua possível utilidade para quando for fazer uma entrevista de emprego ou quando chegar a hora de votar. Já o Alex acha a matéria legal, mas admite que não sabe em que a história pode lhe ajudar, qual a sua utilidade, apesar de indicar ao menos duas possibilidades: ensinar para os seus alunos (caso venha a ser professor) ou para os seus filhos. Mas ele tem a humildade de reconhecer que precisa “estudar muito para entender melhor”. Apesar das diferenças na importância atribuída ao estudo da história, ambos

⁹⁰ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

⁹¹ Escritos de Aluno: Texto de opinião/Aulas de História/Avaliação do professor/2010

revelam a mesma concepção da escola e dos conhecimentos escolares: a aquisição de conhecimentos úteis e preparação para o futuro.

Quanto aos procedimentos, a Daniela acha que ficar lendo e escrevendo textos todas as aulas é cansativo, por isso gosta do projeto com informática. Já o Alex acha que o trabalho com informática ajuda a “entrar mais no assunto”, a entender melhor as aulas de história.

Eles relacionam os conhecimentos de história basicamente ao que aconteceu no passado. A Daniela cita um dos conteúdos para exemplificar. O Alex faz a mesma associação, a história, para ele, ensina “o que aconteceu antigamente, e como funcionava antigamente o mundo”.

Encerrei o capítulo anterior sob essa sombra, de um ensino de história que reproduza as ideologias dos vencedores ou que, no mínimo, seja “inofensiva”, como alerta Larrosa. Entre o que eu penso estar construindo com eles e o que de fato acontece há uma distância que precisa ser problematizada. Os cinco alunos com quem “conversei” em “A delicadeza das relações não sabidas” provavelmente experimentaram o aprendizado de história de um modo bastante próximo às minhas intenções: formar pessoas que saibam falar sobre determinados problemas sociais historicamente construídos, que tomem posição diante dos mesmos e com isso tenham consciência de qual lugar ocupam no mundo. Mas são cinco, apenas cinco. E os demais? E a maioria que produziu bons textos, que reproduziram as opiniões discutidas na sala e ficaram na média dos bons alunos?

Informar aqui os objetivos de ensino de história declarados nos planejamentos não ajuda muito a entender o que se passa nas aulas, visto que geralmente são apenas guias de orientação, copiados ou adaptados dos documentos oficiais de currículo. A minha relação com estes documentos, porém, pode ser uma pista. Comecei a dar aulas em 1990 e procurava orientar o que fazia pelos guias curriculares da CENP, eu gostava da ideia de um documento acompanhado de sugestões bibliográficas para o professor. Eu o percebia como documento de estudo, que podia ser discutido, aprofundado, questionado, alterado. Os PCNs, por outro lado, apareceram para mim como orientações prontas demais. O professor de história que venho me tornando constitui-se na relação que tenho com a minha experiência enquanto aluno, na relação com outros colegas professores, na relação com os

livros didáticos, na relação com os documentos de currículo e diversas outras ⁹². O que tem orientado meu trabalho – parece-me – é essa tensão entre a aula como autoria ou enquanto aplicação de um programa.

Há um registro de aula do dia 16 de outubro de 2011 que pode nos ajudar a reconstruir o que se passa:

Os alunos do sétimo ano tinham como atividade elaborar hipóteses sobre as condições de vida e de trabalho no começo do século XX a partir de um gráfico com três variáveis: salários, custo de vida e produção industrial. O exercício, de tradução, exige diversas habilidades cognitivas e conhecimentos prévios. Não é fácil.

No momento da leitura dos escritos, lembrei da importância de se ouvir com respeito o que os colegas escreveram, assim como os comentários. Alguns alunos ergueram prontamente as mãos – os de sempre. O garoto da frente, franzino e esperto – tirou a maior nota nas Olimpíadas de Matemática da escola –, leu um escrito que se parecia com um boletim de economia.

— No ano tal, o crescimento do salário foi de tanto por cento, enquanto o custo de vida aumentou em tanto por cento...., e por aí foi. Os comentários foram só de elogios.

Mais ao fundo, a menina sempre questionadora e falante, fez uma outra leitura:

— Na época a vida das pessoas devia ser difícil por que o salário aumentava sempre menos que o custo de vida, e eles deviam trabalhar mais também, porque a produção industrial só aumentava.

Os comentários foram só de elogios também.

Outro menino, próximo da mesa do professor, fez uma leitura.

— Os gráficos mostram que naquela época....., por isso, podemos concluir que.....

Esse também foi muito bom, parecia uma explicação de professor.

Outros leram, mas os de sempre.

⁹² Essas experiências de formação estão descritas na dissertação de mestrado.

— *Gente, as respostas...textos, corriji, estão muito bons, mas são sempre os mesmos que leem e comentam. Ainda dá tempo de outras leituras, mas eu gostaria de ouvir quem nunca leu na sala.*

Timidamente um menino quase lá do fundo fez um gesto de que gostaria de ler. Não ergueu a mão como os outros, só fez um gesto. Fiquei surpreso, é um aluno que teima em escrever poesia, me parece que o pai dele é letrista de Hip Hop. E então ele leu. O silêncio para ouvi-lo me pareceu ainda maior que os anteriores.

E ele leu um escrito curto, mas bem feito, completo e coerente.

— *Só tem uma coisa — disse educadamente o menino que havia escrito como se fosse um professor — é uma sugestão, troque o “mais ou menos” que você usou por “em torno de”, fica melhor. Outros comentários de aprovação se seguiram.*

Num gesto que só eu vi do meu lugar privilegiado, o autor, que humildemente ouvira os comentários, estendeu a mão para a colega da frente e ela riu. Ele estava tremendo.

O “sucesso” do colega encorajou outro garoto, mais a frente, a ler também. Este tem “diagnóstico”, como se diz na escola e está sendo medicado para se concentrar mais durante as aulas. Nesse trimestre ficou com várias notas como insuficiente. Ele leu um texto curto, mas também completo e coerente. No caso dele não deu para fazer comentários porque um colega, espontaneamente começou a bater palmas e a turma toda o aplaudiu.⁹³

A primeira constatação é que produzir os textos de história não é tarefa fácil. São necessárias diversas operações de tradução: traduzir uma imagem – tomada como documento histórico – em palavras que se articulam num texto coerente; outras vezes – como descrito no registro de aula – trata-se de traduzir quantidades representadas num gráfico ou tabela também em palavras. Com a dificuldade de conseguir elaborar conclusões. Quando o documento histórico é escrito há ainda a dificuldade para se entender a natureza do gênero textual a que pertence – carta, lei, relatório, etc. –, o autor e suas

⁹³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Registro de aula/2011

intenções, elementos básicos de crítica do documento. Essas operações cognitivas aproximam o aprendizado de história da prática da pesquisa⁹⁴. Os alunos preenchem o caderno com todas essas “traduções” durante um certo tempo. Quando percebo que já existem escritos suficientes no caderno então peço que produzam o texto. O próprio caderno é, então, objeto e meio de pesquisa. Mas não basta apenas copiarem as respostas, é preciso outras operações: primeiro saber articular uma resposta a outra por meio de frases de ligação, depois produzir a apresentação e finalmente a conclusão – na forma de opinião e comentário após as discussões.

Fica evidente no registro o quanto os meus gestos e minha fala legitimam o “bom” aluno. Volta aqui a sombra projetada pelos sorrisos da “Delicadeza das relações não sabidas”, só que dessa vez mais grave, na forma do aplauso espontâneo dos outros colegas e a lembrança que carrego das mãos trêmulas do menino.

A pipoca que abre e dá título a este capítulo, “Correspondências”, reforça essa constatação, a complexidade envolvida na escrita dos textos, para além das minhas boas intenções. Já descrevi o procedimento tratado desse registro: antes de me entregarem as versões definitivas dos textos, os alunos trocam as primeiras versões entre si e fazem comentários sobre a construção dos textos. Nos escritos que utilizei para escrever a pipoca não há qualquer comentário em relação às ideias e opiniões, mas apenas quanto aos conteúdos e aspectos formais da escrita. Essa constatação é um incômodo porque aponta os limites das minhas intenções ao ensinar história dessa maneira, e que tanto prezo.

O registro explicita também outra preocupação. Com este exercício das trocas eu procurava amenizar uma “suposta burocracia dos textos escolares”. Burocracia, aqui, tem o sentido de mesmice, está mais para uma força de expressão do que para um conceito. Essa expressão é muito particular, uso-a como certa frequência nas conversas com meus colegas professores quando falamos dos alunos e suas produções. O “aluno tarefairo” é aquele que reproduz o que a escola pede e quer, mas sem se colocar, sem pronunciar-se sobre o assunto, faz o que tem que fazer mecanicamente. Essa é uma avaliação bastante frágil, que se apresenta como consenso construído nessa relação com meus colegas e não como

⁹⁴ No capítulo “Olho d’água”, que trata das lições aprendidas com essa pesquisa, essas operações serão retomadas e apresentadas num contexto mais amplo do ensino de história.

resultado de algum esforço de interpretação. Mas mesmo assim, a percepção do exercício de escrita na escola enquanto ação mecânica e rotineira contém algo de fundamental sobre a minha prática docente e sobre a aula, por isso precisa ser problematizada.

Preciso assumir que, para além das minhas boas intenções, a maioria dos alunos escreve bons textos mecanicamente, muitos “pegaram” o jeito de produzi-los e sabem o resultado que me agrada. Essa resposta do aluno ao que o professor espera dele pode ser entendida, em parte, pelo conceito de *jogo de imagem*, produzida no campo da análise do discurso e que Geraldi (1993) explicitou com clareza:

Sabe-se que nas relações interlocutivas, não é somente o conteúdo que define os processos de fala. Locutor e interlocutor jogam, na produção de seus discursos, com um conjunto de imagens que, para os analistas de discurso (Pêcheux, 1969; Osakabe, 1979), se constituem em condições de produção do discurso. As formações imaginárias envolvidas em tal processo respondem a perguntas implícitas relativas a imagem que faz o locutor sobre si próprio, sobre seu ouvinte e sobre a situação discursiva em que está envolvido; por seu turno, o ouvinte também tem uma imagem sobre si próprio, sobre o locutor e sobre a situação de discurso em que está envolvido. Obviamente, as imagens se transformam e se adaptam no decorrer da interlocução, mas as formas iniciais com que se imaginam os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos no processo definirão diferentes processos de construção dos sentidos, uma vez que algo dito por alguém imaginado em determinado lugar significa de forma diferente que a mesma expressão dita por outrem imaginado em outro lugar social. [Devo esta observação a João Wanderley Geraldi]. (GERADI, 1993, notas)

Apesar da complexidade na produção dos textos, quando pedi que avaliassem as aulas de história e o trabalho do professor, eles não disseram nada de relevante a respeito. Geralmente eles falam dos conteúdos e da postura do professor, mas não dos procedimentos – com algumas exceções. Quando converso com eles a respeito, eles costumam dizer que preferem a escrita dos textos, mas em oposição às provas. Outras vezes dizem que com a escrita de textos aprendem mais. A dificuldade, porém, existe. Para a maioria, é o grande desafio a ser superado – afinal, é por meio deles que serão avaliados.

Qual a imagem explícita do professor? Na avaliação que eles fizeram, eles não poupam adjetivos para elogiar o meu trabalho – como era de se esperar, informados que estamos agora pelo jogo de imagens – eles me respondem o que eu gostaria de ouvir: “legal”, “ensina bem”, “tem paciência”. Mas no início de 2013, numa sala de sexto ano, ocorreu um evento que traz uma outra versão da minha pessoa: ao final da aula um menino veio me entregar um dos textos que estávamos lendo junto na sala: “Professor, olha o que escreveram”. O texto pertencia a uma das meninas que senta ao seu lado e estava com o verso todo escrito em letras grandes, parecia um bilhete, ou algo assim: “Professor chato, só passa texto”.

Em se tratando de relações mecânicas e burocratizadas, não posso deixar de relacionar essa percepção ao texto “Arte e responsabilidade”, de Bakhtin (2003), no que diz respeito à inter-relação dos campos da cultura – incluindo aí a vida:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unidos apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade nos indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência. [...]

O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. [...] O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

Se os alunos produzem mecanicamente e não com toda a sua inteireza de sujeitos singulares em sua reponsabilidade é porque os procedimentos que temos adotado são fragmentados, permitem e reforçam essas relações mecânicas e artificiais. Permitem, inclusive relações outras – tão graves quanto – que precisam ser problematizadas e que tem a ver com a seletividade. Em 2011 registrei um momento da aula que na ocasião achei

engraçado, mas que a partir de agora se torna mais uma das sombras na minha galeria das atitudes a serem vigiadas:

Ontem, dia 05, na turma do 9º ano A, os alunos estavam terminando um texto de sistematização. Não gosto muito desse gênero de texto porque resulta do movimento de uso do livro didático e geralmente há um excesso de cópia.

A ideia é que eles conseguissem definir Guerra Fria e expor aos menos três situações relacionadas àquele período. Fiz um roteiro de leitura na lousa para auxiliá-los.

— Gente, esse tipo de texto parece simples, mas não é. Se houver muita cópia não tem validade alguma. No livro os assuntos aparecem divididos, vocês precisam saber como relacionar as informações e contar uma história.

Faltando alguns minutos para terminar a aula, perguntei se alguém gostaria de ler. O Camargo, um menino que sempre comenta os assuntos durante as aulas se prontificou a ler. Quando terminou perguntei se alguém queria comentar, como ninguém pediu a palavra eu mesmo fiz os comentários:

— O texto ficou bom, mas falta informação, você relacionou o fim da Guerra Fria com a queda do Muro de Berlim, mas não contou sobre isso antes. Enquanto eu comentava ele prestava atenção e consentia com a cabeça.

Em seguida um aluno mais a frente fez a leitura.

— E então, e o texto do João? O que vocês acharam? Percebeu, Camargo, o texto dele está mais completo. Nisso o menino que tinha lido antes começou a rir.

— O que foi?

— Nada não, professor.

— O que você falou aí, Camargo? Insisti.

— *Falei que o João vai ser o meu patrão.*⁹⁵

Mas nem tudo está perdido para a eficiência. No início de 2013 escrevi uma pipoca onde reflito sobre essas dificuldades dos alunos, sobre esse excesso de mecanismos e operações cognitivas na escrita dos textos. A “cena” aconteceu numa turma de sexto ano e só agora percebo que ela contém, intuitivamente, a indicação de outras possibilidades. Chamei-a de “Aranhas”⁹⁶.

Eu estava em pé, junto às primeiras carteiras, orientando as atividades. As crianças do sexto ano estavam com os olhos fixos em mim:

— *Uma aranha!! Disse alto um menino.*

Era uma dessas miudinhas, descendo por seu fio quase invisível, bem à minha frente. Enrolei o texto que tinha nas mãos e passei logo acima dela, que caiu e tentou se esconder, mas eu fui mais rápido e a esmaguei com o pé. Ficou só uma manchinha úmida no chão. Foi tudo muito rápido, nem deu tempo de causar qualquer reação na sala.

Estava com pressa e preocupado porque os alunos não estavam entendendo a proposta. Fui à lousa e copiei novamente os dois enunciados que eles tinham no caderno, simulei os textos respostas com linhas e enumerei em sequência: resposta 1 e resposta 2.

— *Estão vendo? Agora é só você juntarem as duas respostas para formar um único texto — e fiz uma seta. Mas antes, é preciso inventar um parágrafo para ligar um texto no outro.*

Ficou bonita a organização gráfica na lousa, quase um dégradé da disposição espacial deles na sala. Tudo muito limpo, racional e previsível.

— *Se vocês não conseguirem fazer, depois a gente pode tentar um diferente.*

— *Professor, posso fazer outro, sem usar as duas respostas?*

⁹⁵Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Registro de aula/2011

⁹⁶Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2013

— *E se ninguém conseguir fazer, o senhor vai dar nota mesmo assim?*

— *Posso contar o que aconteceu com a minha tia?*

— *Professor? É texto ou é resposta?*

Fiquei exasperado com tantas dúvidas, eram muitas “aranhas” descendo pelo teto ao mesmo tempo.

Não há como prever as coisas da vida, que vive por sobressaltos, por isso todo novo instante é um momento de risco e de perigo. Nesse sentido, a aranha que esmaguei tinha mais coragem. Pensando bem, talvez não, até porque ela, a aranha, não sabe o quanto é confortável viver num mundo de coisas prontas para serem repetidas — se soubesse não deixaria nunca a segurança da teia que tece sempre do mesmo jeito. Dessas coisas só sabem aqueles que podem fazer escolhas: nós — professores — e outros seres pensantes.

Ogros, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos⁹⁷

Demorei um pouco para entender a pergunta da menina do sexto ano, em pé ao meu lado:

— E ogro, existe?

— Não, claro que não. Ogro é uma fantasia, igual ao Saci-Pererê e a Mula-sem-cabeça. Por que você está perguntando, tem medo?

— Não, é que eu pensei que existia.

Voltou para a carteira, mas retornou quase em seguida:

— Se uma pessoa nasce nos Estados Unidos e logo depois vem para o Brasil, ela vai falar inglês ou brasileiro?

— Vai falar português - brasileiro - porque a língua a gente aprende. Os bebês não nascem falando, não é verdade? Mas porque você está perguntando isso?

— Nada não, é que a patroa da minha tia é dos Estados Unidos, e quando as meninas vêm para cá, elas falam inglês, espanhol, português...

— Mas é porque elas estudaram, aprenderam na escola.

— Ah! tá! — respondeu como se não estivesse totalmente convencida, assim meio que decepcionada com a resposta.

Fiquei pensando sobre as perguntas da menina, tentando estabelecer algum nexos com o que estávamos estudando.

Eles estavam lendo sobre a ocupação pré-histórica do continente americano, coisa de onze mil anos atrás: leram sobre “pontes” de gelo ligando a América à Ásia, sobre glaciação e caçadores de mamutes na América do Norte. Eles também haviam

⁹⁷Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2009

estudado sobre o bicho-preguiça gigante que habitava o Brasil e sobre os ossos fossilizados de uma mulher pré-histórica de Minas Gerais, batizada pelos cientistas de “Luzia”.

Agora vejo que não deveria ter respondido tão categoricamente que ogros não existiam. Poderia ter dado uma resposta diferente, pois vai saber: há onze mil anos pode muito bem ter ocorrido um encontro entre ogros e caçadores de mamutes, numa ponte de gelo perdida no tempo. Pensando melhor, esta história só poderia ser contada de verdade pelas crianças norte-americanas que falam três línguas, pela Luzia - que então estava viva -, ou por outro ser fabuloso qualquer. Eu, Professor de História, não poderia jamais fazê-lo porque compliquei demais o tempo, a ponto de esvaziá-lo totalmente dessa sofisticação pela simplicidade que é a fantasia.

A escrita do capítulo anterior –“Correspondências” – partiu de lembranças desconfortáveis e de sentimentos de frustração. Este que aqui se inicia também não traz boas lembranças, mesmo que seja de outra natureza: o sentimento que evoca está mais para a desagradável sensação que experimentamos quando topamos, sem querer, com um problema mal resolvido ou simplesmente não resolvido, que envelhece pelo nosso abandono e esquecimento em um canto qualquer. É uma sensação semelhante a essa que sinto quando penso em alguns alunos daquela turma que não conseguiram aprender história – ao menos segundo os meus critérios. Não estou falando de alunos que se negavam a estudar ou que fossem indisciplinados, ao contrário disso, eram meninos que faziam as atividades solicitadas e escreviam os textos – o suporte privilegiado de aprendizado e dessa pesquisa – mas que apesar de todo o esforço que dispensavam não conseguiam ultrapassar os conceitos de aprendizagem apenas satisfatória e mais geralmente insuficiente.

Vou discutir aqui os escritos de um desses alunos, o James, que apesar das reiteradas vezes em que eu o avaliei com aprendizado insuficiente durante os quatro anos do Ensino Fundamental, manteve comigo uma relação amistosa e um ar de quase resignação ao seu “destino” de “aluno fraco”.

Os sentimentos e as lembranças desagradáveis estão nas origens desses dois últimos capítulos por conta do “método desviante” que articula a produção de ambos. Parece-me possível a aproximação desse movimento de escrita narrativa em primeira pessoa às reflexões de W. Benjamin sobre a narrativa e a escrita da história. Benjamin critica tanto a escrita da história “progressista” quanto o historicismo porque ambos se apoiam na mesma concepção de um “tempo vazio e homogêneo”, por isso indica como tarefa do “historiador materialista” a fundação um outro conceito de tempo, o “tempo de agora”, “caracterizado por sua intensidade e brevidade” (Gagnebin: 1994, 1985). O que deve, portanto, se submeter à crítica, é sempre uma “totalidade falsa”, ou uma narração “por demais coerente da história ordinária”, que se obtém pelo preenchimento desse tempo vazio. Experimentei essa totalidade e essa narração por demais coerente na escrita do capítulo “A delicadeza das relações não sabidas”. Os escritos dos alunos que não se encaixavam naquela primeira história forçaram a emergência de outras narrativas, deram origem aos próximos capítulos: “Correspondências” e este. Origem é um conceito benjaminiano articulado à escrita dessa

outra história, dessa outra narrativa, que salta para fora das nossas histórias “por demais coerentes”:

A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem nada que ver com a gênese. O termo *origem* não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção. A origem se localiza no fluxo do vir-a-ser como um torvelinho, e arrasta em sua corrente o material produzido pela gênese. O originário não se encontra nunca no mundo dos fatos brutos e manifestos, e seu ritmo só se revela a uma visão dupla, que o reconhece, por um lado, como restauração e reprodução, e por outro lado, e por isso mesmo, como incompleto e inacabado. (Benjamin, 1984, p. 67-8)

A origem configura-se, portanto, como salto para fora da sucessão cronológica, “opera cortes no discurso ronronante e nivelador da historiografia tradicional” (Gagnebin, 1994) e sugere a escrita de uma história descontínua, que, seguindo as reflexões de Rouanet (1994), é a tarefa do historiador dialético: libertar o objeto histórico desse continuum, salvando-o “sob a forma de um objeto-mônada” (p. 19).

Os textos que deram origem ao capítulo “Correspondências”, fizeram sua emergência de modo sutil dentre os que eu havia selecionado para a análise dos textos de opinião e me obrigaram a tomar outro rumo, a desviar do reto caminho, mas foi uma curva até que suave. Os que vou analisar aqui, em “Ogros, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos”, só começaram a emergir depois desses desvios já tomados, mas dessa vez o caminho se mostra mais difícil. Mas não me assombra, porém, o risco de perder-me na floresta e só sair dela quando tornar-me outro.

Então vamos aos textos.

Em 2008, então na quinta série, o James escreveu uma história contando a conquista do litoral brasileiro no século XVI. Ele tinha dois documentos históricos para pesquisar: uma carta escrita por Mem de Sá em 1560, dando conta da guerra que empreendera contra os tupiniquins de Ilhéus e um trecho do “Tratado da Terra do Brasil”, escrito em 1570 por Pero Magalhães Gandavo (**Anexo 6**). Nesse fragmento, Gandavo faz considerações sobre o extermínio e a expulsão dos indígenas do litoral como condição para que os colonizadores vivessem em paz.

Com base nesses documentos, o James escreveu a seguinte história:

No litoral Brasileiro, avia muitas pessoas que eram sacrificadas ao trabalho.

Um dos dominadores era bárbaro gentio que era um homem mal bravo sem espirito de boas intenções e agilidade, os trabalhadores ou eram sacrificados ou fugiam para montanhas e colinas.

No começo avia muitos índios isso não facilitava que os portugueses ganhasse aquela terra toda, porque eram muitas tribos indígenas que juntaram para fazer guerra contra os portugueses.

A tribo dos tupiniquins, não sabia se estava ajudando os portugueses ou se estavam atrapalhando a vida da tribo ou do português porisso na minha opinião eles devião fazer guerra contra os portugueses para que a tribo tupinikin e outras aldeias indígenas ficassem com mais espaço e fossem os que mandassem na américa latina.

Se todas as tribos se enjutacem contra os países que foram a américa seria uma guerra emocionante.

Os portugueses fiseram proposta aos índios que se ele trabalhasse para nós os portugueses trocaria o trabalho por ferramentas coisas sem valor.

Os índios asseitaram e começaro a achar ouro prata e o pal brasil e colocaram no navio tudo que tem de valor e os portugueses votaram a Portugal.

Eu entendi que os portugueses vieram buscar coisas de muito valor e de riquezas, eles trocaram as coisas por coisas sem valor.⁹⁸

Do meu ponto de vista, ele havia extrapolado em muito as informações trazidas pelos documentos, confundiu as informações e produziu um texto confuso e sem sentido. Hoje, porém, informado por alguns aspectos das reflexões de W. Benjamin sobre as percepções e sensibilidades da infância, vejo que na articulação entre os dois documentos, ele transformou a guerra que Mem de Sá fez contra os Tupinikins da Bahia num épico.

⁹⁸Escritos de Aluno: Narrativa/Conquista do litoral/Avaliação/2008

A carta redigida pelo Governador Geral faz uma descrição muito precisa e restrita: os indígenas de Ilhéus atacaram os colonos e enfrentaram a força do governo. Com a vitória dos colonizadores os índios foram obrigados a reconstruir os engenhos e a pagar tributos. É basicamente isso que diz o documento, mas ele interfere em toda a narração, procura dar-lhe marcos mais de acordo com a estrutura de uma fábula. A começar pelo tom de quase “era uma vez....” com eu ele inicia o texto: “No litoral Brasileiro, avia muitas pessoas que eram sacrificadas ao trabalho”, em seguida faz uma inversão de termos: “bárbaro gentio”, nos documentos, é como Gandavo identifica os indígenas, o aluno, no entanto, toma a palavra bárbaro para caracterizar os “dominadores”, a ponto de criar um personagem novo para a trama: “um homem mal bravo sem espirito de boas intenções e agilidade”. A guerra tomou a partir daí proporções colossais – ao menos enquanto possibilidade – pois se todas as tribos se unissem contra os conquistadores “seria uma guerra emocionante” e quem sabe, hoje os indígenas mandariam na América Latina. Em seguida ele cumpre a necessidade de dar um fim mais convincente e completo para essa história, e para isso ele fez associações com conhecimentos anteriores, que ele obteve no quarto ou quinto ano. E é o que ele faz quando diz que os portugueses fizeram proposta para que os índios trabalhassem em troca de objetos de pouco valor, “colocaram no navio tudo que tem de valor e os portugueses votaram a Portugal”.

Essa foi a primeira versão do texto, que provavelmente foi lido por outros colegas antes da escrita definitiva⁹⁹, esta sim para ser avaliada por mim. Na segunda versão ele fez poucas alterações, a mais significativa foi logo no início:

No litoral Brasileiro, avia muitas pessoas que eram sacrificadas ao trabalho.

Um dos dominadores sempre se chamava de Barbaro gentio que era um homem mal sem espirito de boas intenções e uma agilidade incrível, os trabalhadores ou eram sacrificados ou fugiam para montanhas e colinas.

⁹⁹ Esse procedimento de troca e leitura mutua das primeiras versões entre os colegas já foi descrito no capítulo “Correspondências”. Nos escritos de 2008, no entanto, eu não pedia que fizessem anotações, mas apenas discutissem entre si, apontando melhoras e correções nos textos dos colegas. Geralmente eu recolhia as duas versões para compreender melhor as escolhas e a estruturação do texto.

Ele não só manteve a recriação dos documentos em fábula como corrigiu e reforçou algumas marcas nesse sentido, quando o “bárbaro gentio” se torna Barbaro, nome de um dos personagens dessa história de guerras e de conquista. E corrigiu uma possível interpretação equivocada do leitor de que o tal Barbaro não tivesse agilidade alguma, como pode dar a entender este trecho da primeira versão: “Um dos dominadores era bárbaro gentio que era um homem mal bravo sem espírito de boas intenções e agilidade”. Na segunda versão ele acrescenta que o Barbaro tinha sim, uma “agilidade incrível”, tornando-o um vilão ainda mais aterrorizante.

No meu planejamento de ensino de 2008, no mesmo ano desse escrito de conquistas, fiz a seguinte descrição quanto à metodologia de trabalho:

Parte do aprendizado de história na quinta série é uma ampliação do que os alunos já aprenderam nas séries anteriores. Nestes casos, procuro “desestabilizar” o aprendido deles com a introdução de novas informações sobre um determinado assunto, levando-os a recompor o já sabido. Procuro produzir materiais pedagógicos diversificados – textos de jornal/revista; documentos históricos (imagens e escritos) –, mas que permita ao aluno estabelecer relações entre eles, na construção do entendimento de problemas e temas atuais. Esta relação é sempre orientada pelo diálogo presente/passado¹⁰⁰.

Na ocasião, como a maioria dos textos do James eram avaliados como próximo do insatisfatório, ao final do bimestre precisei preencher a sua FOA (Ficha de Observação do Aluno) por conta da reunião de pais:

O aluno presta atenção às aulas e faz as atividades solicitadas pelo professor, mas neste trimestre teve dificuldades para trabalhar com os diversos materiais de estudo: textos didáticos e documentos históricos. Não soube

¹⁰⁰Escritos de Professor: Planejamento/2008

selecionar as principais informações destes materiais e estabelecer relações entre elas, por isso produziu textos com excesso de cópias e incompletos¹⁰¹.

Para auxiliar na exposição e compreensão de como eu avaliei estes textos, transcrevo a seguir um escrito pela Tahys, sobre o mesmo assunto e escrito também em 2008. No caso dela, eu avaliei o texto como muito bom:

As guerras e as conquistas

Nesse texto vou falar sobre a conquista do litoral brasileiro e das guerras que aconteceram no século XVI, quando os conquistadores foram os portugueses.

O motivo da guerra entre os portugueses e os tupiniquins foi porque eles não queriam trabalhar para os portugueses no engenho de açúcar e decidiram se revoltar.

Nessa guerra os portugueses não tinham dó, mas tinham aliados “mandei outros índios atrás deles, que os seguiram perto de 2 léguas e lá no mar pelejaram de maneira que nenhum tupinikin ficou vivo. E os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia em ordem (de forma) que tomavam os corpos (alinhado) pero de 1 légua” esse trecho foi tirado de uma carta escrita por Mem de Sá em 1560.

Mas não foram só os índios que os portugueses enfrentaram, foram também os franceses e piratas ingleses que queriam se apoderar do litoral e os holandeses que brigavam por causa do açúcar, isso mostra que não foi só uma guerra que aconteceu¹⁰².

Comparando os dois textos e as observações que fiz na FOA do James, fica claro que eu não sabia como avaliar o que ele produzia. Fica claro também que, apesar dos

¹⁰¹ Escritos de Professor: Ficha de Observação de Aluno/Avaliação/2008

¹⁰² Escritos de Aluno: Narrativa/Conquista do litoral/Avaliação/2008

“objetivos” preverem a compreensão dos processos de dominação e de resistências, os procedimentos de aula revelam uma concepção de aprendizado atrelada aos usos e desenvolvimento das habilidades cognitivas. Isso fica ainda mais explícito quando justifiquei a sua aprendizagem “insatisfatória”, dizendo que os escritos do aluno não se encaixavam no esquema de avaliação estruturado pelas operações cognitivas de análise, classificação, seleção e articulação das informações pertinentes. Somente agora estou lendo com outros olhos, na ocasião não tinha sequer percebido esses elementos de fábula, para mim, era um problema de confusão das ideias. Este outro olhar está sendo construído por conta dos desvios que esta pesquisa tem me obrigado a tomar.

Na mesma época fiz um curto registro de aula, de uma discussão em torno da leitura desse mesmo documento histórico, foi de uma conversa que não durou mais que alguns minutos. Chamei-a de “Tempo¹⁰³”:

Eu estava lendo com eles um documento do século XVI, uma carta escrita pelo governador geral Mem de Sá onde ele conta de uma guerra contra os tupinikin da então Capitania de Ilhéus. A carta é dirigida ao rei, por isso ele carrega bastante nos feitos, tentando parecer um grande herói. Ressaltei a passagem que o governador afirma ter caminhado 7 léguas até a aldeia “inimiga” dos portugueses.

Na quinta série sempre há algum aluno que corta a explicação com perguntas diretas:

—O que é légua?

—Alguém achou no dicionário....? Não?! Légua é uma medida antiga, cada légua valia mais ou menos 6 km.

Na quinta série também sempre há algum aluno de raciocínio muito rápido.

—Ele andou 42 quilômetros?

—Pra vocês verem....isso é o que ele diz. Não será que ele está exagerando um pouco não.?!

¹⁰³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2008

Nisso, lá do fundo da sala, um menino intervém

—Professor, meu pai anda 20 quilômetros toda semana.

—Então seu pai deve ser um atleta...

—Nada, ele já é velho, tem 40 anos.

Mais uma vez, o registro revela o quanto a natureza do documento – uma carta que narra uma guerra – está próxima das experiências da infância permeada pelos contos e fábulas. Com a discussão na sala, eu procurava ressaltar os exageros do autor justamente para aproximar os alunos de uma crítica ao documento, mas parece que o tema do herói se sobrepõe, assim como aconteceu no caso dos bandeirantes paulistas, analisado na “Delicadeza das relações não sabidas”. O registro revela, portanto, o meu esforço para que as crianças compreendessem o documento por meio da sua localização no tempo, identificação do autor, relação com outras informações etc., ou seja, por meio das operações cognitivas necessárias, mas pelo visto, a chave que abre este suposto problema ao meu entendimento não é de natureza apenas informativa, não se trata de mais esclarecimento. Trata-se, para mim, de compreender as percepções, de como o aluno, em sua experiência sensível, lida com o recorte apenas racional que a escola lhe impõe. Ou seja, eu invalidei quase todos os escritos do James porque eles mantêm uma tessitura que passa pelas tramas dos contos infantis e são sustentados pelas percepções e sensibilidades, experiências não previstas nos meus planejamentos de aula.

Na intenção de entender os escritos desse aluno em outras bases, vou seguir aqui o método de Benjamin, de destruição/salvação, “que consiste em arrancar os objectos aos seus contextos habituais para neles encontrar novas significações” (Barrento, 2012, p. 44), mas que prefiro entender como restituição, olhando esses mesmos escritos, mas dessa vez enquanto registros de percepção e de sensibilidade, orientando-me principalmente pelas mônadas de “Infância em Berlim por volta de 1900”.

Os escritos de rememoração de W. Benjamim reconstroem essa experiência sensível da infância e nos ajuda a tomar distância desse enquadramento racional e biológico que fazemos na escola, que compartilha de uma certa figura da infância que compõe o nosso imaginário, aqui no caso, a figura da criança como “ponto zero de um processo de

desenvolvimento ou de formação” (Larrosa, 2001) que vê e projeta a criança como um ser em desenvolvimento rumo ao adulto, sem considerar o que lhe é próprio.

Refletindo sobre essas “Crônicas Berlinenses”, Gagnebin (1999) considera que a descoberta da percepção infantil por Benjamin nesses escritos passa por uma tríplice mediação: a do tempo, “desse jogo recíproco entre o olhar cheio de expectativas da criança e o olhar posterior do adulto que sabe da realização ou da derrota dessas expectativas”; a mediação do espaço, visto que Benjamin escreve no exílio, em Paris, sobre a sua infância em Berlim e a mediação “específica da percepção infantil enquanto tal, em particular de tudo o que a torna, aos olhares dos adultos, ingênua, sim, crédula, incompleta e canhestra.” Essa “incompetência infantil”, no entanto, continua a autora, revela uma verdade que os adultos “não podem e nem querem ouvir”. Revela uma verdade política da identificação da criança com os vencidos e os humilhados. Para Gagnebin, essa identificação surge, em Benjamin, pela própria condição física da criança, que em sua pequenez, “percebe na pálida luz dos respiradouros (O Corcundinha) ou nas figuras secundárias das bases das estátuas e das colunas da vitória (Coluna da Vitória).” A percepção infantil, portanto, se identifica com os vencidos porque a criança experimenta, do seu ponto de vista, esses lugares reservados ao que é secundário e sem importância, esses lugares “sem estatuto definido”, como dirá mais adiante, e entendidos aqui como limiar.

No caso dos escritos de W. Benjamin, descobrimos a experiência sensível de uma criança burguesa vivendo em Berlim do começo do século XX, mediada pelo filósofo e historiador experimentando as mazelas políticas do seu tempo. Por isso, não se trata aqui, absolutamente, de fazer qualquer identificação direta com a experiência sensível do meu aluno, identificação, aliás, anuladora das diferenças. O que os escritos de Benjamin fazem é educar o nosso olhar para essa percepção, visto que, do lugar do professor, muitas vezes cumprimos o papel social de relegar essas experiências sensíveis da criança ao segundo plano, ao recalque e esquecimento por meio dos mecanismos sutis e constantes de validação de que dispomos. São possíveis, portanto, correspondências entre as duas situações.

Mantidas as devidas semelhanças, tensões e ambiguidades, não deixa de ser inspiradora a sugestão dessa verdade política da criança, no caso de Benjamin, de identificação com os oprimidos, e que no caso do nosso aluno – ele próprio filho de uma

família de trabalhadores – se mostra logo no início do texto, ao dizer que “No litoral Brasileiro, avia muitas pessoas que eram sacrificadas ao trabalho.” Ficamos sabendo depois que essas pessoas eram os índios, que trocavam o seu trabalho por “ferramentas e coisas sem valor”. E quando se olha mais de perto o escrito do aluno, é o tema da exploração do trabalho que articula toda a guerra de conquista que ele narra. Os documentos trazem o ponto de vista do colonizador, mas ele inverte esse ponto de vista em favor dos índios “sacrificados ao trabalho”. O trabalho como sacrifício e sofrimento só pode ser percebido por quem vivencia diretamente essa condição e a tem como futuro fatal.

Há um registro de 2008 que chamei de “Equívocos ¹⁰⁴”, onde relato uma conversa com um aluno da então oitava série sobre futuro e trabalho.

Esta era uma turma de oitava série, já no segundo semestre, finalzinho do ano letivo. Havia um menino que atrapalhava a aula porque falava o tempo todo, mas de quem eu gostava. Ele era muito talentoso para escrever, não só pelo bom desenvolvimento das ideias quanto pela letra.

—Lauro, você escreve muito bem. Vai prestar vestibulinho para quê?

—Não sei não, professor.

—Rapaz, mas você precisa pensar nisso. Sei lá, presta vestibulinho para alguma área de comunicações, você escreve muito bem. Jornalismo... Você ainda pode ser um advogado na vida.

E ele, meio sem jeito:

—Sei não, professor. Preciso conversar com meu pai.

Algum tempo depois voltei a perguntar:

—E então Lauro, já decidiu?

—Esses negócios que o Sr. falou ai é bom, mas eu conversei com meu pai e vou prestar para “patrulheiro” mesmo.

¹⁰⁴ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2008

Trouxe esse registro não só porque ilustra essa relação dos adolescentes das classes populares com o trabalho, como necessidade e urgência, mas pelo deslocamento que a situação levou-me a fazer. No caso, um deslocamento de retorno ao meu lugar próprio e mais apropriado, pois eu mesmo fui um adolescente obrigado ao trabalho desde cedo. Mas no lugar de professor sou atravessado por determinados valores que circulam na escola que turvam o olhar e confundem as perspectivas. O tema do deslocamento permeia a escrita dessa reflexão. Deslocamento que me permitiu ler – só agora, infelizmente – no texto do James, um fragmento da história do trabalho articulado ao modo como ele percebe essa relação entre os homens. E que, de certo modo revela uma verdade política simples, que incomoda a nossa ideologia média: o trabalho como sofrimento, como embrutecimento da vida. E essa verdade lança sombras sobre o brilho das ocupações liberais que a escola promete aos “bons” alunos. “Ser alguém na vida” ainda é a resposta mais comum quando perguntamos aos alunos para que servem os estudos.

É desconcertante ler essa história do trabalho somente agora. Mais desconcertante ainda quando lembro que um dos meus “objetivos” para aquela turma, naquele ano, era justamente “Entender a formação da sociedade brasileira durante período colonial a partir do confronto entre culturas diversas, com as suas formas de dominação e de resistências”. É verdade que uma das intenções dessa pesquisa é conquistar as singularidades questionando o quanto os esquemas abstratos e “objetivos” nos cegam para a produção dos sentidos, suportes e expressão dessas singularidades. Mas não deixa de ser surpreendente o quanto fazemos isso o tempo todo na sala de aula.

Eu invalidei o texto desse aluno – e quase todos os outros que ele escrevia – não só pela sua construção como história “fantástica”, mas também pelas suas informações erradas e fora de lugar, a mais evidente, no nosso exemplo, quando ele transformou a expressão “bárbaro gentio”, que constava nos documentos históricos, em um personagem chamado Barbaro. No contexto dos documentos, e do século XVI, “gentio” era o termo usado pelos colonizadores em relação aos índios, que deviam ser conquistados por conta da sua barbárie. O menino, porém, inverte essas nomeações e bárbaro passa a ser o colonizador, enquanto os índios são transformados nos “sacrificados ao trabalho”.

Ainda no âmbito dos escritos de W. Benjamin sobre a linguagem e infância, esses supostos erros adquirem outros sentidos quando entendidos como “mal-entendidos”. Como

ponto de partida para esta reflexão, transcrevo a seguir trechos da mônada “A Mummerehlen” (BENJAMIN, 1995, p.98)

É numa velha rima infantil que aparece Muhme Rehlen. Como na época Muhme nada significava para mim, essa criatura se tornou em minha fantasia uma assombração: a Mummerehlen. Os mal-entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmago. Qualquer pretexto lhes convinha.

Assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isto chamei de “gravura de cobre”. Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia pra tomar pés na vida. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que me faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas.

Nessa mônada, Benjamin descreve uma situação que aponta para a questão das semelhanças, para a capacidade mimética da linguagem. Em uma tradução mais recente, Freitas (2010, p. 243) substitui a cena em que o pequeno Benjamin estica a cabeça para fora por “escondido de cabeça” e não “gravura de cobre” como se encontra na citação acima. Quando a criança ouviu falar pela primeira vez em “gravura”, (Kupferstich) ela estabeleceu semelhanças sonoras com a palavra Kopf-verstich, que Freitas traduz por “escondido de cabeça”.

Na sequência da análise, o autor afirma que:

O mal-entendido aqui é a ocasião da manifestação de uma faculdade cognitiva diferente daquela que atua tanto no pensamento adulto como na racionalidade civilizada. As palavras não são signos arbitrários a serviço de uma ideia, pois a sua própria materialidade é o que lhes dá uma abertura para o mundo. Um mundo onde ainda não existem os contornos definidos entre sujeito e objeto, imaginário e realidade, *mimesis* e *lógos*.

Segundo Gagnebin, Benjamin “insiste no acesso privilegiado à linguagem que a criança ainda tem” porque para elas, antes de serem instrumentos de comunicação, as palavras são “cavernas a serem exploradas ou nuvens nas quais se envolve e desaparece”. E isso acontece, de acordo com Freitas, porque a criança não domina, ainda, os contornos definidos entre *mímeses e logos*.

A mônada “**Esconderijos**” (Benjamin, 1995, p. 91) é repleta desses jogos infantis, desses comportamentos miméticos:

Conhecia todos os escondерijos do piso e voltava a eles como a uma casa na qual se tem a certeza de encontrar tudo do mesmo jeito. Meu coração disparava, eu retinha a respiração. Aqui, ficava encerrado num mundo material que ia se tornando fantasticamente nítido, que se aproximava calado. Só assim é que deve perceber o que é corda e madeira aquele que vai ser enforcado. A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus escondерijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava àquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio. Com isso, a casa era um arsenal de máscaras. Uma vez ao ano, porém, em lugares secretos, em suas órbitas vazias, em suas bocas hirtas, havia presentes; a experiência mágica virava ciência. Como se fosse seu engenheiro, eu desencantava aquela casa sombria à procura de ovos de Páscoa.

A capacidade mimética da linguagem, que articula estes dois textos de “Infância em Berlim”, foi desenvolvida teoricamente por Benjamin em dois escritos dos anos 1930: “Sobre a faculdade mimética” e “A doutrina das semelhanças”¹⁰⁵.

Analisando esses dois textos, a primeira observação de Freitas (p. 241) sobre a “habilidade mimética” diz respeito a sua historicidade:

Nas sociedades arcaicas, manifestava-se de modo direto, sob a forma da divinação; aos poucos, num processo que se confunde com a própria civilização, ela transferiu-se para a esfera da escrita e da leitura, constituindo assim o único espaço em que o homem moderno ainda é capaz de reconhecer semelhanças.

A história do comportamento mimético, portanto, é esse deslocamento do sagrado para o profano, que pode ser entendido também como o deslocamento da percepção para a linguagem. Por isso em Benjamin, a linguagem será entendida como “um arquivo de semelhanças não sensíveis”, como o resultado histórico de um sem número de antigas operações miméticas, que agora se manifestam sob uma forma semiótica”. (Freitas, p. 241)

No nível filogenético, a linguagem será considerada a conservação de inúmeras interpretações anônimas do meio ambiente, operando em contraponto ao desencantamento do mundo. No nível ontogenético, o que está em jogo é um processo semelhante: a aquisição da linguagem pela criança, antes de ela alcançar o uso plenamente instrumental da linguagem, passa por um processo de indiferenciação inicial entre a palavra e a coisa. (Freitas, 2010, p. 242)

De qual outro modo nos é possível compreender os escritos do meu aluno nessa outra perspectiva de linguagem, sem a sua classificação como aluno “fraco”, “imaturado” e outros adjetivos justificadores do nosso ponto de vista racionalmente iluminista e iluminado? Antes de mais nada, o caráter histórico da atividade mimética – seja na criança, seja na cultura – nos inspira a pensar na imagem do palimpsesto, os antigos pergaminhos onde os escritos e marcas anteriores continuam visíveis mesmo depois de “apagadas” e

¹⁰⁵ BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In Walter Benjamin – Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas V. I, São Paulo, Brasiliense, 2008.

sobrepostas por outros escritos e marcas. O James, então com onze anos, estava ainda muito próximo da infância, nesse território de passagem que Benjamin chama de limiar, por isso se permitia jogar um jogo secreto, um quebra-cabeças misturando as peças fantásticas da fantasia com as noções e as informações polidas que eu lhe apresentava. E o que é isso, senão a criação poética?

No ano seguinte, em 2009, já no sétimo ano, o James escreveu um texto sobre a Idade Média, uma tentação para um menino com tantas ideias fabulosas:

O texto conta vários tipo de historia antiga.

Uma delas e sobre a vida de comerciantes na cidade que chamam de Burgos... as pessoas que trabalhavam na cidade se chamavam de Artezão, eram eles que trabalhavam na cidade de Burgos.

Lá nesta cidade os Artezões trabalhavam, vendiam as mercadorias como: roupas, armas e sapatos e comidas, essas mercadorias eram bastante usadas.

O trabalhadores suavam muito para fabricar todas essa coisas.

As armas que faziam eram usadas para guerra contra os arqueiros rivais: as maiorias das vezes as cidade de Burgos eram invadidas por guerreiros. Guerreiros que mandavam nas terras depois do rei.

Ele ia sempre com seus temíveis cavaleiros, guardiões, doque quantidade de terras eram o lema deles.

Agora com o texto que eu li aprendo mais sobre as antigas cidades, ele me ensinou sobre as pessoas do tempo antigo mas não e só no texto que a gente encontra isso nas <?> tamem, em vareos lugares a texto assim.¹⁰⁶

Permanece a necessidade de nomear, por isso “burgo” é posto como “cidade de Burgo”. A vida dos artesãos também recebe densidade ao afirmar que “Os trabalhadores suavam muito para fabricar todas essas coisas”. Essa expressão é semelhante àquela que ele havia usado para falar dos índios do litoral brasileiro um ano antes: a percepção do trabalho como sacrifício. Quanto às guerras, eles haviam estudado que os nobres eram ameaça

¹⁰⁶ Escritos de Aluno: Narrativa/Idade Média/Avaliação/2009

constante aos burgos e muitas vezes faziam guerra contra as cidades. Só isso. Mais uma vez ele recria a história, a deixa melhor e mais emocionante, acrescentando as palavras “temíveis cavaleiros”, “guardiões” e “lema”.

Ao final, porém, ele procura se distanciar desses elementos que marcam as fábulas, quando indica os possíveis lugares em que essa história está registrada. Isso, de certa forma, confere veracidade ao que foi contado, mas está posto no texto como tensão e ambiguidade.

A segunda versão do texto foi entregue para avaliação poucos dias depois. Nessa segunda versão ele toma decisões que ampliam o distanciamento em relação ao olhar da infância:

O texto conta vários tipo de historia antiga.

Uma delas e sobre a vida de comerciantes na cidade que chamam de Burgos... As pessoas que trabalhavam na cidade se chamavam de Artezões, eram eles que trabalhavam na cidade de Burgos.

Lá nesta cidade os Artezões trabalhavam, vendiam as mercadorias como: roupas, armas e sapatos e comidas, essas mercadorias eram bastante usadas.

O trabalhadores suavam muito para fabricar todas essa coisas.

As armas que faziam eram usadas para guerra contra os arqueiros rivais: as maiorias das vezes as cidade de Burgos eram invadidas por guerreiros que mandavam na terra depois do rei.

Mas não é só em texto que as pessoas asham historia do tempo passado, eu já vi em TV, Revista e em museu famoso.¹⁰⁷

Ele simplesmente suprime a parte fabulosa da primeira escrita: “**Ele ia sempre com seus temíveis cavaleiros, guardiões, doque quantidade de terras eram o lema deles.**”.

Ao mesmo tempo aproxima a nova versão à uma suposta veracidade da história quando mantém e esclarece as fontes da informação: “**Mas não é só em texto que as pessoas asham historia do tempo passado, eu já vi em TV, Revista e em museu famoso.**” Apesar da resistência à abstração – as nomeações permanecem – ele lança as primeiras

¹⁰⁷ Escritos de Aluno: Narrativa/Idade Média/Avaliação/2009

pedras da edificação das fronteiras que irão separá-lo da infância para sempre. A permanência da nomeação revela que essa passagem se apresenta como um território de trânsito, como limiar, mas a escola impõe fronteiras, semelhantes às muralhas que cercavam os burgos antigos, tema dos textos do menino.

Há um poema terrivelmente belo de Ezra Pound, chamado “Lamento do Guardião da Fronteira”. Esse poema faz parte da recriação de escritos de autores da China antiga, aqui, no caso, é a versão em poesia dos textos de Li-T’ai-Po (Rihaku) e foi traduzido por Haroldo de Campos¹⁰⁸. Leio esse poema com certa frequência e na maioria das vezes saio dele com um aperto na garganta:

*Pelo Portão do Norte sopra o vento carregado de areia,
Solitário desde a origem do tempo até agora!
Árvores caem, no outono a relva amarelece.
Galgo torres e torres
Para vigiar a terra bárbara:
Desolado castelo, o céu, o amplo deserto.
Nenhum muro de pé sobre esta aldeia.
Ossos alvos com milhares de geadas,
Altas pilhas, cobertas de árvores e grama;
Quem fez com que isso acontecesse?
Quem trouxe a cólera imperial flamante?
Quem trouxe o exército com tambores e atabales?
Bárbaros reis.
De uma primavera suave a um outono de saque e sangue,
Túmulo de guerreiros dispersos pelo reino,
Trezentos e sessenta mil,
E tristeza, tristeza como chuva.
Tristeza para ir, tristeza no regresso.
Desolados, desolados campos,
E nenhuma criança da campanha sobre eles,*

¹⁰⁸ Ezra Pound – Poesia. Tradução de Augusto e Haroldo de Campos

*Não mais os homens para a ofensa e a defesa.
Ah! Como sabereis de toda esta tristeza
No Portão do Norte,
Com o nome de Rihaku esquecido
E nós, guardiões, pasto dos tigres?*

Este poema está aqui colocado como advertência, eu o leio sempre como advertência para evitar o lugar fácil, porém perigoso da fronteira. Toda fronteira precisa ser guardada porque do “lado de lá” mora o inimigo, desde sempre bárbaro. Do “lado de lá” está o deserto, a terra arrasada, o aluno que não aprende, o aluno indisciplinado.

Walter Benjamin foi o pensador das fronteiras. Ele, porém, nos adverte que não se trata dessa fronteira vigiada, mas dos lugares de transição, dos limiares. Num dos fragmentos do seu Projeto das Passagens, ele afirma a diferença entre estes dois termos:

Ritos de passagem – assim se denomina no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornam-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. [...] O limiar (Schwelle) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo [...]

(Benjamin, Passagens, p. 535 in Gagnebin, 2010, p. 12)

Comentando esta definição, Barrento (2012) observa que “a fronteira é muitas vezes apenas um lugar burocrático, o limiar é um lugar onde fervilha a imaginação”. O meu aluno experimentava a sua passagem para a adolescência como limiar, mas eu o tratei como fronteira, e fiz isso com a segurança de quem responde por um projeto a zelar, por uma determinada concepção de aluno, de conhecimento e de escola que não são mais do que isso mesmo que enunciam: concepções.

“Conto de Fadas¹⁰⁹” é o nome de uma pipoca pedagógica que escrevi em 2010, onde conto o movimento de leitura e anotações que os alunos faziam entre si antes da escrita da versão para minha avaliação:

Letra miúda. Onze linhas organizadas em três parágrafos para contar a conquista do México por Fernão Cortez. “Este menino não entendeu a proposta. Era para usar as repostas do caderno na construção do texto, mas não daquele jeito....Expliquei tanto.” “O Sr. é paciente”, foi o que já ouvi dos alunos. “Haja paciência”.

Ele transcreveu duas respostas para a folha de avaliação e o texto ficou parecendo um fraseado sem sentido. No “quadro dos saberes” ele é grupo três, portanto conceito “S”.

Para a escrita da avaliação a turma fez um rascunho antes. Eu peço para eles trocarem entre si esta primeira versão para leitura e comentário, só depois de ao menos dois colegas terem lido é que os libero para a escrita da versão definitiva. “Prefiro ser o terceiro ou quarto leitor do que vocês escrevem” - aviso sempre. Outro procedimento é pedir o rascunho junto com o texto final.

Não sei quem leu antes de mim o rascunho em letra miúda, fraseado e sem entendimento claro da proposta. Olhando com cuidado, no texto escrito a lápis há um FIM enorme, que ocupa a metade restante da folha, mas está apagado, deixou só uma sombra, e abaixo o seguinte comentário:

“Faltou informação, e arruma esse fim porque o fim é só usado em conto de fadas, não em coisas reais, por causa do fim o professor pode te dar S.”

É como se, de repente, eu me tornasse companheiro de Cortez, decifrando sinais apagados e lançando “Ss” para capturar os nativos que se escondem nas florestas das letrinhas miúdas.

¹⁰⁹ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

Nesse capítulo ocupei-me dos alunos que não aprenderam história segundo os meus critérios, alunos que avaliei sistematicamente com nível de aprendizado insatisfatório em relação aos desenvolvimentos cognitivos e aquisição de habilidades. Foram meus alunos por quatro anos e a impressão é de que poucas vezes nos encontramos, no máximo nos entreolhamos por cima das barreiras que nos separavam. Feito o “Guardião do Portão do Norte”, por quatro anos contemplei a desolação do lado de lá, mas não posso me deixar confortar por muito tempo pela minha posição privilegiada, pois na minha solidão e esquecimento torno-me presa fácil, “pasto dos tigres”.

*A conquista da terra*¹¹⁰

No oitavo ano há um menino que os colegas chamam de “baiano”. Parece que ele não liga para o apelido, quase uma etiqueta de onde veio. Ele conversa normalmente com os colegas, mas pouco ouço a sua voz.

Fiquei emocionado quando li o texto dele sobre a história da propriedade rural no Brasil e intimamente desejei que ele fosse um sem-terra do nordeste brasileiro.

“Eu acho que o MST está certo e está errado [...] está errado porque eles não podem sair invadindo as propriedades das pessoas [...] Mas eles estão certos porque eles estão tentando fazer o governo fazer a reforma agrária. Se o governo não fizer vai haver muitos confrontos. Outros países fizeram a reforma agrária e estão muito bem agora. Então eu acho que o MST está certo.”

— Você morava onde lá na Bahia? — E ele disse o nome da cidade.

— Mas você morava no sítio ou na cidade?

— Na cidade.

— Tem certeza? Insisti, em nome da minha intenção dramática.

Conquistar a terra e conquistar um texto! Quanta semelhança: as palavras que marcam as linhas são sementes lançadas nos campos arados e busca-se, do mesmo modo, os frutos da terra e o encontro do homem consigo mesmo pelo trabalho e pela reflexão.

A semente não é a potência da flor, mas o destino lançado pela mão do homem a terra, assim como a compreensão do menino não é uma insegurança da lógica, mas um instante de apreensão do mundo.

¹¹⁰ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2012

Eu ingressei na Rede Municipal de Campinas em 1992 e desde então comecei a participar dos Grupos de Estudos¹¹¹, encontros semanais dos professores por disciplina.

Por algum tempo, os nossos encontros aconteciam – sempre às quintas-feiras à tarde – numa das salas da PUC no centro da cidade. Um episódio daquele início dos anos 90 ficou retido na minha memória: eu insistia em iniciar os estudos sobre a história dos conflitos pela posse da terra a partir de problemas atuais, mas essa posição não era consenso. Diante da minha insistência, uma colega mais experiente perguntou bastante irritada, se eu era professor de história ou de sociologia. Este evento, este fragmento de memória daquele tempo, com a leve tensão com que foi produzido, é revelador das nossas discussões e preocupações. Eram momentos de alterações curriculares¹¹² e de afirmação da disciplina de História. Não me lembro de ter participado de alguma discussão específica sobre escrita de texto nesses encontros, a nossa conversa girava em torno dos conteúdos a serem ensinados e da confecção de materiais didáticos.

O ano de 1995 foi também marcante na minha formação profissional porque fui parceiro e colaborador em uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de história (SILVA, 1996). Eu havia conhecido o meu colega professor pesquisador nos encontros dos Grupos de Formação e planejamos juntos as aulas para uma turma de quinta série. A dissertação que resultou dessa pesquisa é, pra mim, um registro do professor que eu era e eu já a tomei em outras ocasiões para contar da minha formação; afora a sua qualidade científica, este texto é, para mim, um suporte de memória porque estou lá representado, mesmo que pelo olhar do meu colega professor. Dessa vez, o recorte que aqui interessa é o da escrita de textos. É o registro mais antigo preservado sobre esta prática. O nosso trabalho com os alunos focou basicamente a escrita de textos a partir da interpretação de documentos: escolhíamos um determinado conteúdo e a partir daí dois documentos históricos com visões diferentes sobre o mesmo problema. Era uma aula muito explicativa, e os alunos reproduziam essa explicação. A análise dos textos produzidos pelo professor vai além e

¹¹¹ “Estes grupos, que já existiam em algumas escolas municipais, começaram a ser remunerados durante a administração petista, entre 1989 e 1992, e esta decisão que pode ser entendida como parte do ideário daquele governo, voltado para o desenvolvimento da autonomia das unidades educacionais e a profissionalização dos trabalhadores da educação. Cada disciplina se reunia num dia da semana, e neste dia, não eram atribuídas aulas ao professor, para que ele pudesse participar. Os encontros dos professores de história aconteciam às quintas-feiras e eu estive participando regularmente até 1995.” (PEREIRA, 2008, p. 98)

¹¹² Cf. PEREIRA, Marcemino Bernardo. Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor. 2008, 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

foca a produção de significados pelos alunos, mas apesar de ser parceiro de pesquisa eu continuava sendo o professor pesquisado e das conclusões do meu colega à consciência que tinha à época, a distância precisa ser problematizada.

A questão da explicação era a marca das minhas aulas, e isso pode ser inferido desse fragmento do Planejamento que elaboramos na ocasião. É o registro material mais antigo do meu trabalho com textos; é um planejamento de 1995 para as turmas de quinta série ¹¹³. Não é necessário transcrevê-lo na íntegra, reproduzo a seguir apenas um dos itens, o de nº 3, tomado como fragmento indiciário:

3 – As sociedades indígenas atuais:¹¹⁴

- Localização/população/área;
- Problemas enfrentados
- Objetivos: caracterizar a cultura de alguns povos indígenas atuais; identificar os elementos comuns a estes povos; comparar com a cultura civilizada vivenciada pelo aluno; identificar os principais problemas enfrentados por estes povos; relacionar tais problemas com os conflitos pela posse da terra.

- Estratégias:

- ❖ Reportagens de jornal;
- ❖ Mapa atual com a localização das tribos;
- ❖ Montagem de texto em equipe;
- ❖ Apresentação e discussão dos temas;
- ❖ Montagem de maquetes e cartazes.

- Avaliação:

- ❖ Texto/resumo por equipe
- ❖ Texto individual a partir dos objetivos propostos

¹¹³Cf. SILVA, Claudio Borges. Os labirintos da construção do conhecimento histórico. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

¹¹⁴Escritos de Professor: Planejamento/1995

O planejamento acima, escrito em 1995, marca o último ano da minha frequência regular nos GFs e foi elaborado em parceria com um colega que eu havia conhecido justamente nesses encontros, por isso é um fragmento revelador da minha formação naquele período.

O ano de 1995 foi também o meu primeiro ano na EMEF. “Pe. Melico C. Barbosa”, onde leciono até hoje.

A dissertação de mestrado do meu colega, principalmente quando analisa os textos elaborados pelos alunos da quinta série, revela justamente um exercício de escrita a partir de documentos históricos em que se procura o ponto de vista dos autores sobre problemas comuns. Era uma atividade bastante intelectualizada, de produção de significados, como bem analisou o meu colega, ou seja, dava-se no âmbito estrito da produção textual, onde a voz do aluno se constrói por meio da citação da voz do outro, os autores dos documentos, aqui no caso. Esse modo de produzir textos estava em sintonia com as propostas curriculares de então, mas exige uma aula explicativa.

Descobri, por acaso, outro registro dessa aula explicativa. Em 2012, por ocasião da despedida de uma das nossas colegas por aposentadoria, fiquei encarregado de fazer uma apresentação com fotos de dez, quinze anos atrás e que estão arquivadas na escola. Enquanto manuseava as imagens, descobri numa delas indícios do meu trabalho. À frente da turma estão três alunos, e ao lado está a inspetora da escola falando sobre um projeto que a escola desenvolvia. O primeiro menino à esquerda, ao lado da inspetora, está segurando uma urna: uma caixa de papelão revestida de papel manilha. Na lousa, ao fundo, questões de história com a minha letra. Provavelmente fui eu que fotografei a cena, mas não me lembro. As questões ao fundo:

Assunto: As origens do Estado

- 1) Em qual lugar do mundo surgiram as primeiras civilizações e quais as características comuns a todas elas?
- 2) Explique as principais características de uma cidade antiga.
- 3) Explique como se deu a origem do Estado nas antigas sociedades do Oriente Médio.

A terceira questão não está totalmente visível porque dois alunos estão tomando a frente da lousa, mas não é difícil para mim reconstruí-la.

No planejamento de 1998, introduzindo os Objetivos Gerais do Ensino de História no 1º Grau, há a seguinte observação:

Neste planejamento estamos procurando adequar o que e como vínhamos trabalhando até o ano de 1997 com as sugestões propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em conformidade com a L.D.B. de dezembro de 1996.¹¹⁵

Entre os conhecimentos que se esperava do aluno ao final do “ensino fundamental” constava o de “Ler e produzir um texto de conteúdo histórico de caráter científico elementar, valorizando-se aí a pesquisa e a elaboração de projetos de trabalho”.

O “caráter científico elementar” refere-se às minhas experiências do Projeto “Ciência na Escola”¹¹⁶, realizado em parceria com o Laboratório de Educação e Informática Aplicada (LEIA) que visava a formação do aluno por meio da pesquisa de base científica, aquela produzida pelos cientistas. O texto a seguir é um anexo do relatório anual, enviado a FAPESP em 1999, agência financiadora do projeto.

Identificação do aluno: F. G. 14 anos.

Avaliação do texto apresentado em plenária

A) Título: A Política na História

B) Autores: Átilla, Jeferson, Samuel, Júlio César, Rodrigo.

¹¹⁵ Escritos de Professor: Planejamento/1998

¹¹⁶ A intenção era promover um ensino/aprendizagem por meio da pesquisa. Esse projeto, pela importância que teve na minha formação docente, está descrito e detalhado em PEREIRA, Marcemino Bernardo. Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor. 2008, 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

1) Qual foi o tema e o problema apresentado no texto?

O tema foi república e o problema foi saber se a república velha foi melhor e mais democrática que a república getulista.

2) Quais foram as justificativas apresentadas pela equipe?

Foram 3: a limitação do direito de voto durante a república velha, a crise econômica durante esse mesmo período e o incentivo que Getúlio deu à indústria nacional durante o Estado Novo.

Obs. No texto original a aluna copiou longos trechos do texto, a resposta acima resume o essencial do original.

3) A conclusão do texto está de acordo com o problema colocado?

Sim.

4) O texto trouxe conhecimentos novos para você?

Sim, eu não sabia que na república getulista tinha acontecido uma ditadura.

5) Avalie o trabalho da equipe.

Eu achei muito bom, pois o texto está claro e deu para entender perfeitamente, trouxe conhecimentos novos para mim e a apresentação foi boa, mesmo que alguns alunos tenham discordado da opinião deles.¹¹⁷

Este outro texto também foi anexado ao relatório de 1999.

Identificação do aluno: T. C. S. 12 anos.

Proposta: A partir dos materiais escreva um texto sobre eleições, eleitores e candidatos e o comportamento do governo.

Neste texto vou falar sobre como ocorrem as eleições, como se comportam os eleitores e os candidatos.

¹¹⁷ Escritos de Aluno: Relatório/Avaliação de Projeto/1999

Eu vejo as eleições como um tipo de interesse entre ambos os lados. Os candidatos vêm como uma maneira de melhorar suas rendas às nossas custas, e alguns eleitores como um meio de obter coisas, como o Sr. Vicente, quer troca votos por materiais de construção. O pior é que este tipo de eleitor acaba elegendo políticos corruptos.

A maioria dos eleitores votam em candidatos sem conhecê-los, apenas pela sua aparência, modo de falar ou pelo que “dizem “ ter feito em benefício do povo.

Depois de serem eleitos é que os candidatos mostram sua verdadeira identidade. Todas aquelas promessas não são cumpridas e tudo o que eles pensam é em resolver os seus próprios problemas, são capazes de pensar em projetos ou benefícios que correspondem apenas aos seus próprios interesses.

E quem é que leva a pior?

O povo, é claro!¹¹⁸

O próximo texto foi preparado para compor a apresentação no I Seminário do Projeto Ciência na Escola, realizado em Novembro de 2000 na Unicamp. Na sua construção o professor orientou o conteúdo, mas a forma foi de decisão dos alunos; procuramos mantê-la fiel ao trabalho original, intervindo apenas em alguns detalhes técnicos.

1ª versão: texto original manuscrito, a correção ortográfica foi orientada pelo professor durante a digitação. A marcação grifada foi corrigida na 2ª versão logo a seguir.

O nosso grupo está pesquisando sobre os escravos, pesquisando o escravo em Campinas principalmente e também no Brasil inteiro. A época que estamos pesquisando é final do séc. XIX e início do séc. XX. A pergunta que vamos tentar responder é a seguinte: Segundo alguns historiadores a vida dos escravos não era ruim. Será que esta

¹¹⁸ Escritos de Aluno: Texto de pesquisa/Relatório/1999

afirmação pode ser verdade ou só uma versão que esse historiador criou?

A frase que comprova o quê o historiador diz é a seguinte:

"(...) quanto ao tratamento que no Brasil se dispensava aos negros, era em geral mais humano que nos outros países(...) quando foi feita a abolição muitos escravos preferiram ficar nas fazendas(...)" (HERMIDA, 1963)

Essa é a afirmação que o historiador faz. O texto seguinte falará ao contrário, outra versão do mesmo assunto: (citação de livro paradidático de Jaime Pinski p.93)

Entre os escravos e os patrões haviam muitos conflitos e um deles muito conhecido foi o dos palmares: (citação de livro paradidático de Jaime Pinski)

Com todas essas explicações e citações nós achamos que conseguimos confirmar nossa hipótese que os escravos tinham uma vida ruim e não boa. Tudo isso acima era acontecido mesmo como nas citações, os escravos eram muito maltratados, por isso mesmo promoviam conflitos e fugas.¹¹⁹

2ª Versão, com as correções após a intervenção do professor.

O nosso grupo pesquisou sobre os escravos, principalmente na cidade de Campinas e também no estado de São Paulo. A época é o final do século XIX.

A pergunta que formulamos é a seguinte: Segundo o historiador Borges Hermida a vida dos escravos não era tão ruim. Será que essa afirmação é verdadeira ou só uma versão que esse historiador criou?

A nossa hipótese é que os escravos tinham uma vida muito ruim.

¹¹⁹ Escritos de Aluno: Relatório/Avaliação de Projeto/2000

A frase que comprova o quê o historiador diz é a seguinte: "(...) quanto ao tratamento que no Brasil se dispensava aos negros, era em geral mais humano que nos outros países (...) quando foi feita a abolição muitos escravos preferiram ficar nas fazendas (...)" (HERMIDA, 1963)

Entre os escravos e os seus senhores havia muitos conflitos e os escravos fugiam formando quilombos, o mais conhecido foi o de Palmares: (mesma citação da 1ª versão).

Com todas essas explicações e citações nós achamos que conseguimos confirmar nossa hipótese de que os escravos tinham uma vida muito ruim e não boa como afirmou HERMIDA, os escravos eram muito maltratados, por isso mesmo promoviam conflitos e fugas.

Nos planejamentos a partir do ano 2000, a questão da produção de texto é colocada/prevista do seguinte modo:

2001 – 8ª série

Estratégias

- Leitura, interpretação e Fichamento de textos diversos (letras de música, notícias/reportagens de jornal, textos didáticos)
- Sistematização das informações na forma de texto linear a partir de uma questão-problema
- Uso dos recursos da informática para a elaboração de textos e gráficos

Avaliação

- Prova
- Elaboração de texto linear
- Elaboração de gráficos como ilustração dos textos¹²⁰

¹²⁰ Escritos de Professor: Planejamento/2000

A escrita de textos enquanto estratégia de ensino revela uma nova compreensão dessa prática. A classificação desse tipo de texto como “linear”, acompanhado da “questão-problema” demonstra o quanto o “Ciência na Escola” foi importante nessa prática. Nos anos seguintes a nomenclatura irá variar: texto curto, texto linear-dissertativo., texto de opinião, etc. Essa variação na nomenclatura revela não tanto uma situação de insegurança quanto à natureza do que estava produzindo, mas me situa num movimento de formação que se institui por uma relação com a prática, de “tateios” e mudanças de rumos, que não são dados de imediato à consciência e ao reconhecimento do professor.

Na época eu trabalhava basicamente com essa perspectiva de produção textual, enquanto resultado de um trabalho de pesquisa. A formulação da pergunta, ou questão-problema e o levantamento de hipóteses revelam uma concepção de ciência bastante calcada nos procedimentos das ciências da natureza.

Ao menos dois eventos de memória explicitam essa tensa relação de se aprender no limiar. Eu obtinha ótimos resultados com os textos “lineares” – isso, obviamente, do meu ponto de vista – e tinha muito orgulho pelo fato de, aos meus olhos, a maioria dos alunos escreviam bons textos. Em 1998, na nossa reunião de avaliação do Projeto Político Pedagógico, a Orientadora Pedagógica considerou que os alunos não escreviam adequadamente. Eu fiquei muito chateado com a colocação dela e expus esse meu descontentamento ali mesmo, no grupo. Eu me senti ofendido porque tinha a consciência de que vinha de um longo processo de aprendizagem em como trabalhar com textos e me sentia responsável pelos resultados. Depois ela esclareceu que reconhecia que eu fazia um bom trabalho, e que a crítica era ao todo da escola. Entendi, mas não perdoei. Nem tive ânimo para comparecer ao encontro de confraternização de final de ano. Vaidade? Com certeza. Estou contando este evento para marcar o quanto estava – e de certo modo ainda estou – envolvido com uma prática que sinto como “minha”.

Outro evento diz respeito à classificação. Ainda num desses encontros coletivos de formação na escola, mencionei algo sobre a escrita de textos dissertativos, fui interrompido diante da reação da vice-diretora – professora de Língua Portuguesa – de que aqueles textos não eram “dissertativos”. Sem perder o fio do que estava falando, consertei a fala: “...tá bom, tá bom... texto de opinião então”.

Contei essa história da minha relação com a escrita dos textos pelos alunos não para localizar um suposto início, a gênese de uma estratégia de aula, mas para que essa e todas as outras narrativas que aqui se encontram, inclusive as que contei nas memórias que abrem essa pesquisa possam, juntas, formar uma constelação de eventos e assim dar a ver as origens dessa prática.

De certa maneira, a “conquista do texto” deixa ver sua dimensão política porque, tanto quanto a “conquista da terra”, depende de ações e intenções negociadas coletivamente.

Iniciei este capítulo contando um momento da aula que associa essa conquista ao projeto do aluno, e quero terminá-lo estendendo essa possibilidade de conquista da terra, do mundo, da escola, da aula...pela escrita, relatando um acontecimento que envolveu outras colegas professoras. Chamei esse fragmento do cotidiano escolar de “Aula¹²¹”.

— Muito legal a pipoca que você escreveu – disse-me, animada, a professora do primeiro ano.

— Você viu que bacana. Aquilo que contei aconteceu na sexta feira – respondi com referência ao relato da aluna que recitou uma frase do Bob Marley.

— Ontem a L... (outra professora) contou uma “pipoca” que aconteceu na sala dela, do 4º ano – continuou a minha colega, agora já um tantinho mais animada -Sabe o mercadinho, aquela atividade de matemática? Ontem uma criança foi passar as “mercadorias” com duas latas de cerveja. A aluna do caixa disse que não ia passar a compra porque não pode vender cerveja para criança. Olha que graça!!

— É uma pipoca, não é? Continuou a minha colega, cada vez mais animada - Falei para a L. escrever, depois você pode colocar na lista do Gepec.

— E ela vai escrever? – a minha colega fez um gesto do tipo “vai

¹²¹ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2011

saber?” - *Vamos lá falar com ela.*

A porta estava trancada. Bati. A professora veio atender e pude ver os alunos em atividade, envolvidos no trabalho. Ela estava com um ar apressado, como se não pudesse perder algo muito precioso que estava acontecendo naquele instante. Mas foi gentil.

— *É a história do mercadinho de ontem – adiantou a minha acompanhante.*

— *É uma história muito bacana. Coloca na lista – reforcei.*

A professora nos ouvia, mas ao mesmo tempo preocupada com a movimentação da aula e hesitante com o nosso convite.

— *Conta o que aconteceu do seu jeito – continuou a minha colega, agora já empolgada – depois o Marcemino arruma.*

— *Tá, vou ver – respondeu a professora, com simpatia, mas querendo fechar a porta - mais ou menos do jeito que a gente faz quando quer dispensar uma visita fora de hora.*

Mal nos viramos e a porta da sala se fechou.

Por alguns instantes fiquei curioso em saber o que estava acontecendo de tão extraordinário assim naquela sala, era como se estivessem cuidando de um segredo. Mas acho que já sei, isso é coisa da aula: a professora devia estar novamente em estado de experiência, semelhante àquele que a fez se maravilhar com a fila do caixa do mercadinho de faz de conta.

Olho d'água¹²²

— Professor, o meu avô me contou uma história africana...

— É... — respondi vagamente, preocupado em não escorregar na pequena trilha cercada de teias de aranhas, Costelas-de-adão com frutos verdes, saúvas em suas trilhas particulares e Patas-de-leão agarrados aos barrancos frios e molhados — Você já me contou essa história antes.

— Eu sou neto de italiano com espanhol — continuou o menino de aparência tímida, enquanto eu chamava a colega professora para ouvir. É uma história que passa de pai pra filho — continuou. Fala de um menino africano numa aldeia. E tinha uma formiga muito venenosa e ele foi avisado que não podia chegar perto dela, mas ele chegou e foi picado, mas ele não morreu e virou herói da aldeia.

— Tem alguma outra coisa do seu avô...

— É. Meu avô me contou essa história num dia e no outro dia ele morreu, embaixo de uma bananeira. Depois, no outro dia, brotou água no lugar que ele morreu.

Ouvi novamente essa história do menino durante o passeio dos alunos dos sextos anos à Fazenda Roseira, que fica perto da escola. A fazenda se resume a um corredor curto rodeado de árvores remanescentes de mata atlântica, à casa sede, ao estilo de uma Casa-Grande, e outras pequenas edificações. É o que restou de uma fazenda de café do século dezenove, um fragmento do passado teimosamente encravado na malha urbana que progride no ritmo das rodovias, dos loteamentos e dos shoppings.

Depois da trilha teve o momento de contar histórias no salão de entrada da “Casa-Grande”. Naquela manhã de quarta-feira, cercado por sessenta crianças em círculo, Odé, um bravo guerreiro africano, mas

¹²² Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2013

desobediente, caçou uma cobra e transformou-se em Oxóssi, guardião das matas e das plantas.

Depois da história de Odé, dos pacotes de salgadinhos da Elma Chips, dos lanches e refrigerantes, foi a hora de aprender a tocar tambor no porão da “Casa-Grande”. Teve também o Jongô, e o menino tímido foi lá e contou a sua história.

— Viu só, a sua história já está por aí — e ele riu timidamente.

A verdade dessas histórias não está só no conselho dado ao menino através dos venenos que criam heróis por sua coragem em prová-los, nem mesmo na missão de Odé guerreiro. A verdade dessas histórias todas tem a ver com o mistério da morte do avô à sombra das bananeiras, tem a ver com a terra onde brotou um olho d’água, tem a ver com a Fazenda Roseira, que do caos organizado da cidade, mira o céu com seu olhar verde de nascente.

Nessa seção pretendo construir as lições do que contei até aqui. A palavra “lição”, porém, não está ocupando o lugar de um suposto conhecimento produzido que possa ser generalizável ou prescrito, também não está relacionada às figuras da “sabedoria”. Não se trata de coisas que se ensinam, enquanto resultado do ato voluntário daquele que conta, diz respeito ao que pode ser aprendido por aquele que ouve/lê uma história, muitas vezes por caminhos/interpretações outras, não imaginadas e nem pretendidas por aquele que contou. Esse “pode ser” está, portanto, relacionado às possibilidades e não às garantias. Em tempos de “jogos de linguagem” como o nosso, porém, esclareço que não se trata apenas de recurso retórico, visto que se relaciona com as pesquisas históricas e reflexões metafísicas de Walter Benjamin em torno da decadência da narrativa tradicional na modernidade capitalista e, com ela, da prática social do conselho, no sentido de dar conselhos a alguém. A articulação entre narrativa, conselho e “lição” que vem se desenvolvendo nas investigações narrativas produzidas no GEPEC–Unicamp¹²³ deve-se principalmente aos ensaios escritos por W. Benjamin (1994) nos anos 30 “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”. Aqui vou usar amplamente as leituras e análises desses ensaios realizadas por Gagnebin (1994; 1999).

As reflexões de Benjamin em torno do declínio da experiência comum, (*Erfahrung*) e com ela o declínio da palavra comum, da narrativa tradicional, estão associadas às suas reflexões estéticas em torno das transformações na produção e na compreensão do artístico na modernidade capitalista. Estético, aqui, está posto enquanto *aisthêsis*, diz respeito às “mutações” da *percepção*, individual e coletiva, num mundo orientado cada vez mais por “processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação crescente e de secularização triunfante” (1999, p. 55). Ao mesmo tempo em que se observava este declínio das experiências comuns, e atualmente cada vez mais raras, de acordo com LARROSA (2001), outro tipo de experiência se afirmava, mas dessa vez articulada ao modo de vida burguês: trata-se das Vivências (*Erlebnis*), que dizem respeito às experiências vividas pelo sujeito em sua vida privada....e solitária. O mundo capitalista, que nos individualiza e fragmenta

¹²³ Cf. LIMA, Maria Emília Caixeta de C. **Sentidos do trabalho – A educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 238 p.; MENEGAÇO, Rúbia C. Cruz. **Lições das descontinuidades: fragmentos de tempos e espaços compartilhados na formação da educadora**. 2004. 168 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

permite apenas essas formas de experiências que, por sua vez, precisam buscar novas formas de narrativas. Benjamin reconhece essa possibilidade, por exemplo, em Proust.

Analisando o ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Gagnebin (1994, p.15) nos diz que, segundo Benjamin, Proust construiu formas “sintéticas” (que podem também ser entendidas como “artificiais”) de experiência e de narratividade. Pelos “caminhos convergentes da memória e da semelhança”, Proust realizou “a proeza de reintroduzir o infinito nas limitações da existência individual burguesa”.

A experiência vivida de Proust (*Erlebnis*), particular e privada, já não tem nada a ver com a grande experiência coletiva (*Erfahrung*) que fundava a narrativa antiga. Mas o caráter desesperadamente único da *Erlebnis* transforma-se dialeticamente em uma busca universal: o aprofundamento abissal na lembrança despoja-o de seu caráter contingente e limitado que, em um primeiro momento, tornara-o possível.

O escritor consegue esse efeito porque não se trata de narrar o acontecido, não se trata de reconstruir uma “memória”, mas uma “busca”.

Proust não reencontra o passado em si – que talvez fosse bastante insonso –, mas a presença do passado no presente e o presente eu já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo. A tarefa do escritor não é, portanto, simplesmente relembrar os acontecimentos, mas, “subtrai-los às contingências do tempo em uma metáfora” (Marcel Proust – v. III, p. 889) GAGNEBIN (1994, p.115-16)

Considero importante trazer essas observações para afastar certa interpretação das reflexões de Benjamin sobre a experiência e a narrativa que o toma apenas enquanto um nostálgico das comunidades artesanais com sua arte tradicional de contar. Ele indica outras possibilidades.

Afora o reconhecimento de Benjamin do quanto o método do historiador “verdadeiramente materialista” deve à estética proustiana, no ensaio “O Narrador” – escrito pouco depois de “Experiência e Pobreza” – ele se questiona sobre as possibilidades de uma narrativa outra, “diferente das baseadas na prioridade do *Erlebnis*.” Ainda de acordo com

Gagnebin (1999), nesse ensaio Benjamin faz algumas indicações no sentido de “definir uma atividade narrativa que saberia rememorar e recolher o passado esparso sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal” (1999, p. 62). As pistas e os “marcos tímidos” postos por Benjamin sobre essa questão, segundo a autora, podem ser enunciados da seguinte forma: “Qual seria esta narração salvadora que preservaria, não obstante, a irredutibilidade do passado, que saberia deixá-lo inacabado, assim como, igualmente, saberia respeitar a imprevisibilidade do presente?” Em seguida nos indica por onde construí-la: “Uma narração cuja dinâmica profunda não deixa de lembrar esse movimento paradoxal de restauração e de abertura que descreve o conceito benjaminiano de origem. (1999, pp. 62-63)

A palavra “salvadora” deve-se a tarefa do antigo personagem do narrador, recuperada por Benjamin, mas que é sempre atual, de “retomada salvadora do passado”. Apesar das categorias teológicas utilizadas pelo autor – ele utiliza o termo “*apokatastasis*”, no sentido de reunião de todas as almas no Paraíso – essa tarefa de salvação do passado se reveste de ação política quando se entende que, para ele, “só pode ser salvo (no sentido estrito da possibilidade, não da garantia!) o que foi arrancado à totalidade triunfante do discurso e da ordem estabelecidos” (1999: 94)

Ainda de acordo com esta leitura, Benjamin não “resolveu” esta questão, de como construir essa outra narrativa, mas esboçou “algumas pistas, algumas vias de aproximação”, que a autora se propõe a explorar: a definição e relação com o “conselho verdadeiro” e a ligação entre as percepções sobre a morte e narração. Para os nossos propósitos interessa a primeira via de aproximação, a de definição de *verdadeiro conselho*. Segundo ela, “Benjamin não define os atos de dar ou receber um conselho por suas características psicológicas ou paradigmáticas, mas, muito claramente, por sua especificidade narrativa” (p. 63), pois, segundo o próprio autor, “O conselho é de fato menos uma resposta a uma pergunta do que uma proposta que diz respeito à continuidade de uma história que se desenvolve agora.” (Benjamin, p. 59, Apud. Gagnebin). Nesse sentido,

O conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita, colocada em palavras, e isso não de maneira definitiva ou exaustiva, mas, pelo contrário, com as hesitações, as tentativas, até as angústias de uma história “que se desenvolve agora”, que admite, portanto, vários desenvolvimentos possíveis, várias sequências

diferentes, várias conclusões desconhecidas que ele pode ajudar não só a escolher, mas mesmo a inventar, na retomada e na transformação por muitos de uma narrativa à primeira vista encerrada na sua solidão. (GAGNEBIN, 1999, p. 63)

Essa continuidade nada mais é que as muitas interpretações que tais histórias permitem, e esse é o “verdadeiro conselho”, a interpretação que o leitor dá a história que ouve, lê, e inventa, a partir daí, novas possibilidades, novos entendimentos, novos sentidos sobre o mundo narrado. Não se trata, portanto, de processos de transmissão.

Afinal, pergunta-se Gagnebin (1994) em suas análises das teses de “*Über den Begriff der Geschichte*”, o que é contar uma história, histórias, a História? A autora nos lembra que o termo *Geschichte* – história – remete a três designações diferentes: “designa tanto o processo de desenvolvimento da realidade no tempo como o estudo desse processo ou um relato qualquer” (1994, p. 7), e alerta que essas designações têm implicações discursivas mais amplas.

Ainda em torno do declínio da experiência e da narrativa, ela considera que as tentativas de reconstrução dessa experiência coletiva são falsas, é preciso reconhecer a sua impossibilidade. Lembra-nos que Benjamin cita as tendências “progressistas” da arte moderna, como um reconhecimento lúcido dessa perda na medida em que “reconstroem um universo incerto a partir da tradição esfacelada”. Para a autora, essa “tradição esfacelada”, a dimensão mais profunda da arte moderna mais progressista, seria a dimensão da abertura. Nesse sentido, a autora considera que Benjamin antecipa a teoria da *obra aberta*. (1994, p. 12)

Na narrativa tradicional essa abertura se apoia na plenitude do sentido – e, portanto, em sua profusão ilimitada; em Umberto Eco e, parece-me, também na doutrina benjaminiana da alegoria, profusão de sentido, ou, antes, dos sentidos, vem ao contrário, de seu não-acabamento essencial.

Importa, portanto, “identificar esse movimento de abertura na própria estrutura da narrativa tradicional”. (p. 13) Esse movimento se identifica com o “movimento infinito da memória”, e nesse momento cita Scherazade e Proust, onde “cada história é o ensejo de uma nova história”, ou seja, “essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do

relato, com cada texto chamando e suscitando outro texto”. Esse movimento da arte de contar leva a um segundo, “para a atividade da leitura e da interpretação”. Essa outra dimensão da abertura liga-se a Heródoto, visto que a força do seu relato “é que ele sabe contar sem dar explicações definitivas, que ele deixa que a história admita diversas interpretações diferentes, que, portanto, ela permanece aberta, disponível para uma continuação de vida que dada leitura futura renova.” (1999, p.13)

É nesse sentido, portanto, que vou construir as lições dessa pesquisa: enquanto movimento de reflexão e de interpretação das muitas histórias que contei até aqui. Consciente, porém, que são apenas as “minhas” lições, entre tantas outras possíveis. Nesse momento elas se me afiguram como uma espécie de “prestação de contas” moral, no sentido ético.

Por outro lado, se o conselho, a “lição”, não está essencialmente nos conteúdos produzidos, mas nas interpretações possibilitadas pelas brechas de um discurso que não se quer totalizador e acabado, mas consciente de sua abertura ao outro nos processos de compreensão e interpretação, isso só se torna possível se assumimos a concepção de que nos constituímos em processos alteritários, e é nesse território de passagem, nesse espaço de limiar, que tais reflexões se articulam àquelas desenvolvidas por Bakhtin sobre o ato responsável (2010), particularmente em torno das possibilidades e dos modos dos eventos únicos e concretos da vida, das singularidades, de serem enunciadas em sua verdade. E é também nesse território que vislumbro a construção da minha primeira lição.

Geraldi (2010, p.86), discutindo sobre as reflexões de Bakhtin quanto às possibilidades dos eventos do mundo da vida serem portadores de verdades que possam ser enunciadas tanto quanto as abstrações do mundo da cultura, esclarece que, para este autor, a verdade do ato único responsável, “*pravda*”, pode sim, ser enunciada, porque a linguagem, por conta da sua concreticidade, está muito mais “adaptada” para enunciar essa verdade do que “o momento abstrato da lógica na sua pureza”. Nos adverte, porém, que o evento só encontra sua completude “nas remessas que faz ao seu exterior”, ou seja, o evento não explica a si próprio. Nesse sentido, *o evento não pode ser enunciado em sua totalidade*:

O singular inefável é enunciable. E na enunciação mobilizam-se apenas recursos expressivos que, em se repetindo e se deixando reconhecer, não expressam a

totalidade. Pelo contrário, os recursos expressivos mobilizados apenas indiciam, dão pistas para outros elementos que deverão ser mobilizados na compreensão, além de serem o veículo das entonações através das quais necessariamente se expressam juízos de valor.

O tema da alteridade perpassa essa pesquisa e escrita por conta mesmo dos procedimentos metodológicos que a constituíram. A escuta atenta das vozes dos alunos na “Delicadeza das relações não sabidas”, escolhidos por mim por serem meus “parceiros” de discussão durante as aulas – cinco apenas, num universo de oitenta alunos – foi perturbadora justamente por fazer-me ouvir o silêncio ensurdecido da maioria, o que me obrigou a desvios e deslocamentos não planejados, por isso, desagradáveis do ponto de vista do professor, seguro em sua constituição identitária. Esses deslocamentos produziram os segmentos “Correspondências” e “Ogro, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos”. Tal percurso sustenta-se nas considerações a seguir:

Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as “respostas responsáveis” é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência. (GERALDI, 2010: 85)

As relações de alteridade precisam ser entendidas em toda sua radicalidade crítica em relação à identidade em suas mais diversas manifestações, pois como nos adverte Ponzio “quando a identidade domina, existe sempre um inimigo externo contra o qual unir-se e contra quem lutar.” (2008: 22-23)

Em primeiro lugar, é importante sublinhar que, segundo Bakhtin, nosso encontro com o outro não se realiza com base no respeito ou na tolerância, que são iniciativas do eu. O outro impõe sua alteridade irredutível sobre o eu, independentemente das iniciativas deste último. Ao contrário, é o eu que se constitui e tem que abrir caminho em um espaço que já pertence a outros. Isso é evidente no nível linguístico e também no nível de construção de nossa própria consciência. [...] Nossas palavras nós tomamos, diz Bakhtin, da boca dos demais. [...] já estão configuradas com

intenções alheias, antes que nós as usemos (admitindo que sejamos capazes de fazê-lo) como materiais e instrumentos de nossas intenções.

Não se trata, absolutamente, de abrir mão desse “eu” que fala, mas entendê-lo como efeito de superfície de processos necessariamente dialógicos. Não se trata, muito menos, de deixar o lugar que se ocupa para se colocar no lugar do outro, mas afirmar o lugar único e irreduzível que ocupamos e reconhecer que é nessa distância “exotópica”, nesse espaço “entre”, que mutuamente se constroem os excedentes de visão, território não dominado pela identidade e que foge à nossa vigilância. É preciso reconhecer esse espaço “entre” para que as nossas ações sejam menos aleatórias e caprichosas, produtoras de indiferença porque não orientadas por princípios (Bakhtin, 2003, p. 4). Discutindo esse lugar único e irrepitível na existência, Geraldi (2010) conclui que “Neste sentido, responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade, perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história.” (2010: 85)

Nos inícios dessa pesquisa, em “Distâncias”, falei do meu incômodo com uma relação de ensino e aprendizagem por demais orientada por coordenadas abstratas e quis compreender se o ensino de história por meio da escrita de textos permite a emergência das singularidades. “É preciso conquistar as singularidades”, enunciei. E, como já indiquei há pouco – é nesse território das singularidades e das alteridades que vejo se delinear uma **primeira lição: a escrita dos textos do modo como eu vinha fazendo até então não garante, por si, essas emergências singulares. A diversidade dos materiais, o exercício das leituras em voz alta e comentários e a sugestão para que escrevam textos de opinião, todos esses procedimentos, enfim, preservam e garantem a potência das relações dialógicas, mas o que garante que se traduzam em experiências para os alunos é o exercício de escuta. Esse, por sua vez, depende do gesto, do olhar e da intenção deliberada e consciente para o encontro com o outro que nos desloca, só dessa maneira nossas ações tornam-se atos responsáveis: as aulas que preparo e as diversas ações que organizo para que aconteçam, bem como as diversas ações de estudo e aprendizagem por parte dos alunos.**

Dos fragmentos de aula que abrem e dialogam com os desenvolvimentos de cada seção, a que diz respeito mais diretamente a questão da escuta – ou melhor, da sua

insuficiência – é a que nomeei “Distâncias”; há outras, porém, entre as 124 que escrevi durante esses últimos cinco anos de estudos e de reflexão (2008-2013), que também dizem respeito a esse tema. Vou escolher um desses escritos – de 2010 – para que essa lição possa prosseguir em meus leitores.

*D. Quixote*¹²⁴

— *Robert, por que você falou sobre D. Quixote na aula passada? Assim... o que tem a ver isso com o nosso assunto?*

O menino sentado próximo à mesa do professor ergueu os olhos do texto que estava escrevendo e me olhou como se perguntasse “como assim?”

— *O que você sabe sobre D. Quixote?*

— *É que no ano passado a gente leu a história dele, que era um cavaleiro que andava acompanhado do Sancho Pança. Ele pensava que a mula que ele andava era um cavalo...*

— *Mas por que você falou sobre ele na aula passada?*

Eles estão estudando sobre o fim do “mundo” feudal e o fortalecimento da burguesia, e quando ele mencionou o tal cavaleiro pensei que estivesse relacionando D. Quixote com a decadência dos nobres europeus ou algo parecido. “Mas que associação extraordinária. Como é que isso acontece durante a aula, quais elementos ele utilizou para fazer isso? — pensei, mas não tive tempo de perguntar naquele momento e então fiquei na expectativa de fazer isso na aula de hoje.

— *É que a gente está estudando sobre os cavaleiros, então me lembrei do D. Quixote — respondeu, e com uma simplicidade tão explícita que empalideceu as minhas expectativas.*

¹²⁴ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2010

— *Eu pensei que fosse por causa da decadência da nobreza — respondi já sem tanto ânimo e ele fez uma cara de “não sei do que você está falando”. Porém, como em todo instante de perigo semântico, prefiro perder o sentido, mas não perco o diálogo:*

— *E você, o que pensa de D. Quixote? Ele era um grande cavaleiro?*

— *Sim — respondeu sem precisar pensar — ele era um grande cavaleiro por que fazia tudo aquilo pelo amor a uma mulher.*

Quanto à concepção de texto que orienta as minhas aulas, a própria disposição dos desenvolvimentos dessa tese já indicia o que se passa. Iniciei munido de alguma segurança, para depois ser desestabilizado e fechei com uma narrativa um tanto linear de como se deu essa prática em mim, mesmo que sob os cuidados do conceito de “origem” desenvolvido por Walter Benjamin.

Como foi possível acompanhar, durante muito tempo orientei as minhas aulas de um modo por demais explicativo. A fragmentação da compreensão dos textos por meio de perguntas que pedem explicações busca, evidentemente, garantir a assimilação do que de fato e de verdade o texto quis dizer, em detrimento da abertura necessária para processos interpretativos. E esse modo de ler, entender e de escrever textos é o mais “adaptado” ao modo como a escola e os conhecimentos que ela veicula encontram-se organizados. O meu entendimento do texto enquanto discurso e da frase como enunciado – que pode ser acompanhado ao longo dessa investigação – vem acontecendo por conta mesmo dessa modalidade de formação docente que é a constituição do professor pesquisador.

Tenho lidado com o texto nessa perspectiva, como um processo de aproximação, dado pelas condições objetivas do meu trabalho com os alunos. A definição de Sobral (2009, p. 100) atende a essa perspectiva.

Um texto é, portanto, um objeto material que, ao ser tomado como o texto produzido por um sujeito, um texto com autor, é tomado como um enunciado, um discurso, algo proferido por alguém num dado contexto, um processo cujas "marcas" estão no próprio texto! Logo, os sujeitos e os contextos não estão submetidos ao texto, não se podendo tomar o texto como unidade autárquica transferível integralmente. O texto traz assim potenciais de sentidos, é uma

materialidade em que são criados sentidos a partir da produção do discurso, que transforma frases em enunciados. O texto, tal como a frase, não pertence a ninguém; o enunciado e o discurso, ao contrário, vêm de alguém, dirigem-se a alguém, são "endereçados", trazem em si um tom avaliativo e remetem a uma compreensão responsiva ativa.

A escrita de textos, porém, corre o risco de ficar apenas na aplicação de regras ou na aplicação de “generalidades genéricas”, como nos alertou Geraldí (2010, p. 116) sobre os “perigos” do texto na sala de aula:

Talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia pela experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Experimentei e experimento cotidianamente esses “perigos” na sala de aula. As experiências descritas nesta tese também podem ser entendidas nessa tensão: de um lado os constrangimentos institucionais e programáticos, de outro as emergências próprias da imaginação criadora ou, como ocorre com mais frequência, de traços de ideologias que produzem enfrentamentos – entre os próprios alunos, entre eles e eu. Tem razão o professor Geraldí, o texto na sala de aula é um “perigo”... para as nossas cômodas posições de certezas sobre o mundo. Enquanto lição, essa perspectiva de entendimento do texto na sala de aula pode ser ampliada até atingir sentidos outros sobre a educação, mas para isso é necessário um olhar tão radical quanto àquele que busca potencializar relações dialógicas, condição para a emergência de “atos responsáveis” e de relações alteritárias. Trata-se de aprender a olhar os tempos de aprendizagens da criança, do pré-adolescente, enquanto tempos limiares.

Em seus estudos sobre “Infância em Berlin por volta de 1900”, Collomb (2012, p. 119) afirma que, para Benjamin, “o limiar possui um significado temporal mais

fundamental que sua simples função espacial: em geral, ele se relaciona com a educação”. Após analisar o “fragmento” “*A ilha dos pavões e Glienicke*”, conclui que “Passar pelo limiar significa [...] expor-se ao desconhecido, enfrentar a história e suas vicissitudes”.

Tendo em perspectiva as possibilidades da emergência do novo por meio da escrita e do limiar como tempo de aprendizagem, vou entretecer esta lição a duas figuras construídas por Larrosa (2001) em suas “notas para uma dialógica da transmissão”: a “infância como acontecimento” e a “educação como descontinuidade”.

Larrosa, leitor de Benjamin, nos convida a pensar uma outra figura da infância, diferente dessa de corte humanístico que a relaciona a um passado perdido a ser reencontrado ou a um futuro a ser fabricado. Considerando-se que a educação “não é outra coisa que uma forma particular da relação com a infância” o autor se propõe a desenvolver a figura de educação que corresponde à figura da infância como acontecimento. Essa figura é a da descontinuidade.

A criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (LARROSA, 2001: 284)

O tempo descontínuo, por sua vez, é o tempo do porvir, e não o futuro. Este se relaciona com o que pode ser previsto, projetado, fabricado e “que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade”, enquanto que o porvir se relaciona com o que não pode ser previsto, antecipado e nem prescrito, “com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade” (p. 286). O porvir nasce.

Em sua quinta nota, o autor esboça a relação entre porvir e fecundidade, no sentido de dar algo a outro em seu vir a ser. O exemplo que aqui nos interessa diz respeito à linguagem. A “educação como figura do porvir” é, entre outros exemplos, “[...] dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra, porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou palavra por vir.” (p. 289). Mais adiante, o autor adverte que “No dar a palavra, somente aquele que não tem

pode dar”. E isso porque “Aquele que dá como proprietário das palavras e de seu sentido, aquele que dá como sendo dono daquilo que dá...esse dá, ao mesmo tempo, as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não às dá.” E conclui: “A força atuante no dar a palavra só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar.” (p. 291).

Acompanhando o ponto de vista do autor, a educação implica, portanto, em nossa responsabilidade com a linguagem e com os novos. Com a linguagem porque “é esse dom que recebemos e que temos que transmitir”, e “Introduzir os novos na linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, deixar falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra.” (Larrosa, 2001: 293).

Quando enunciei, na primeira parte dessa pesquisa, um entendimento provisório de texto “[...] *como uma produção escrita que parte de assuntos estudados e discutidos em sala de aula em que o aluno, além de narrar, explicar determinado período ou acontecimento histórico, também produz e emite comentários a respeito*”, na verdade essa prática já se encontrava em movimento de vir-a-ser. Afirmar categoricamente que abandonei uma prática anterior para se firmar outra seria contradizer tudo o que foi analisado e refletido até aqui, sustentado e articulado a determinados conceitos e inspirações. Esse é outro território ainda a ser conquistado, e é nesse sentido que entendo esta **segunda lição, que se apresenta enquanto movimento em mim, no qual a própria escrita vem sendo uma prática pedagógica problematizada, desde o momento em que as frases se tornaram enunciados e comecei a entendê-la enquanto discurso, quando comecei a atribuir o objeto material “texto” a sujeitos que ao escrever se constituem e constituem dessa forma sentidos sobre o mundo.**

Atento aos “perigos” apontados por Geraldi (2010) e do princípio da “generosidade” cobrado por Larrosa (2001) para que a palavra – falada ou escrita – seja tomada pelos novos em nome do porvir, trago a seguir mais um fragmento de aula com a mesma intenção dos anteriores nessa seção: ampliar as possibilidades de interpretação e dessa maneira multiplicar a invenção de lições por parte dos leitores. Eu o escrevi em junho de 2009.

*Histórias*¹²⁵

O menino, sentado à minha frente, ainda não havia escrito uma linha sequer e a aula já estava quase acabando.

— Faz o seguinte, deixa estes textos um pouco de lado — os de consulta — e pensa numa história.

— Como assim?

— Conta agora para mim uma história que tenha acontecido com você nestes dias...

— Mas o quê?

— Alguma coisa que tenha acontecido na sua vida, na escola....Alguma coisa diferente.

— É todo dia a mesma coisa.

— Mas você não tem nada para contar? Conta do desfile - de 07 de setembro.

— Foi legal...

— Não.. conta como foi.

E ele contou.

— Está vendo, você contou uma história. O texto que você vai escrever é parecido, é uma história: tem personagens, acontecem coisas, a história se passa em algum lugar e numa certa época...só que não é o que aconteceu com você. Entendeu?

E ele se pôs a escrever.

Ao lado, uma menina também estava com dificuldades. Ela é uma criança miúda e estava recostada na cadeira, com o caderno apoiado na barriga.

— Não consigo escrever, professor.

— Conta aí para mim uma história que tenha acontecido com você nestes dias... — e agachei-me a sua frente.

¹²⁵ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2009

— *Pode ser da minha avó?*

— *Pode, claro.*

— *A minha tia morreu...*

— *Nossa?! Faz tempo?*

— *Semana passada... Então, né, a minha tia morreu. Aí, a minha avó não podia saber por que ela já tem 92 anos. Aí, a minha tia não sabia como falar para ela, só que ela escutou. Ai a mão dela começou a fazer assim — e imitou o gesto da mão da avó tremendo — A minha avó nunca sai de casa, ela não sai de casa porque ela é velha, tem 92 anos e tem as pernas fracas, mas ela foi ao velório e ficou o tempo todo lá, ao lado do corpo da minha tia. Ela nunca sai de casa, mas foi lá no velório — repetiu, com uma tristeza tão profunda que me comoveu.*

A história da menina desestabilizou o meu procedimento, a minha experiência acumulada.

— *Então, você percebeu? Você acabou de contar uma história. Agora é só fazer a mesma coisa sobre a guerra que o Governador Geral fez contra os Tupinikins da Bahia no século XVI. Você consegue?*

— *Vou contar só o que eu sei. Pode?*

A terceira lição diz respeito àquela que é, provavelmente, a camada mais profunda da minha docência e, por isso mesmo, de sondagem mais difícil: as concepções de história que subjazem à história ensinada, as relações entre o que ensino e a produção historiográfica, dessa história que se produz quase exclusivamente na academia. Afinal, como nos advertem Fonseca e Silva (2010), esta, a história ensinada, “é sempre fruto de uma seleção, um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”, ou seja,

[...] os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Trouxe a citação acima com dois propósitos. O primeiro já está posto no parágrafo anterior, no sentido de demonstrar as dificuldades da exposição da “história ensinada” por conta mesmo da sua complexidade; o outro diz respeito à ideia de currículo. Desde já é preciso afirmar que não se trata de balizar ou referenciar o que tenho feito a partir dos documentos de prescrição curricular, interessa-me aqui “os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula”, que podemos aproximar do conceito de *currículo em ação*, registrado e explicitado por Geraldi, C. (1993, p. 117)

O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. Denominamos esta concepção de *currículo em ação*.

Analisando as condições de produção dos documentos oficiais e as suas limitações, Geraldi (1996) aproxima as políticas curriculares dos anos 70 e os movimentos de renovação dos anos 80 sob uma mesma crença:

[...] a de que bastaria ter uma ‘boa’ proposta curricular [...] para mudar o currículo e a fisionomia do trabalho político/pedagógico nas escolas brasileiras. Essa crença supunha também que bastava “treinar” ou “reciclar” o professor para que este compreendesse e implementasse o que fora concebido pelos especialistas e/ou burocratas dos órgãos do aparelho estatal.

Em seguida, a autora demonstra, a partir de sua própria pesquisa realizada em 1993, que essa crença é equivocada, pois “muitas reformas curriculares implementadas pelos Governos nunca fizeram parte da trajetória curricular vivenciada pelos alunos a que se destinavam”. Argumenta que “o cotidiano das escolas vive uma lógica não percebida pelos burocratas e, inclusive muitos especialistas da área, para o qual entre o prescrito e o realizado, há um abismo que separa o documentado do não documentado (Ezpeleta e Rockwell, 1986)”. Informa ainda o que ela e suas alunas encontraram a partir de pesquisa empírica no cotidiano da escola/aula:

[...] um ritual de silêncio, ditado, cópia (Geraldi et al, 1993), sob a cadência do livro didático, que produz uma instância de controle sobre a trajetória curricular que nenhum plano governamental conseguiu realizar (Geraldi, 1994), num processo de expropriação do trabalho docente que dificulta, senão inviabiliza a mudança nesta situação.

Procurar pistas sobre as histórias que tenho ensinado nas linhas e entrelinhas dos currículos prescritos torna-se, portanto, tarefa pouco produtiva. Até porque não há, nesses documentos, qualquer orientação explícita e detalhada quanto à escrita de textos enquanto procedimento privilegiado de ensino e aprendizagem de história. Não há como deixar de ouvir, porém, por conta mesmo das exigências escolares do “documentado” na forma dos planejamentos anuais, as “respostas responsáveis” que construí e venho construindo em relação a eles, principalmente a proposta curricular da CENP do Governo de São Paulo, na sua versão de 1992, como se verá. O *currículo em ação*, no meu caso, vem se constituindo nessa relação tensa com os documentos, com algumas aproximações, mas marcado principalmente por distanciamentos.

Talvez seja mais promissor, do ponto de vista da explicitação dessa complexidade que é a história ensinada, começar por uma marca que me identifica: há muitos anos que não utilizo o livro didático, o fiz com mais frequência nos anos iniciais de formação. Na ocasião fui professor na rede estadual – entre 1989 e 1995 – na condição de ACT (Admitido em Caráter Temporário) e por isso acabava sendo “adotado” pelo livro que já era utilizado nas escolas onde conseguia aulas. Não me lembro de ter feito qualquer questionamento consciente desse modo de ensinar, até porque, recém-formado, eu reproduzia as aulas de quando era estudante, principalmente secundarista¹²⁶.

Desde que ingressei na rede municipal, em 1992, o livro deixou de ser o meu suporte imediato, e isso tem uma história. O que tenho feito está relacionado aos meus envolvimento com os grupos de formação e projetos existentes na rede municipal de Campinas, dos quais participei, mas também aos modos como recebi, interpretei, rejeitei ou

¹²⁶ Na dissertação de mestrado, contei da minha admiração – enquanto estudante – pelos “bons” professores que não utilizavam o livro didático. Mas não que eles tivessem, necessariamente, outra proposta de ensino, mas porque já tinham o programa todo de memória. O programa inscrito nos livros permaneciam lá. Mas de outra maneira. Ainda tomando a dissertação de mestrado, no capítulo que conto a minha formação inicial, recuperei uma lembrança daqueles anos que diz respeito ao uso do livro.

me inspirei nos documentos de currículo que foram publicados desde então. E é por esse viés, por esse deslocamento, que é possível compreender de que maneira tenho dialogado com a produção historiográfica.

Quando comecei a lecionar, em 1989, eu sequer pensava a minha atuação em termos de currículo, muito menos sabia que estava acontecendo toda uma discussão em torno da elaboração de novas propostas curriculares no contexto geral da redemocratização pós-regime militar. Eu simplesmente explicava a história aos alunos, sem me dar conta reproduzia, por meio do livro didático. Geraldi¹²⁷ (1994) esclarece que especialmente na década de 70, a concepção de currículo estava “vinculada ao que Macdonald (1975), denomina de paradigma técnico-linear”, resultando em documentos que se orientam em função de objetivos a serem atingidos, por isso são altamente prescritivos e buscam controlar e prever todo o processo de aprendizagem.

Analisando as condições de elaboração das propostas curriculares em São Paulo nos anos 80, Martins (1998) nos informa que se tratava de superar os guias curriculares oficiais, resultados da reforma educacional de 1971. Lembra ainda que o apelido de “verdão” dado a esses guias pelos professores, dizia respeito não tanto à capa verde com que eram revestidos, mas também ao período em que foram produzidos. A principal característica desses guias era a prescrição e o detalhamento dos conteúdos a serem obrigatoriamente ensinados. Eu não me lembro de ter tido acesso a esses guias, no entanto isso não importa, porque os livros didáticos traziam os planos de ensino impressos nas últimas páginas, era só copiar e entregar na Direção da escola. A organização básica eram os grandes períodos, que seguiam uma lógica meramente cronológica, linear e progressiva, preenchidos pelos seus respectivos conteúdos. Imagine-se então a minha surpresa quando tomei conhecimento de outra possibilidade de organização dos conhecimentos históricos, por eixos temáticos, então sugeridos na proposta curricular da CENP em sua última versão de 1992.

Analisando este documento, Silva e Fonseca (2010) nos informam que a opção do documento pela organização dos conteúdos em eixos temáticos esteve de acordo com as demandas políticas dos nos 80, “a partir de problematizações amplas é fruto do intenso debate curricular ocorrido [...] em diálogo com experiências europeias.”

¹²⁷GERALDI, Corinta Maria G. **Continuidade e ruptura na construção do objeto de estudo: o currículo em ação**. In: 17ª Reunião Anual da Anped, 1994, Caxambu-MG. Resumo dos trabalhos e comunicações.

Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, por meio de fatos, marcos da história europeia integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira, sob o signo da ideologia do progresso. Era, assim, uma resposta crítica ao "quadripartismo francês" A opção por eixos temáticos representava uma insubordinação "ao império do fato".

Organizar o trabalho por eixos temáticos e não mais por períodos abria para mim a possibilidade e a necessidade de produção de material próprio, atualização constante por conta dos diálogos presente/passado, necessários a uma história que se quer a partir das problematizações de presente, uma *história-problema*. Além disso, havia o desejo de entender os sentidos produzidos, no que eu me orientava pela variada sugestão bibliográfica incluída nesse mesmo documento, notadamente Jaques Le Goff e Pierre Nora, mas também E. P. Thompson, que introduz a experiência do homem comum na construção da história, restaurando o materialismo histórico no enfrentamento da ortodoxia marxista. Essas condições abriam para mim, portanto, a possibilidade de transformar a minha função em ofício¹²⁸. Desde então, é assim que, em linhas gerais penso, organizo e oriento as minhas aulas, mas não seguindo necessariamente os eixos sugeridos, mesmo que neles inspirados¹²⁹.

As histórias que contei até aqui, incluindo alguns dos fragmentos de aula e de textos que os alunos escrevem, demonstram a centralidade dos procedimentos. No conjunto é possível perceber a minha opção por trabalhar com interpretação de documentos históricos – sejam escritos ou imagens –; notícias e artigos de jornal ou revistas; gráficos e mapas que deem conta de transformações de longo período; textos expositivos extraídos de livros didáticos ou paradidáticos¹³⁰. Após os estudos e discussões dos materiais, como já foi

¹²⁸ Devo essa consciência ao presente do prof. Wanderlei Galdi, então na minha banca de mestrado defendida em 2008, que nomeou a minha dissertação de *Múltiplos projetos: produção de vida variada no ofício de professor*.

¹²⁹ Essa formação do professor de história está descrita na dissertação de mestrado. Aqui mesmo, nessa pesquisa, a última parte foi dedicada a reconstruir a história desse procedimento.

¹³⁰ A escola onde leciono dispõe de máquina de xerox e a quantidade de cópias não é fixa para cada professor. Nos últimos dois anos tenho experimentado o uso de documentários e filmes de cinema, mas este uso precisa ser problematizado em outra ocasião, visto que aqui rato exclusivamente da escrita de textos. Além do mais,

apontado aqui em outros momentos, solicito que eles escrevam a história desse ou daquele evento, sempre apoiados pelos documentos, e que se coloquem ao final, que façam comentários quando possível. Em agosto de 2013, ou seja, num tempo muito próximo dessa escrita, produzi um fragmento de aula articulado pela problemática desses procedimentos:

*A idade do mundo*¹³¹

No sexto ano há um menino que senta lá no fundo, na última carteira. Ele conversa o tempo todo. Já prometi chamar a mãe, já conversei na porta da sala, já troquei de lugar, mas não adianta. E quando peço que preste atenção ele fecha a cara, faz caretas e fica resmungando.

Está sempre fazendo perguntas fora de propósito:

— Professor, o senhor gosta muito de história, né?

— Sim, por quê?

— É que quando você conta as histórias, sua cara fica assim — abriu bem os olhos e fez um gesto estranho com as mãos, tentando expressar meu encantamento.

Outras vezes reclama do assunto:

— Quando é que você vai contar a história da Guerra Mundial?

E até se envolve em polêmicas com o colega ao lado sobre quem sofreu mais, se os mortos da Segunda Guerra ou os povos da África transportados pelo oceano.

— Ó, é claro que foram os africanos! Olha aqui! — afirma com segurança apontando o desenho do Rugendas, que mostra o porão de um navio negreiro.

Outras vezes quer saber demais:

— Quanto tempo o senhor estudou para ser professor?

os alunos “parceiros” dessa pesquisa já estava, no último ano – 211 – quando iniciei esse procedimento e não tem como avaliar o impacto em suas aprendizagens.

¹³¹ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2013

— *Quando foi que o senhor quis ser professor de história? Ainda pequeno ou depois de grande?*

— *Como o senhor sabe tudo isso, dos livros ou da TV? “Tipo” History Channel?*

Ele é irritante.

Na semana passada eu o troquei novamente de lugar, mas de nada adiantou, ele conversava o tempo todo enquanto pintava o desenho do Rugendas com cores fortes: verde, marrom e laranja.

Ontem ele passou dos limites e botou banca de especialista.

Eu estava explicando sobre como ler um documento histórico – eles tinham uma carta escrita pelo governador de Pernambuco em 1671, onde se dá notícias de Palmares.

— *É claro que não dá pra acreditar em tudo o que o documento diz – considere – A pessoa que escreve nunca escreve tudo o que aconteceu, mas só aquilo que ela sabe e viu. Todo documento traz a opinião da pessoa sobre o que estava acontecendo.*

— *Professor, então eu acho que essa carta é uma mentira — disse com seriedade.*

— *Como assim? Perguntei com esperança de que ele estivesse fazendo a “crítica” do documento.*

— *Eu acho que não existia gente em 1671... em 1400...nesses anos aí. Faz muito tempo!!*

Quando solicito que eles contem uma história, estou pedindo que façam uma narrativa histórica, e é interessante, nesse sentido, a observação de Le Goff (2001¹³²) a respeito do retorno da história narrativa, que tanta polêmica tem provocado nas últimas décadas. Após citar Lawrence Stone como exemplo de qualidade do “retorno” da história-narrativa, Le Goff se coloca contra esse modo de pesquisa porque dissimula, inclusive de si mesma, ideologias e procedimentos metodológicos que precisariam ser “claramente

¹³² LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução por Eduardo Brandão, 4ª ed., Martins Fontes: São Paulo, 2001. 318 p.

enunciados”. Nas palavras do autor, a história-narrativa é “um cadáver que não se deve ressuscitar, porque seria preciso matá-lo outra vez.” Mas em seguida faz uma defesa firme e resoluta dessa modalidade de história no ensino: “É preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação”. Em seguida nos alerta sobre alguns equívocos que precisam ser evitados por conta da complexidade na sua produção:

Essa história é, com frequência, o produto de uma pesquisa de ponta que não pode ser transferida ao ensino de imediato e tal como é. Seja como for, se é desejável que o espírito da nova história possa se encontrar no ensino e na divulgação, é preciso adaptá-los aos seus destinatários não-especializados e carentes de conhecimentos. Um mal entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução das novas concepções do tempo e da duração da história levou, às vezes, a uma quase liquidação da cronologia, ao passo que esta continua sendo um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas permanecer fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público. (LE GOFF, 2001: 7-8)

Pelas histórias que contei até aqui, minhas e dos meus alunos, fica evidente que o que venho fazendo não se trata de “adaptação” de um método, e, muito menos ainda, que os alunos sejam os meus “destinatários não-especializados e carentes de conhecimentos”. Não se trata de uma simplificação ou de um recorte do que se produz na academia e que chegam às salas de aula pelas operações mirabolantes das “transposições didáticas”. As “ciências de referência” permanecem exatamente aquilo que são: referências. Tomo as narrativas que os alunos escrevem como histórias, só assim posso estabelecer com elas um diálogo de onde se possa construir conhecimentos sobre a aula. Quando os alunos narram histórias, a questão que me preocupa é muito parecida com a que abalou a historiografia recente, analisada por Ginzburg (2002) e descrita por Chartier (2007), que transposta para a problemática da sala de aula, a pergunta pode ser colocada nos seguintes termos: onde fica, para a criança, o limite entre a história e a ficção?

Os ensaios de Ginzburg reunidos na obra “Relações de força” (2002) pretendem enfrentar a visão pós-moderna da história que, nas três últimas décadas do século XX,

reduziu a historiografia à prática retórica. O autor, no entanto, o faz no território próprio dessa visão, ou seja, no interior da própria retórica. Interessa-nos aqui, particularmente o ensaio “*Sobre Aristóteles e a história, mais uma vez*”.

O autor inicia o ensaio lembrando que “qualquer reflexão sobre o significado da história” precisa levar em consideração a afirmação feita por Aristóteles na *Poética* (1451b), de que a poesia é uma “atividade mais filosófica e mais elevada do que a história”. Ginzburg, porém, se propõe a demonstrar que “a obra na qual Aristóteles tratou mais amplamente da historiografia (ou, pelo menos, do seu núcleo fundamental), no sentido que nos é familiar, não é a *Poética* mas sim a *Retórica*.” (p. 47)

Essa afirmação, nos adverte o autor, “corre o risco de ser clamorosamente mal compreendida” porque nas últimas três décadas a historiografia foi reduzida à retórica, com “implicações mais ou menos abertamente cépticas”. Essa redução, continua ele, remonta, “em substância, à Nietzsche”, mas atualmente se encontra relacionada à Hayden White e Roland Barthes.

Essa redução encontra-se, de maneira geral, formulada nos seguintes pressupostos:

[...] a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade; de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere e textos historiográficos e textos de ficção são auto-referenciais tendo em vista que estão unidos por uma dimensão retórica. (Ginzburg, 2002, p. 48)

Ginzburg afirma, porém, que a retórica a qual se refere estes autores certamente não é a *Retórica* de Aristóteles, pois nesta obra o filósofo afirma que a “retórica é análoga à dialética” e também identifica a prova como o “núcleo racional” das “artes do discurso”. E conclui afirmando que “essa redução pode e deve ser rechaçada pela reavaliação da riqueza intelectual da tradição que remonta a Aristóteles e à sua tese central: as provas, longe de serem incompatíveis com a retórica, constituem o seu núcleo fundamental” (p. 63).

Quando o aluno conta uma história, apoiado em documentos e descrições de mapas ou gráficos, mesmo que essa história tenha uma estrutura de uma narrativa de ficção, que se desenvolve pela trama entre os personagens – seja o Brasil contra o Paraguai, por exemplo

– e com a finalidade de “agradar” ou “convencer” o professor com a intenção de “tirar uma boa nota” – e nesse aspecto os textos dos alunos se aproximam de uma das dimensões da retórica – o que está sendo construído é, de fato, uma narrativa histórica porque embasada em “provas”.

Essa lição – entendida como interpretação e continuação das histórias que contei – está se tornando “séria” demais e tomando contornos de uma tese. É preciso cuidado e um espírito atento às seduções dos acabamentos quando se tem como horizonte uma investigação narrativa, por isso quero voltar essa conversa já um tanto erudita lá para os inícios dessa seção, retomando a questão da narrativa e da história em Benjamin, que não se separa da condição da própria linguagem.

Muitas vezes me exasperei por conta de um ensino das muitas histórias em vez de cuidar da História tal qual. O sentimento de dever, do tipo *imperativo categórico* de herança kantiana, por várias vezes me levou a tentar organizar os conteúdos numa totalidade coerente, linear, contínua e racional. Esse sentimento de dever a cumprir, porém, muitas vezes foi angustiante porque a organização do trabalho por eixo temático produz, necessariamente, deslocamentos, interpretações e reinterpretações. Fico mais calmo, porém, quando compreendo que esse *continuun* tranquilo e seguro de si, representa o “*continuun da dominação*”, e que a “salvação” benjaminiana significa justamente aquilo que me incomoda: que “só pode ser salvo (no sentido estrito da possibilidade, não da garantia!) o que foi arrancado à totalidade triunfante do discurso e da ordem estabelecidos” (Gagnebin, 1999, p. 94). É precisamente na interrupção desse discurso, por demais coerente, que a verdade pode advir.

A interrupção desse *continuun* da história, que no caso da história ensinada, é concretamente representado pela história tradicional, organizada cronologicamente por períodos lineares e progressivos, dá-se pela urgência e radicalidade do tempo de agora, pois, como nos adverte Gagnebin (1999, p.97) “se o lembrar do passado não for uma simples enunciação oca, mas a tentativa, sempre retomada, de uma fidelidade àquilo que nele pedia um outro devir (...), então a história que se lembra do passado também é sempre escrita no presente e para o presente.” É a esse modo de pensar a história, que Gagnebin denomina de “história aberta”.

Considerando que nas teses “Sobre o conceito de história”, o termo *Geschichte* – história – remete a três designações diferentes, tanto o processo de desenvolvimento da realidade no tempo, o estudo desse processo ou um relato qualquer, como já foi assinalado aqui anteriormente, então esse modo de pensar a história é o que tem mais afinidades com a minha docência.

O pensamento de Benjamin é muitas vezes associado às posições denominadas pós-modernas, mas a concepção de “história aberta”, segundo Löwy (2005), situa-se “explicitamente no campo da tradição marxista”, portanto, no campo do materialismo histórico, tradição que “Benjamin quer libertar do conformismo burocrático”. Para tanto, Benjamin faz uma leitura altamente seletiva dos textos de Marx e Engels e simplesmente abandona os trechos que “serviram de referência às leituras positivistas/evolucionistas do marxismo” e que produziram compreensões como a de “progresso irresistível”, a de “leis da história” e a de “fatalidade natural”. Löwy cita trechos dos escritos de Marx que evidenciam essa ideia de uma “necessidade histórica ‘natural’ (Naturnotwendigkeit)” e reconhece que a obra de Marx e Engels “é atravessada por tensões irresolutas entre um certo fascínio pelo modelo científico-natural e uma conduta dialético-crítica; entre a fê no amadurecimento orgânico e quase natural do processo social e a visão estratégica da ação revolucionária que apreende um momento excepcional” (p. 148).

Para Löwy, as teses promovem uma “refundação” do materialismo histórico, tanto por sua reapropriação seletiva de determinados temas de Marx, quanto pela introdução da teologia, resultando numa “reelaboração, uma formulação crítica do marxismo, integrando ao conjunto do materialismo histórico ‘estilhaços’ messiânicos, românticos, blanquistas, libertários e fourieristas”, o que acaba produzindo um “*marxismo da imprevisibilidade*”, visto que apoiado pela concepção de “história aberta”.

O que significa, hoje, essa abertura da história? Pergunta-se o autor.

Inicialmente, no plano cognitivo, ela ilumina um novo horizonte de reflexão; a busca de uma racionalidade dialética que, quebrando o espelho liso da temporalidade uniforme, recusa as armadilhas da ‘previsão científica’ de gênero positivista e leva em conta o *clinamen* rico de novidades, o *kairos* cheio de oportunidades estratégicas. (LÖWY, 2005, p. 150)

Löwy esclarece que a imprevisibilidade das ações humanas “decorre da própria natureza da política como atividade humana coletiva e plural, certamente condicionada pelas estruturas sociais e econômicas existentes, mas capaz de ultrapassá-las, de transformá-las, de perturbá-las, criando o novo” (p. 150). Nos alerta, porém, que, do ponto de vista político, a história aberta “considera a possibilidade – não a inevitabilidade – das *catástrofes* por um lado, e de grandes movimentos *emancipadores*, por outro” (p. 152). Por isso, LÖWY considera o “aviso de incêndio” proferido por Benjamin de uma extraordinária atualidade contra o discurso tranquilizador atual, que enunciou o “fim da história”.

De que modo, então, enunciar esta **terceira lição**? *Quando os alunos escrevem textos nas aulas de história, nas condições apresentadas e discutidas nas seções dessa investigação, e tomando por suporte teórico a concepção de “história aberta”, bem como as discussões em torno da retórica e da prova, posta por Ginzburg a respeito da narrativa, eles, de fato, escrevem textos de história.*

E quanto às preocupações de Le Goff, principalmente em relação às ideologias que a narrativa dissimula de si mesma? A escrita de narrativas pelos alunos, a leitura coletiva e exposição das opiniões e comentários, assim como o cuidado de escuta por parte do professor, compõem as condições de aula que potencializa o diálogo, onde as ideologias emergem, são questionadas, reafirmadas, substituídas ou abandonadas.

O pesadelo de Voltaire¹³³

A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora. [...] A Revolução Francesa compreendia-se como uma Roma retornada. Ela citava a antiga Roma exatamente como a moda cita um traje do passado. A moda tem faro para o atual, onde quer que este se mova no emaranhado do outrora. Ela é o salto do tigre em direção ao passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante comanda. O mesmo salto sob o céu livre da história é o

¹³³ Escritos de Professor: Reflexão sobre a prática/Pipoca pedagógica/2012

*salto dialético, que Marx compreendeu como sendo a revolução.
(Walter Benjamin)*

— Pensa bem! Pensa bem! — frisou a menina, dirigindo-se ao colega, quase gritando — A liberdade de expressão é uma coisa boa para o mundo de hoje.

— Claro que não! Presta atenção! — rebateu o menino, também alterado — Eles defendiam a liberdade porque assim você seria livre para ser contra a religião....

— É... — refletiu a menina.

Os alunos do nono ano estavam discutindo sobre os iluministas e alguns se incomodaram com as ideias de Voltaire. Fiquei preocupado porque no entendimento de dois meninos, os iluministas eram ateus e contra a igreja, e eles estavam revoltados. Para piorar ainda mais o clima tenso, outro aluno disse que achava que no futuro haveria uma “guerra entre os cristãos”. Não adiantou muito eu explicar que a principal crítica dos iluministas era o fanatismo religioso e não a religião em si.

— Professor, eu vi na internet que os iluministas viviam em sociedades secretas. Se eles eram a favor da liberdade e da razão por que viviam escondidos? Eu também vi que eles eram dos illuminati — disse um dos indignados, com um leve sorriso de ironia.

Tentei distanciar o iluminismo de qualquer teoria da conspiração dos dias de hoje, mas não adiantou muito.

— Eles eram contraditórios, diziam que eram a favor da liberdade de expressão, mas queriam que os pensadores governassem o mundo..... — continuou o primeiro, insistindo na perseguição aos iluministas.

Bem que tentei, mas não consegui evitar que os dois garotos, quase enfurecidos, dessem um salto até o passado e povoassem de medo, na penumbra daqueles tempos revolucionários, o sonho de futuro de Voltaire, que acordou em sobressalto, trêmulo e desorientado como quando acordamos de um pesadelo.

Nos inícios desse trabalho de pesquisa e escrita, indiquei a descrição do percurso da minha casa até a escola onde leciono enquanto possibilidade de articulação das tantas outras descrições e histórias que produzi até aqui. As primeiras imagens que privilegiei então – entre tantas outras possíveis – foram as do Centro Kenedy, de fachada neoclássica e sua sempre bem cuidada placa de latão voltada para o bairro São Bernardo, lembrando que mais vale apender a pescar do que ganhar o peixe, velha máxima que enaltece o trabalho. Mais adiante descrevi um verso do “Grafiteiro da Alegria”, fiel à sua ideologia, pintado num trecho de muro na Avenida Amoreiras. Mais adiante ainda – tanto na escrita do texto quanto do meu percurso até a escola – descrevi os muros coloridos da Escola Estadual Hercy Moraes, pintados pelos alunos com temas da cultura brasileira, porém orientados por lemas que traduzem valores que circulam nas tribos urbanas: “*Paz, Justiça, Liberdade, Dignidade, Coragem, Disciplina e Humildade*”. A última imagem é a da escola, o meu destino. Não tanto o seu exterior, mas o seu interior, e não um interior qualquer, mas a sala de aula, coração e mente da escola, com sua racionalidade orgulhosamente organizada.

Chamei a cada uma dessas imagens de “pedagogia pública”, no sentido de enunciados que pretendem divulgar, lembrar ou impor uma conduta social. A mensagem da sala de aula, no caso, se enuncia como silêncio.

É chegado o momento de percorrer o caminho de volta, nesse texto já tão atravessado de desvios e retornos. Fiz aquela descrição ainda em 2009; lá se vão, portanto, quase cinco anos.

A imagem da sala de aula pouco mudou, no final do primeiro semestre de 2014 foi afixado um mapa-múndi na lateral e o abecedário, em letras grandes unidas por um barbante, está pendurado na parede da frente, logo acima da lousa. O silêncio, porém, que a imagem da sala vazia evoca, atritado pelas tantas outras de diálogos que aqui apresentei, resulta como um todo nesse escrito que aqui se apresenta.

Os muros coloridos da EE Hercy Moraes continuam coloridos, mas o tempo da natureza se encarregou do desgaste e as cores já não são tão vibrantes. Outro tempo, porém, o tempo histórico, se encarregou de produzir também as suas alterações. A cena urbana, de prédios coloridos, que ficava após a cena das borboletas, não existe mais. O grafite,

juntamente com as palavras “Coragem; Disciplina” que estavam na base, foram cobertos por uma tinta branca para receber uma propaganda de curso técnico e profissionalizante que a própria escola oferece.

Com a mensagem do “grafiteiro da alegria” às margens do corredor de ônibus, o tempo histórico foi mais radical. Alguém derrubou parte do muro para instalar um pequeno comércio – é que há um ponto de ônibus ao lado, onde as pessoas esperam...e compram. Onde antes se lia “Fala mal de mim; Grafiteiro da Alegria; Pelo menos não sou puta; Não vendi minha ideologia” – emoldurado por uma espécie de nuvem azul clara – hoje se lê: “Rafa Variedades”, pintado na porta estreita de latão vermelho.

A placa de latão sempre bem cuidada do Centro Social Presidente Kennedy continua lá, no mesmo lugar, mas a mensagem também sofreu alterações. Os desenhos do peixe e o anzol, que antes indicavam o “dito popular” de tons moralistas, “não dê o peixe, ensine a pescar”, agora foi reduzido em tamanho e recuou para dentro do prédio, está numa placa bem menor logo acima do frontão neoclássico na entrada. Indica agora relações privadas e particulares e não mais funciona como pedagogia pública moralizante, tornou-se um acessório de logomarca. É que desde 2008 o Centro Kennedy abriga o colégio privado Ceketec.

A placa enorme de latão, porém, continua lá. Durante algum tempo esteve como suporte de propaganda dos cursos técnicos. Nesse primeiro semestre, por conta dos 49 anos de Centro, está fazendo uma homenagem: o próprio prédio do Centro está representado na placa, mas emoldurado por cortinas vermelhas, como se estivesse num palco de teatro. Dos lados, quase imperceptível por conta do tom do vermelho escuro o peixe e o anzol continuam estampados. No centro, a mensagem: “49 anos – Fazendo de você o futuro de Campinas”.

Continuo a tomar o ônibus no corredor da Avenida das Amoreiras e tudo permanece como deve ser nesses tempos modernos: *“Os ônibus azuis, verdes e vermelhos pintam velozmente o cenário barulhento, enquanto espero no ponto, observando as pessoas sentadas nos veículos articulados, que vão para os terminais da periferia. São olhares de indiferença que se cruzam sem sequer dar chance ao estranhamento, um encontro que dura os poucos segundos do chiar dos freios e do calor dos pneus. São olhares sem tempo,*

forçados à velocidade e às distâncias pela cidade que se expande, que ganha ares de metrópole”.

Gostaria de interromper essas narrativas voltando ao lugar de uma das primeiras imagens que construí, a biblioteca da escola onde eu estava lendo os textos dos alunos e a conversa sobre nada que tive com meu colega professor. Quase um ano depois, no início de 2014 e novamente na biblioteca, eu estava “dando reforço” para um aluno do sexto ano. É um garoto miúdo, arredio, que fica cantarolando durante as aulas ou remexendo infinitamente nos papéis que corta, recorta, dobra e desdobra sob a carteira. Não faz as atividades que solicito, escreve muito mal, com erros de ortografia, de pontuação e de concordância. Nós tínhamos assistido a um documentário sobre a cidade de Cuzco e pedi que ele contasse alguma coisa a respeito. Entre as três observações que fez, ele contou do que achou do templo do sol, construído pelos antigos incas: *“Quando eu vi que no meio do calendário tinha um sol, achei impressionante. O muro do templo era de ouro e pedras, quando o sol batia no muro de ouro ele brilhava como se fosse um anjo descendo para a terra.”*

Pode soar óbvio demais associar este anjo do menino, que tem o brilho do ouro sob o sol, quando desce para a terra, àquele outro anjo profético da IX tese “sobre o conceito de história”, de Benjamin, que lança um olhar horrorizado para o passado de escombros enquanto a tempestade do progresso o impele para o futuro. A questão é que a reflexão de Benjamin continua atual e necessária. Barrento (2012), por exemplo, considera que o nosso “agora” se ajoelha “com mais fervor e menos consciência, diante dos mesmos ídolos que Benjamin exorcizou nas Teses: a mercadoria, o autoproclamado progresso e a barbárie totalitária”. Na composição dessa nova barbárie, cita “os mecanismos abstractos que geram desumanização pela des-solidarização”, mecanismos que, no meu ponto de vista, precisam de vigilância constante porque ameaçam emergir o tempo todo nas relações escolares de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o anjo que brilha como ouro à luz do sol difere do horrorizado anjo da história, que apenas contempla a montanha de escombros; o anjo do menino *age* porque está descendo à terra, e também por permitir-se ser enunciado por meio da ortografia “errada” e mal cuidada do menino desatento.

À guisa de conclusão

Resisti por algum tempo em usar a palavra “conclusão” para este momento da narrativa. A essa altura da investigação, quando se faz necessário organizar coerentemente os principais desenvolvimentos das histórias que contei, nomear essa parte com uma palavra que, de certa forma contradiz a organização desse texto tão aberto, soava quase como traição. A escolha por “à guisa de” ajuda, mas não resolve. Queria mesmo era nomeá-lo como “interrupção de conversa” – seja por falta de assunto ou esgotamento das palavras, seja porque se assemelha àqueles momentos que silenciamos à espera da resposta ou da palavra do outro – ou algo nesse sentido. Como exercício de aproximação dessas intenções, vou retomar os momentos de aprendizado que foram sendo construídos durante as histórias contadas e apenas reafirmá-los. É um exercício de convencimento, mesmo que provisório; de quando queremos conquistar o outro sobre determinado ponto de vista, mas não por meio de argumentos derivados de uma lógica inerente ou que os enquadra de fora, porém pela insistência e solicitação de escuta.

Estou convencido de que, na perspectiva do que foi aqui contado e analisado, ao escreverem textos nas aulas de história, os alunos escrevem *textos de história*. Parece-me que isso ficou demonstrado por meio da reconstrução das condições de enunciação e de produção da aula e levando-se em consideração o suporte teórico que sustenta a concepção de “história aberta” e as discussões em torno da retórica e da prova, posta por Ginzburg a respeito da narrativa.

Parece-nos também que o ensino de história que se sustenta pelo diálogo, a partir do qual os alunos possam construir ou mesmo reproduzir opiniões e impressões construídas durante as discussões, favorece a percepção da aula enquanto experiência no “sentido forte do termo”, que “modifica tanto a matéria narrada como o sujeito da narrativa”, e isso pode ser demonstrado pelos diversos fragmentos de textos de opinião aqui expostos e principalmente pela carta/confissão que ganhei de presente de uma aluna.

Quanto às legítimas preocupações em relação às ideologias que a narrativa dissimula de si mesma, a leitura coletiva dos textos pelos alunos e a exposição das opiniões e comentários, assim como o cuidado de escuta por parte do professor, compõem as

condições de aula que potencializa o diálogo, condição para que as ideologias surjam enquanto pontos de vista, e nesse momento são questionadas, reafirmadas, substituídas ou abandonadas.

A diversidade dos materiais, o exercício das leituras em voz alta e comentários e a sugestão para que escrevam textos de opinião, todos esses procedimentos, enfim, preservam e garantem a potência das relações dialógicas, mas o que garante que se traduzam em experiências para os alunos é o exercício de escuta. Esse, por sua vez, depende do gesto, do olhar e da intenção deliberada e consciente para o encontro com o outro que nos desloca, só dessa maneira nossas ações tornam-se atos responsivos e responsáveis na sua singularidade.

Por isso, na relação pedagógica estabelecida entre aluno e professor, a escrita de textos pode permitir o exercício de nos fazermos uns aos outros por conta dos movimentos alteritários que se instituem nas relações entre singularidades.

Bibliografia

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. Musa Editora, São Paulo, 2001.

BARRENTO, João. Walter Benjamin: limiar, fronteira e método. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, 4(2): 1-115, Jul. – Dez./2012. Disponível em: <<http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/viewFile/146/168>>. Acesso em: 24 de julho de 2013.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara F. Vieira, 11ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

_____. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 1-90.

_____. **Arte e responsabilidade**. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Infância em Berlin por volta de 1900**. In: Rua de mão única. Obras escolhidas, v. II. Trad. Rubens R. Torres Filho e José Carlos M. Barbosa. 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 71-142.

_____. **Paris, capital do século XIX**. In: Walter Benjamin – Coleção grandes cientistas sociais, Flávio R. Kothe (org.), São Paulo: Ática, 1985, pp.30-43.

_____. **Teses sobre filosofia da História**. In: Walter Benjamin – Coleção grandes cientistas sociais, Flávio R. Kothe (org.), São Paulo: Ática, 1985, pp. 153-164.

_____. **O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 197-221.

_____. **Experiência e pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 114-119.

_____. **A imagem de Proust**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da cultura. Obras escolhidas, v. I. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp.36-49

- _____. **Origem do drama barroco alemão.** Tradução de Sergio Paulo Rounet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BORGES, Jorge Luis. **O fazedor.** In: Obras completas, v. II, São Paulo: Ed. Globo, 1999.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória – Ensaio de psicologia social.** Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica.** In: Usos & abusos da História Oral. AMADO, J. e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, pp. 183-191.
- BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar – Walter Benjamin e o projeto das passagens.** Tradução por Ana Luiza Andrade. Belo Horizonte, editora UFMG, 2002.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis.** Trad: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **O cavaleiro inexistente.** Trad. Nilson Moulin, São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 2005.
- CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Org.) **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a escrita do tempo.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo** in NOVAES, Adauto (org) “O olhar” São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- COLLOMB, Michel. **Limiares, aprendizagem e promessa em Infância em Berlim por volta de 1900.** In OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.) Limiares e Passagens em Walter Benjamin. Belo Horizonte, editora UFMG, 2010.
- ELLIOT, John. **Recolocando a Pesquisa-ação em seu Lugar e Próprio.** In: Geraldi, Corinta M. et alii (Orgs). Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: ALB, 1998.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo J.; MELO, Gilberto F. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 307-335.

FREITAS, Romero. **No Limiar do Lógos – mimesis, cidade e infância no pensamento de Walter Benjamin**. In OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.). *Limiares e Passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte, editora UFMG, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em W. Benjamin*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Walter Benjamin ou a história aberta**. In *Walter Benjamin – Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e História da cultura. Obras escolhidas V. I*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet, 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GALZERANI, M. C. Bovério. **Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes**. In. CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Org.) *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. pp. 83-94.

GERALDI, Corinta Maria G. **Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia**. 1993. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

_____. **Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Em: *Revista de Educação AEC*, Nº. 100, 1996.

_____. **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica**. *Pro-Posições*. Vol. 5 No. 3(15), Novembro/1994, p.111-32.

_____. **Novelas de formação expressas em metáforas autobiográficas de escolaridade – atravessando margens, tempos e saberes**. Trabalho apresentado no Painel: *Aventuras de formação com fragmentos autobiográficos – deslocando partituras e incluindo saberes, sujeitos, tempos e linguagens*, apresentado no X ENDIPE, mai/jun/2000, publicação em CD Room.

_____. **A pesquisa-ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino**. Brasília. *Revista de Educação AEC*, Ano 29, no. 115, p. 89-102.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 141 p.

- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Relações de Força – História, Retórica, Prova**. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 192 p.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed., trad. Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução por João Wanderley Geraldi. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2001.
- _____. **Dar a palavra – notas sobre uma dialógica da transmissão**. In. LARROSA; SKLIAR (Orgs). *Habitantes de Babel políticas e poéticas da diferença*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Pp. 281-295.
- _____. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução por Eduardo Brandão, 4ª ed., Martins Fontes: São Paulo, 2001.
- LIMA, Maria Emília C.de C.; GERALDI, Corinta M.G.; GERALDI, João W. **Investigação Narrativa: narradores e percursos epistemológicos da pesquisa**. SP. Fac. educação/UNICAMP. Texto inédito. (No prelo para publicação da Revista da UFMG, Dez/2014).
- LIMA, Maria Emilia Caixeta. **Sentidos do trabalho – A educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- LÖVY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Tradução de Wanda Nogueira C. Brant. São Paulo: Boitempo, 2005. 159 p.
- MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - Conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2005.
- MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Cad. CEDES, Ago 2001, vol.21, no.54, p.82-89. ISSN 0101-3262
- PEREIRA, Marcemino Bernardo. **Múltiplos Projetos: Produção de Vida Variada no Ofício de Professor**. 2008,191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan – **Fundamentos de Filosofia da Linguagem** – Tradução de Ephraim F. Alves, Petrópolis: Vozes, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de F. Dos Santos. **Inventário – organizando os achados de uma pesquisa**. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2010, vol.30, n.60 [citado 2014-10-15], pp. 13-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>.

SILVA, Claudio Borges. **Os labirintos da construção do conhecimento histórico**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - Conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2005.

ANEXOS

Anexo1

Quadro das pipocas pedagógicas por título e data de escrita, segundo ordem cronológica.

2008

1	Escolástica	02 de maio
2	Humildade	14 de junho
3	Prova	14 de junho
4	Avós	30 de agosto
5	Pátria amada	05 de setembro
6	Bilhetinhos	06 de setembro
7	Fascismo ilustrado	15 de setembro
8	Anarquia	20 de setembro
9	Tempo	20 de setembro
10	Avós I	28 de setembro
11	Anarquia I	03 de outubro
12	Culto	04 de outubro
13	O previsto, o acaso e o tempo que passa	01 de novembro
14	Equívocos	09 de novembro

2009

15	Daquilo que vejo e dos olhares que veem	28 de fevereiro
16	Os valores, a crise e a Bolsa de valores	15 de março
17	Grifos, cliks e links	19 de março
18	A frase prende, mas a língua solta	27 de março
19	Ortografias	03 de abril
20	Leituras	13 de abril
21	Escritos	20 de abril
22	As avós e a ditadura militar	08 de maio
23	Escritos 1	15 de maio
24	Os valores, a crise e a Bolsa de valores 1	15 de maio
25	Pequena história fábula	31 de maio
26	Histórias	08 de junho
27	Ogros, caçadores de mamutes e outros seres fabulosos	11 de junho
28	Das respostas às perguntas	18 de julho
29	Confrontos	21 de julho
30	A gripe e o álcool gel	21 de agosto
31	Olhos do mundo, janelas....do mundos	29 de agosto
32	Os óculos espelhados	30 de agosto
33	Ponto positivo	31 de agosto
34	“Escravidão”	11 de setembro
35	O passado do futuro	26 de setembro
36	Heróis	03 de outubro

37	Democracia Oficial	17 de outubro
38	Desentendimentos	24 de outubro
39	Para bom entendedor, meia palavra não é nada	06 de novembro
40	“Melicão”	15 de novembro

2010

41	As Tabuas das Leis	12 de fevereiro
42	Escreveu, não leu...	19 de fevereiro
43	O amor disciplinar	27 de fevereiro
44	A mulher invisível	06 de março
45	A delicadeza das relações não sabidas	13 de março
46	Olho de Hórus	27 de março
47	No começo do mundo	02 de abril
48	Tirania	10 de abril
49	D. Quixote	23 de abril
50	Censuras	01 de maio
51	Conto de Fadas	07 de maio
52	Contos de terror	09 de maio
53	Como assim	22 de maio
54	Civilização	27 de maio
55	Carta de amor	02 de junho
56	Tribunal	22 de junho
57	A velocidade da luz da lua	25 de julho
58	A reunião	17 de agosto
59	Tempos pedagógicos (ou sinais dos tempos)	17 de agosto
60	A inocência do mal	24 de agosto
61	Imigração	03 de setembro
62	Logo	06 de setembro
63	Luta de classes	06 de setembro
64	Silêncios	07 de setembro
65	Correspondências1	08 de setembro
66	Cartografias	11 de setembro
67	Leituras	25 de setembro
68	Aconteceu comigo	06 de outubro
69	Gincana	06 de outubro
70	Ah! A Vida	13 de novembro

2011

71	Correspondências	19 de fevereiro
72	Lanchão	19 de fevereiro
73	O discípulo e indisciplina	26 de fevereiro
74	As razões do coração	12 de março
75	João Cândido	06 de maio
76	O Dia do Juízo	18 de junho
77	Um noivo para a mula sem cabeça	01 de julho

78	As artimanhas do Boto-cor-de-rosa	04 de julho
79	O Militar, a Cuca e o Negrinho do Pastoreio	06 de julho
80	MLK	20 de agosto
81	Tristão e Isolda	24 de setembro
82	O vento	09 de outubro
83	Filme triste com final feliz	15 de outubro
84	Bob Marley	23 de outubro
85	Aula	31 de outubro
86	Camponeses	11 de novembro
87	Ensinar e aprender	19 de novembro
88	Robin Hood	27 de novembro
89	Falta de professor	28 de novembro

2012

90	A voz da liberdade	06 de fevereiro
91	Sentidos sem direção	24 de fevereiro
92	Domésticas	03 de março
93	Leituras	18 de março
94	As ruínas de Babel	23 de março
95	O dragão, a borboleta e o coração de papel	15 de abril
96	Flores	01 de junho
97	Experiência	02 de junho
98	Fim da greve	02 de junho
99	Do Juízo	08 de junho
100	“Fisologia”	27 de junho
101	À flor da pele	27 de junho
102	Orgulho e preconceito	21 de julho
103	Destino e Esperança	04 de agosto
104	O pesadelo de Voltaire	11 de agosto
105	Luta de Classes	15 de agosto
106	A conquista da terra	25 de agosto
107	A música das estrelas	01 de setembro
108	Brasil Jamaica	06 de outubro
109	Heróis	15 de outubro
110	O PIEOP OMEQGC NAUA6	20 de outubro
111	Distancias I	03 de novembro
112	Distancias II	04 de novembro

2013

113	O mundo aos seus pés	09 de fevereiro
114	Ancestrais	23 de fevereiro
115	Aranhas	12 de março
116	Sonhos	26 de março

117	Olho D'água	10 de junho
118	O impensado	11 de julho
119	Cartazes	12 de julho
120	Haiti	01 de agosto
121	Memórias	10 de agosto
122	Idade do mundo	25 de agosto
123	Porvir_Futuro e Saudade	29 de agosto
124	A Ferrari de Marx	28 de setembro

Anexo 2

Assunto: Bandeiras paulistas



Nos séculos XVI e XVII, a região mais rica e desenvolvida do Brasil era o litoral do Nordeste, onde se produzia açúcar para vender na Europa, por isso a capital da Colônia ficava em Salvador. O açúcar era produzido em enormes fazendas conhecidas como engenhos. Os trabalhadores destes engenhos eram quase todos escravizados trazidos da África.

Em 1521 os portugueses tinham fundado a Vila de São Vicente, no litoral mais aos sul, mas foi apenas em 1554 que alguns padres jesuítas escalaram a serra do mar e fundaram um colégio para evangelizar os índios da região. Foi em torno deste colégio de jesuítas que se formou a Vila de São Paulo.

Naquela época, os moradores da Vila de São Paulo viviam em pequenas roças, onde plantavam os produtos necessários à sua sobrevivência. Em sua maioria os colonos eram pobres, pois nada era produzido na região que pudesse ser exportado para a Europa. Como não tinham dinheiro para comprar trabalhadores escravizados trazidos da África, começaram a escravizar os índios do interior da colônia.

Para aprisionar indígenas, os paulistas formavam **expedições armadas** chamadas de **bandeiras**. No início, estas bandeiras eram pequenas e os índios aprisionados tornavam-se escravos nas plantações dos próprios colonos portugueses, mas durante a primeira metade do século XVII, os comerciantes de escravos diminuíram a quantidade de negros que

enviavam para o Brasil, então os grandes proprietários de terra começaram a comprar índios escravizados para trabalharem em suas propriedades, pagando um bom preço por eles. Pensando nos lucros que poderiam conseguir, os paulistas organizaram grandes bandeiras de apresamento de índios para vendê-los como escravos a esses proprietários.

Essas expedições eram compostas em grande parte por índios e mestiços, que às vezes chegavam aos milhares, e por poucos brancos, geralmente menos de cem pessoas. Os brancos mandavam nos índios e mestiços, obrigando-os a caçar os índios que ainda estavam livres em suas aldeias.

Atividades

1. Procure dizer o que era uma “bandeira” paulista nos séculos XVI e XVII.
2. Nos séculos XVI e XVII, os colonos da Vila de São Paulo utilizavam índios escravizados para trabalhar em suas plantações e não trabalhadores trazidos da África. Por quê?
3. No século XVII houve um grande desenvolvimento das “bandeiras paulistas”. Procure explicar as causas desse desenvolvimento.

Estudo de documentos históricos

Documento 1

Este documento foi escrito no século XVII por Manoel Barreto Sampaio, que era funcionário do governo português. O autor deste documento morava e trabalhava, provavelmente, em Salvador.

“Os moradores daquela vila (São Paulo) vivem conforme as leis do Reino e muito obedientes às ordens da Sua Alteza. As famílias da vila de São Paulo dedicam-se ao descobrimento do sertão e à lavoura dos frutos da terra, de que é abundante. Fornece ao Rio de Janeiro e mais capitanias, farinhas, carnes, algodões, legumes e outros gêneros. Têm fundado vilas e muitas povoações.

Estes moradores são aqueles que por várias vezes vieram à Bahia combater o gentio Tapuia, que destruía o recôncavo. Estes mesmos derrotaram todo o gentio que existia na parte do Sul, para poderem os portugueses viverem seguramente em suas fazendas e casas.

Ultimamente passou um cabo com 200 brancos, 200 mestiços e 400 arcas desta vila, cortando imensidade de caminhos e vindo parar nas cabeceiras do Rio dos Tocantins.

Aí, tem-se notícia que descobriram minerais por terem formado casas e aberto estradas para a vila de São Paulo.

Esta é agente de São Paulo.

(Manuel Barreto Sampaio. Informações da gente de São Paulo, 1674)

Atividades

1. Quem escreveu o documento e em que ano?
2. De acordo com o texto, como era a vida dos moradores da vila de São Paulo naquela época?
3. O autor do texto elogia ou faz críticas aos moradores de São Paulo? Justifique sua resposta citando trechos do documento.

Documento 2

O texto que você vai ler é uma carta escrita em 1653. Quem escreveu a carta foi Antonio Vieira, um padre Jesuíta muito importante naquela época e que sempre defendeu a liberdade dos índios.

“Na primeira carta disse a V. Rev^a a grande perseguição que sofrem os índios, pela cobiça dos portugueses em os escravizarem. Nada há a dizer de novo, senão que ainda continua a mesma cobiça e perseguição, a qual cresceu agora mais.

No ano de 1649 partiram os moradores de São Paulo para o sertão, em busca de uma nação de índios distante daquela capitania muitas léguas pela terra adentro, com a intenção de os arrancarem de suas terras e os trazerem às de São Paulo e aí se servirem deles como costumam. Após meses de viagem, encontraram uma aldeia de índios da doutrina dos padres da Companhia. Todos estavam na igreja, e o padre rezava missa, quando entraram os soldados de mão armada na aldeia, e dentro da mesma igreja prenderam todos os índios

e índias que não puderam escapar. Ficaram oito dias na mesma aldeia, abastecendo-se e tendo como refém o Padre. Alguns dos que escaparam avisaram os padres de duas aldeias vizinhas, os quais fazendo logo armar os seus índios, vieram em socorro dos prisioneiros. Saíram os de São Paulo à batalha, e venceram; os índios fugiram e ficou no campo morto por uma bala um dos padres.”

(Antônio Vieira, Carta ao Padre Provincial, 1653, Maranhão)

Atividades

- 1) Quem escreveu o documento e em que ano?
- 2) O que o padre Antônio Vieira está contando na carta?

Mapa representando as bandeiras paulistas nos séculos XVI, XVII e XVIII



Fonte: MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

Anexo 3

Assunto: Sociedade colonial açucareira

Introdução: Durante o período colonial (entre 1500 e 1822) a região do litoral nordestino se desenvolveu muito porque era ali que se produzia a maior parte do açúcar que era exportado para a Europa, enriquecendo muito os donos das fazendas – chamadas de engenho – e os comerciantes portugueses, os únicos que podiam vender o açúcar da colônia para outros países. O texto a seguir foi escrito por Vera Lucia Ferlini e vai mostrar para você como era a vida das pessoas na sociedade produtora de açúcar.

“Mundo de senhores e de escravos, a sociedade açucareira vivia em função da casa-grande e da senzala, habitações fundamentais da grande propriedade.

A moradia do senhor, colocada em local privilegiado de onde se avistava toda a propriedade, era ampla, de cal e pedra. Geralmente construída em dois pavimentos, amplas varandas garantiam sombra e temperatura agradável aos cômodos internos: numerosos quartos, amplas salas, imensa cozinha.

Ao lado dos senhores, dentro da casa-grande, convivia a escravaria doméstica: mucamas, amas-de-leite, arrumadeiras, cozinheiras. Em dias de festas, esses escravos, bem vestidos, mas descalços, circulavam pelas salas e varandas, trazendo refrescos, arrumando mesas, oferecendo iguarias. E no dia-a-dia, embora faltasse o luxo das festas, lá estavam os serviçais que tudo faziam: adormeciam crianças, costuravam, limpavam, arrumavam, cozinham. (...)

A senzala era a moradia dos negros. A construção parecia uma prisão, era retangular, térrea, sem outras mobílias que os catres de palha suja, recoberto de trapos, poucos tamboretas e baús.

Ao amanhecer, o gongo marcava o despertar, seguido de uma ração de farinha de mandioca e um pouco de caldo de cana. Partiam os escravos para o trabalho, distribuídos após a prece comum frente à casa-grande, levando mais um pouco de farinha, um pedaço de peixe ou carne-seca, para matar a fome durante a longa jornada. Alguns senhores não forneciam a alimentação a seus escravos, deixando-lhes os domingos para trabalharem suas roças de mandioca, com o que se sustentavam, enriquecendo a ração com melaços, siris,

caranguejos e mariscos, Mal alimentado, andava o escravo praticamente em farrapos. Sua vestimenta para um ano não excedia um par de camisas e saias ou calças, de algodão grosseiro, mais dois pedaços de baeta para dormirem. Apenas os domésticos usavam, em festas ou ao acompanharem os senhores, vestimenta melhor, às vezes até luxuosa. (...)

Na sociedade açucareira o trabalho era considerado algo vergonhoso, como algo apenas para escravos, por isso (...) brancos pobres e mulatos livres preferiam pedir esmolas ao invés de trabalhar.

Muitos desses pobres livres dependiam do engenho, onde obtinham comida e proteção, em troca de pequenos serviços. Formavam o grupo de agregados da casa-grande. Quando necessário, os senhores usavam essa população pobre como “soldados” nas lutas que mantinham entre si por terra e por honra.

Outros excluídos da riqueza do açúcar viviam na cidade, exercendo profissões humildes: barbeiros, sapateiros, ferreiros, pobres alfaiates, vendedores de cestos, quituteiras a oferecer em tabuleiros seus doces e guloseimas. E embora fossem pobres, não lhes pesava essa pobreza. A maior humilhação dessa sociedade não era a miséria, nem ao menos a mendicância. O ponto mais baixo era a escravidão, e para não serem confundidos com o escravo, tudo era suportável. Conta-se que criados brancos, trazidos de Portugal, ao se aperceberem de que no Brasil seu trabalho era atribuição de escravos, procuravam se acomodar em qualquer emprego público a que os negros não tinham acesso. Se não conseguissem, preferiam ser vadios ou soldados, simplesmente para não se submeterem a “trabalho de negros”.

Fonte: FERLINI, Vera. Lucia. A civilização do açúcar. São Paulo, editora Brasiliense, 1984.

Anexo 4

Assunto: Política

Aumentou o nível de instrução dos eleitores

Maria Teresa Costa – jornal Correio Popular, 17 de fevereiro de 2008

Melhorou, nos últimos quatro anos, o nível de instrução do eleitorado campineiro, segundo estatística do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Na eleição de 2004, que escolheu os atuais vereadores e o prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT), a maioria dos eleitores (54,2%) era formada por analfabetos, pessoas que sabiam apenas ler e escrever o nome ou que tinham o primeiro grau. Nas próximas eleições esse perfil se inverterá: a maioria (51,2%) será formada por eleitores com segundo grau e curso superior incompleto ou completo. O número de eleitores com mais de nove anos de estudo, segundo o TSE, chegou a 365.242 em janeiro de 2008, um crescimento de 19,9% em relação a janeiro de 2004. [...]

Para especialistas, o nível de escolaridade é um fator importante na hora do voto. Pessoas com baixo nível educacional são *mais facilmente enganadas pelos políticos*, podendo, inclusive, negociar seu voto em troca de atos assistencialistas ou de favores que atendam a necessidades imediatas. [...]

O cientista político Antônio Carlos Trigueiros também acredita que a escolaridade é um dos componentes do processo de escolha do candidato, mas não decisivo. "Não significa que quem tem mais instrução saberá escolher o melhor candidato, mas é certo que aquele com nenhuma instrução, e que geralmente é mais pobre, *mais facilmente pode negociar o seu voto*", analisou. Ele lembrou que o grau de instrução é determinante no acesso à informação, como por exemplo, aos jornais, à internet e à leitura e informação, o que, observou, ajuda a formar o espírito crítico.

Acesso à informação amplia senso crítico

Idalice Rosa de Jesus começou a estudar na última terça-feira. O primeiro dia de aula foi emocionante. Conheceu os colegas de classe, a professora e escreveu vários nomes em um caderno. De agora em diante, irá todo dia às aulas aprender a ler e a escrever. Aos 35 anos, ela acredita que um novo mundo irá se abrir à sua frente. Idalice é parte de um contingente formado por 63.839 eleitores de Campinas que sabem, no máximo, escrever o

próprio nome. "Até agora, votei orientada pelo meu marido. Mas, até a eleição, já saberei ler e vou pesquisar bastante os candidatos antes de decidir. Vou ler bastante e fazer a melhor escolha " , disse.

Ela decidiu se alfabetizar por causa dos dois filhos e também porque quer tirar a carteira de motorista. "Quero acompanhar a lição das crianças, ajudar a esclarecer dúvidas e, para isso, preciso saber ler", contou. Idalice se recente muito da falta de conhecimento da escrita e leitura. Adora cinema, mas não pode assistir a filmes estrangeiros porque não consegue ler as legendas.

Vera Ferreira Sants, de 56 anos, também começou aprender a ler na terça-feira e quer continuar a ampliar o conhecimento. " Acho tão lindo quando vejo pessoas com livros. Nem a Bíblia eu consigo ler" , disse. Eleitora, até agora escolheu os candidatos pela simpatia e por informações que obtinha aqui e ali. "Nessa eleição vai ser diferente, porque agora eu vou ler sobre os candidatos, ler o que eles prometem e então escolher o melhor", afirmou. Mas ela acha que, mesmo assim, será difícil escolher um que seja honesto. " Antes da eleição, todos são bons; depois, eles mudam", criticou.

Enquanto as duas mulheres se esforçam para aprender a ler e escrever, Henrique Leandro Silveira espera conseguir uma bolsa de estudo para iniciar o mestrado em Engenharia Agrícola na Unicamp. Ele não tem dúvidas de que os anos de instrução aumentam o espírito crítico. "No segundo grau, minha cabeça era uma e, agora, sou muito mais crítico em relação, especialmente, à política", disse. Mas ele observou que, não necessariamente, os anos de estudo são determinante em uma escolha coerente de candidatos. "Hoje não tem mais reprovação no segundo grau e o aluno progride sem base", comentou.

A estudante do terceiro ano de Economia da Unicamp, Natalia Tieme Gomes Komoto, avaliou que, quanto mais anos de estudo, mais acesso à informação as pessoas têm. Mas isso, segundo ela, é importante, mas não fundamental na escolha coerente de um candidato. "Quem não tem estudo também se interessa, assiste tevê, procura se informar. Claro que tem estudo é mais crítico, mas isso não é preponderante na escolha", disse.
(MTC/AAN)

Anexo 5

Assunto: História política do Brasil

A Independência do Brasil

O dia 7 de setembro é comemorado como o Dia da Independência do Brasil, as escolas, fábricas e lojas fecham porque é feriado nacional e por todo o país ocorrem desfiles. A semana do dia 7 é chamada de Semana da Pátria e alguns lugares ficam enfeitados de verde e amarelo, que são as cores da bandeira brasileira.

Mas por que tanta comemoração assim? O que esta data tem de tão importante? É isto que pretendemos com este texto, esclarecer para você, o que foi a “Independência do Brasil”.

Bom, primeiro vamos ao significado da palavra. Quando é que um país é independente? Quando não depende de outro, claro! Quando é livre para fazer o que quiser. Então quer dizer que o Brasil nem sempre foi um país livre? Isso mesmo, durante 322 anos o Brasil era dominado por um outro país, chamado Portugal e que fica na Europa.

Foram os portugueses que chegaram aqui em 1500, tomaram as terras dos índios e povoaram o Brasil, construíram vilas, cidades e fizeram plantações. Antes de chegarem aqui os portugueses também haviam dominado boa parte da África e de lá traziam pessoas que eram escravizadas e vendidas para fazer todo tipo de trabalho.

O Brasil era então uma colônia e o governo português possuía muitos direitos sobre suas terras, o principal deles era o comércio. Como era uma colônia, apenas navios portugueses podiam vir para cá, traziam produtos da Europa que eram vendidos por altos preços e levavam açúcar, algodão, madeiras etc, por um preço menor. Isso era bom para os comerciantes portugueses, que ganhavam muito, mas não para os donos de terras e de escravos, que queriam vender seus produtos por preços mais altos e para qualquer país. Para o povo também não era uma situação boa porque as mercadorias importadas eram muito caras. Mas tudo isso começou a mudar em 1808.

Em 1808 estava havendo uma guerra na Europa e então o Rei D. João, que governava Portugal, fugiu com todos os funcionários e veio morar no Rio de Janeiro. Mas como é que pode isso? O Rei morando na colônia? Então não dava para ser colônia mais. O Rei morava num reino, certo? Então, o Brasil passou a ser um Reino Unido ao Reino de Portugal. Agora como Reino, D. João permitiu que navios de outros países pudessem vir vender e comprar do Brasil. Isso agradou muito aos grandes donos de terras, mas os comerciantes portugueses não ficaram nada contentes, queriam que D. João voltasse para Portugal e o Brasil voltasse a ser a colônia que era antes. O Rei, então, retorna para Portugal em 1821, mas deixa o seu filho D. Pedro, aqui no Brasil governando em seu lugar, como Príncipe Regente.

Os comerciantes portugueses queriam que o Brasil deixasse de ser reino e voltasse a ser colônia, mas os fazendeiros não queriam voltar ao que eram antes, por isso convencem o Príncipe Regente D. Pedro a separar o Reino do Brasil, do Reino de Portugal, tornando-se um reino independente. Esta separação foi a “Independência do Brasil” e aconteceu exatamente no dia 7 de setembro de 1822. Com isso, D. Pedro foi coroado como o nosso primeiro imperador e passou a se chamar D. Pedro I.

Ser independente é ser livre, mas quando aconteceu a nossa independência em 1822 a maior parte do povo brasileiro não tinha liberdade alguma, porque naquela época os trabalhadores eram escravizados. Depois desta data a escravidão durou mais sessenta e seis anos, terminou somente em 1888. Além dessa falta de liberdade para o povo, a nossa independência também não trouxe grande desenvolvimento para o Brasil, isto porque o país continuou vendendo produtos mais baratos e a comprando mais caro de outros países, como a Inglaterra, Estados Unidos etc.

Mas então que independência é essa, que foi boa apenas para poucas pessoas? Vale a pena tanta comemoração?

É importante comemorar a Independência, mas sabendo que ela é uma construção que depende de todas as pessoas, de todas as gerações.

Precisamos buscar sempre a liberdade e lutar contra todas as injustiças.

Anexo 6

Orientações gerais

Quando um historiador escreve um texto explicando algum acontecimento ou problema, ele faz pesquisa em documentos, que são as suas **fontes** de pesquisa. Estes documentos podem ser textos, imagens, objetos, construções etc., qualquer coisa que ajude a entender o que se quer pesquisar.

No caso de documentos escritos temos as **fontes primárias**, que são textos produzidos na época que o historiador está pesquisando, e **fontes secundárias**, quando se trata de um livro sobre o assunto escrito por outro historiador.

Os textos que você lê na escola são chamados de **textos didáticos**, são resumos das pesquisas que já foram feitas pelos historiadores e escritos de maneira mais simples, para que você possa entendê-los.

O nosso tema de estudo agora vai ser a conquista do litoral pelos portugueses. A nossa proposta para este assunto é que você pesquise e escreva um texto próprio tentando explicar por que e como ocorreu esta conquista, assim como as suas conseqüências nos dias de hoje.

Documento 1

O texto a seguir é parte de uma carta que o governador-geral do Brasil, Mem de Sá, enviou ao rei de Portugal. A carta foi escrita no dia 31 de março de 1560. Mem de Sá governou o Brasil entre 1558 e 1568.

“Nestes tempos veio recado ao governador como o gentio (o indígena) tupinikim da capitania de Ilhéus se alevantava e tinha morto muitos cristãos e destruído e queimado todos os engenhos dos lugares, e os moradores estão todos cercados e não comiam já senão laranjas. Logo pus (reuni) em conselho e posto que muitos eram que não fosse, por não ter poder para lhes resistir nem o poder do imperador, fui com pouca gente que me seguiu.

Na noite em que entrei em Ilhéus fui a pé dar em uma aldeia que estava a 7 léguas da vila em um alto pequeno, todo cercado de água, ao redor de lagoas. E a destruí e matei

todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atrás. Porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas, onde os cerquei e os forcei a lançaram-se a nado ao mar de costa (muito) brava.

Mandei outros índios atrás deles, que os seguiram perto de 2 léguas e lá no mar pelejaram de maneira que nenhum tupinikim ficou vivo. E os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia em ordem (de forma) que tomavam os corpos (alinhados) perto de 1 légua.

Fiz outras muitas saídas em que destruí muitas aldeias fortes e pelejei com eles outras vezes em que foram muitos mortos e feridos e já ousavam estar senão pelos montes e brenhas onde matavam cães e gados e, constringidos da necessidade, vieram a pedir misericórdia e lhes dei pazes com condição que haviam de ser vassallos de Sua Alteza e pagar tributos e tornar a fazer os engenhos. Tudo aceitaram e fizeram e ficou a terra pacífica em espaço de 30 dias. Isto fiz à minha custa dando mesada a toda pessoa honrada.

Documento 2

O texto abaixo é um trecho do livro **Tratado da Terra do Brasil**, escrito por **Pero de Magalhães Gandavo** em 1570. Gandavo esteve no Brasil entre 1558 e 1572.

Não se pode contar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que a natureza semeou por toda esta terra do Brasil. Ninguém pode caminhar pelo sertão, nem passar por terra onde não ache povoações de índios armados. Deus permitiu que fossem contrários uns aos outros, e que houvesse entre eles grandes ódios e discórdias, porque se assim não fosse os portugueses não poderiam viver na terra nem seria possível conquistar tanta gente.

Quando os portugueses começaram a povoar a terra, havia muitos destes índios pela costa junto das Capitâneas. Porque os índios se levantaram contra os portugueses, os governadores e capitães os destruíram pouco a pouco, e mataram muitos deles. Outros fugiram para o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio ao longo das capitâneas. Junto delas ficaram alguns índios em aldeias que são de paz e amigos dos portugueses.

(Coletânea de doc. Históricos para o 1º grau. CENP, SE, São Paulo, 1978)