



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ANA CLAUDIA SOUZA DIAS**

**VOZES REVELADAS: O *DIÁRIO DE BORDO* DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Brasília/2021

**ANA CLAUDIA SOUZA DIAS**

**VOZES REVELADAS: O *DIÁRIO DE BORDO* DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade  
Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Dra. Maria Luiza M. S. Coroa.

**BRASÍLIA  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dv           Dias, Ana Claudia Souza  
              Vozes Reveladas: O Diário de Bordo de Estudantes da  
Educação Básica sob a perspectiva da Análise de Discurso  
Crítica / Ana Claudia Souza Dias; orientador Maria Luiza  
Monteiro Sales Coroa. -- Brasília, 2021.  
              277 p.

              Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2021.

              1. Diário de Bordo. 2. Estratégia Pedagógica. 3.  
Discurso. 4. Educação como prática de liberdade.. I. Coroa,  
Maria Luiza Monteiro Sales, orient. II. Título.

**ANA CLAUDIA SOUZA DIAS**

**VOZES REVELADAS: O *DIÁRIO DE BORDO* DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (Orientadora e Presidenta)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof<sup>a</sup>. Doutora Viviane Cristina Vieira  
Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof. Doutor Sóstenes Cezar de Lima  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e  
Tecnologias/Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG)

Prof. Doutor André Lúcio Bento (Suplente)  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

*Samba da Utopia*

*Se o mundo ficar pesado  
Eu vou pedir emprestado  
A palavra **poesia***

*Se o mundo emburrecer  
Eu vou rezar pra chover  
Palavra **sabedoria***

*Se o mundo andar pra trás  
Vou escrever num cartaz  
A palavra **rebeldia***

*Se a gente desanimar  
Eu vou colher no pomar  
A palavra **teimosia***

*Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra **tirania***

*Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra **utopia***

*Jonathan Silva*

*Não é na resignação, mas na **rebeldia** em face das injustiças que nos afirmamos.*

*Paulo Freire (1996, p. 78)*

## AGRADECIMENTOS

“*Eu sou porque tu és*” ou “*eu sou porque nós somos*” (SANT’ANA, 2015, p. 12) são os significados da palavra *ubuntu*, filosofia africana que apresenta como uma de suas perspectivas a ética da generosidade, que considera que

o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma pessoa; mas, sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas. Portanto, o valor das coisas precisa ser compartilhado para reconhecemos as diversas faces de nossa existência junto com os outros. (NOGUERA, 2012, p. 149)

Nesse sentido, essa parte dos Agradecimentos se amplia para ser também o compartilhamento desta dissertação com todas/os aquelas/es que dela participaram, direta e indiretamente, sendo, portanto, de grande dificuldade citar todas/os nominalmente, uma vez que reconheço a contribuição de todas/os aquelas/es que passaram por minha vida como parte deste trabalho.

Isto posto, passo então a especificar aquelas pessoas que estiveram envolvidas comigo nestes tempos. Estes tempos tão difíceis, que, por ter *entrado*, no meu e *no nosso quintal*, a palavra *tiranía*, cheguei *desanimada*, no início de 2019, à Maria Luiza Coroa, minha professora orientadora, querendo desistir do tema, que me fez sonhar e entrar no mestrado: o Diário de Bordo. A minha *rebeldia* e *utopia* não vislumbrava mais nele o que a *sabedoria* dela enxergava como pulsante. Eu disse: “*será que diante de tudo isso que está no nosso quintal esse tema será relevante?*” E suas poucas palavras de *teimosia* e *sabedoria* me indicaram como ela estava vendo a *utopia*. E, graças à professora, à sua *utopia*, *teimosia* e *sabedoria*, então, sem pestanejar, *peguei o tambor e o ganzá* e saí a pesquisar. Gratidão, professora, Dr<sup>a</sup>. Maria Luíza, por isso e por todo o processo de construção desta dissertação, por ser sempre exemplo da professora que vivencia a educação como prática de liberdade, nunca pautando o quê e/ou como, mas sempre compartilhando seus saberes para a construção daquilo que nos move.

Agradeço e compartilho com a professora Dr<sup>a</sup>. Juliana Freitas Dias, por ter sido a primeira a me ver institucionalmente, por meio dos olhos de seus pupilos Atauan Queiroz e Gina Vieira, de quem reconhecemos o importante papel para a educação por meio do Programa Mulheres Inspiradoras.

Agradeço e compartilho com a/os professora/es Dr<sup>a</sup>. Viviane Vieira, Dr<sup>o</sup>. Sóstenes Lima e Dr<sup>o</sup>. André Lúcio Bento que aceitaram com todo carinho e dedicação participarem da Banca Examinadora deste trabalho, cujas contribuições se engajarão para sua construção no caminho

da *utopia* da Educação, bem como com a Prof. Dr<sup>a</sup>. Francisca Cordélia Oliveira da Silva, quem gentilmente participou como suplente da Qualificação deste trabalho.

Agradeço e compartilho com Leonardo Café, a quem pude primeiramente demonstrar, em espaço tão árido, meu afeto, necessidade básica para minha sobrevivência. Ele concluiu o mestrado, mas ficou para vida. Então, Flavinha, como uma graça que me apareceu, me deu aquele colo de que precisava para continuar. Ela também concluiu, entrando para meu coração. Mas o Universo conspira a meu favor, e Chis, Débora, Fran, comigo estiveram até o final. Com Juliana, Eduardo e Schneider por toda a contribuição e apoio.

Agradeço e compartilho com todas/os as/os participantes desta pesquisa, Olanna, Ifeoma, Adebayo, Odenigbo e todas/os as/os estudantes, por toda disposição de abrir suas salas e vidas para este projeto. Espero com esta dissertação honrar cada um/a de vocês.

Agradeço à Instituição Secretaria de Estado de Educação, que por meio de um direito, conquistado por toda a categoria, garantiu o Afastamento remunerado, imprescindível para que eu pudesse realizar este estudo e com quem pretendo compartilhar de forma mais efetiva, retornando uma professora mais engajada, com mais amor, mais preparada para contribuir para a Educação como prática de liberdade, sempre com a *utopia* de tirar de vez a *tiranía do nosso quintal*.

Agradeço e compartilho também com aquelas que participaram desse processo de forma muito especial, com muita *poesia, rebeldia e utopia*, creditando em mim mais do que eu mesma poderia. Com minha amiga, Débora Tereza Correa (*in memoriam*), que torceu muito por este Mestrado e por tudo que me envolvia, quem perdi tragicamente para o feminicídio no início desta caminhada. Com minhas amigas, companheiras de trabalho e de vida: Bruna de Paiva Lucena, Cristiane de Assis Portela e Valéria Gomes Vieira, que muito me ensinaram e incentivaram a encarar o desafio acadêmico; muito antes delas, Alzira Neves Sandoval, com sua *teimosia*, insistia nesse caminho para mim; com as amigas Tereza e Isabella, que sempre vibraram comigo e por mim no mesmo sentido; com Lucy, por sua doce presença em minha vida; com Josi, cuja alegria e fortaleza sempre foram fonte e conforto; com Karina, pelo compartilhamento da *rebeldia*. Com Giselda e Paulinho, por serem apoio, afeto, carinho permanente neste nosso quintal invadido; com Winnie, por ser a aluna amiga, constante marca na vida de afeto da profissão.

Agradeço e compartilho com minha terapeuta, Melissa, pela longa caminhada juntas, oferecendo o suporte necessário para tantos desafios, que por si só já eram *pesados*, já antes pela presença da *tiranía em nosso quintal*, pela perda de uma amiga/irmã, somado a isso a pandemia da Covid-19, que assolou a Terra, mais fortemente nosso país e levou mais de

550.000 brasileiras/os. Com elas e eles também compartilho este trabalho, como esperança de construção de outros mundos possíveis.

Agradeço e compartilho com toda a minha família, desde minha avó Anna e meu avô Juvenato (ambos *in memoriam*), que sempre nos ensinaram o valor dos estudos para superar a *tiranía* deste mundo. Com minhas tias Terezinha, por ser sempre presença amorosa, e Rosa, por todas as orações dedicadas. Com minhas tias: Tiana, Cida e Maura, que, dentre milhares de outros ensinamentos e sentimentos, seguindo os passos ancestrais de apreciação dos estudos, também me mostraram a profissão professora como *utopia* possível. Com meus tios Valdir, Celso e Renato, por serem os entusiastas deste caminhar desde sempre. Estendo toda gratidão e compartilho com suas/seus cônjuges, em especial com Patrícia, aquela que apreciou como ninguém o Diário de Bordo da minha vivência. Com todas/os minhas/meus primas/os, em especial, com aquela que chegou para ficar no meu coração, Lídia. Com minhas afilhadas Daniela e Anna Gabrielle, cuja *rebeldia* é permanente.

Agradeço e compartilho com meus irmãos Cláudio e Cleiton, com quem divido a vivência da ancestralidade, em um caminho de companheirismo e amor; com suas esposas, minhas cunhadas, Sabrina e Joana, que ganhei como presentes para seguirmos juntas/os. Com João, alegria da titia nestes tempos difíceis, a certeza de que a utopia continua.

Agradeço e compartilho com meu pai, Missias Antonio, que mesmo de longe sempre fez parte de minha constituição e com meus irmãos, Acácio e Luana, bem como com sua esposa, Luciana.

Agradeço e compartilho com a família que se agrega à minha e é tão importante para manter minha alegria, Bárbara, Luciano, Aline, Eduarda, Samantha, Sabrina e Bianca.

Agradeço e compartilho com Léo, meu namorado, meu amor, meu cúmplice, que, em virtude da proximidade, foi aquele mais afetado pelas consequências, não tão boas, do processo, mas cujo *samba* tornou a caminhada mais leve, fazendo-se presença e presente, afastando as sombras, especialmente, pelo incentivo, companheirismo, compreensão e amor, demonstrados na escuta ativa e constante dos processos envolvidos desde a pesquisa até a escrita desta dissertação.

Agradeço e compartilho com meu filho, Paulo Vítor, por ser aquele que, nas horas mais *pesadas*, fazia-me rir com sua sinceridade estonteante: “*Quem vai ler tudo isso? Credo!*”, mas cuja própria existência é razão desta minha vida, legado meu maior que fica, na esperança de que um dia seja ele mesmo o leitor.

Agradeço e compartilho esta Dissertação com Maria Rozilda de Souza, minha mãe, a quem não devo só a vida, mas devo a vida à vida, porque ela me fez tanto nascer como renascer nesta mesma vida. É a luz que me guia por todo o meu caminhar.

E, enfim, com Deus, a quem aprendi a enxergar e sentir de maneira mais ampla e respeitosa, considerando a pluriversalidade como o caminho mais bonito para nossas existências.

*“Eu sou porque tu és” ou “eu sou porque nós somos”*. Compartilho esta dissertação com todas/os porque nisso está a minha força, pois *“a pessoa que dá, que com-partilha, é generosa e, ainda, geradora. Fazer o bem, gera nele ou nela, mais força vital”* (KASHINDI, 2017, p. 13).

Dedico esta dissertação a todas/os  
aquelas/es que acreditam e trabalham pela  
educação como prática de liberdade na busca da  
construção de outros mundos possíveis.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta como objetivo analisar o uso do Diário de Bordo, como estratégia pedagógica na Educação Básica, no contexto da sala de aula de três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e um professor de História do Ensino Fundamental, de três diferentes escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico abarcou o acompanhamento da realização do Diário de Bordo por meio de observação participante, com registro de Notas de Campo, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com as/o professor/as e de grupo focal com as/os estudantes das turmas participantes. Os pressupostos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento deste estudo se baseiam nos princípios ontológicos, epistemológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), especialmente, a vertente proposta por Fairclough (2001), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), em relação transdisciplinar com a/os teórica/os da Educação que promovem a educação como prática de liberdade (hooks, 2017, 2019; FREIRE 2019[1970], 1992, 1996) em interface com outros que colaboram para a compreensão da conjuntura da qual o Diário de Bordo faz parte (BERNSTEIN, 1996; GIROUX, 1997; GERALDI, 1991; DIAS, COROA; LIMA, 2018; entre outros). As análises sociodiscursivas empreendidas possibilitaram constatar potencialidades do uso do Diário de Bordo como um espaço de vozes para as/os estudantes, constituindo-se como uma ferramenta para agir socialmente, extrapolando, em alguns casos, seu estabelecimento como tarefa escolar, minimizando a artificialidade do *que se tem a dizer* na produção textual na escola (GERALDI, 1991), contribuindo para a negociação dos sentidos e para a desestabilização das relações de poder em sala de aula. Revelou desde discursos de cordialidade até o de competitividade, bem como a presença do discurso de pseudodescontentamento com a própria estratégia e de discursos de engajamento. As análises sociodiscursivas das representações docentes sobre a realização do Diário de Bordo constataram que a prática da estratégia foi capaz de provocar processos de construção identitária em travessia (BIDIMA, 2002) em algumas das professoras participantes. O estudo mostrou que a utilização do Diário de Bordo como estratégia com estudantes da Educação Básica pode contribuir para a educação como prática de liberdade.

Palavras-chave: Diário de Bordo. Estratégia Pedagógica. Discurso. Educação como prática de liberdade.

## ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing the usage of “Diário de Bordo”, as a pedagogic strategy at Basic Education, in the classroom context of three Portuguese Language teachers of High School and one History teacher of Elementary School, all of them from three different public schools situated in Distrito Federal. The ethnographic qualitative research covered the execution monitoring of “Diário de Bordo” through participant observation, with Field Notes registration, as well as semi structured interviews completion with the teachers and a focus group with the students whose classes were participating in this research. The theoretic and methodologic assumptions applied due to the development of this study are based on the ontological and epistemological principles of Critical Discourse Analysis (CDA), specially the dimension postulated by Fairclough (2001), Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2003), which is transdisciplinary related to Education theories that promote education as a practice of freedom (hooks, 2017, 2019; FREIRE 2019[1970], 1992, 1996) in interface with others that cooperate to comprehending the conjuncture which “Diário de Bordo” is part of (BERNSTEIN, 1996; GIROUX, 1997; GERALDI, 1991; DIAS; COROA; LIMA, 2018; among others). The sociodiscursive analysis undertaken helped determining the potentialities resulted from the usage of “Diário de Bordo” as a place for the students’ voices, being constituted as a mean to socially act, extrapolating, at times, its own frame as a school task, minimizing the artificiality upon *what is said about* when it comes to school textual production (GERALDI, 1991), also contributing to the meaning negotiation and to the destabilization of power relations in class. Both cordiality and competitive discourses were revealed, besides the presence of a pseudo discontent with the strategy itself and engaging discourses. The sociodiscursive analysis made over the teachers’ representation about the execution of “Diário de Bordo” determined that the practice of this strategy is capable of provoking crossing identity construction processes (BIDIMA, 2002) in some of the participant teachers. The study also showed that the usage of “Diário de Bordo” as a strategy with Basic Education students may contribute to an education as a freedom practice.

Keywords: Diário de Bordo. Discourse. Education as a freedom practice. Pedagogical Strategy.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
DB	Diário de Bordo
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação Básica do Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GDF	Governo do Distrito Federal
LC	Linguística Crítica
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MCEP	Movimento Cooperativo da Escola Popular
PAS	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PMI	Programa Mulheres Inspiradoras
RC	Realismo Crítico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Transformacional da Atividade Social .....	36
Figura 2 - Momentos da Prática Social segundo a ADC .....	37
Figura 3 - Mapa ontológico do funcionamento social da linguagem .....	39
Figura 4 - Prática Social de Produção Diário de Bordo.....	41
Figura 5 - Esquema da relação interlocutiva de produção de textos na escola.....	64
Figura 6 - Triangulação referente aos métodos para geração de dados .....	74
Figura 7 - Rede de eventos/práticas discursivas que envolve a prática social de produção do Diário de Bordo .....	94
Figura 8 - Corpo como um dos elementos da prática social.....	200

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capa da coletânea "O inevitável - Diário de Bordo do 3º B .....	29
Imagem 2 - Diário de Bordo a partir da pintura correlacionada às categorias .....	81
Imagem 3 - Capa do Diário de Bordo do estudante Patel do 2º da escola A.....	186
Imagem 4 - Excerto do Diário de Mandisa do 2º ano da escola A .....	188
Imagem 5 - Arte para Evento de lançamento dos Diários de Bordo em PDF da experiência da pesquisadora .....	249

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Estratificação da realidade (Baskhar).....	35
Quadro 2 - Etapas do Enquadre para ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999) .....	42
Quadro 3 - Mapa epistemológico para ADC baseado em decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas .....	43
Quadro 4 - Modos Gerais de Operação da Ideologia.....	52
Quadro 5 - Procedimentos metodológicos básicos na seleção de foco de investigação em ADC e no processo de análise .....	68
Quadro 6 - Datas das Participante e Registro nas Notas de Campo da Escola A.....	71
Quadro 7 - Datas das Observações e Registro nas Notas de Campo da Escola C.....	72
Quadro 8 - Datas das Participante e Registro nas Notas de Campo da Escola B .....	73
Quadro 9 - Duração da gravação e o número de páginas transcritas dos dados referentes aos grupos focais .....	75
Quadro 10 - Duração e número de páginas das entrevistas semiestruturadas com os professores participantes.....	76
Quadro 11 - Total de Diários de Bordo produzidos por cada turma participante.....	76
Quadro 12 - Graus de modalização .....	78
Quadro 13 - O Subsistema de Engajamento .....	79
Quadro 14 - Correspondência entre cores e categorias de análise.....	80
Quadro 15 - Nomes de desidentificação das/os participantes .....	84
Quadro 16 - Critérios para realização do Diário de Bordo no 2º ano da escola A .....	95
Quadro 17 - Movimentos Retóricos dos Diários de Bordo do 2º ano do EM da escola A .....	96
.....	
Quadro 18 - Representação dos eventos da aula no Diário de Bordo de Luandi .....	104
Quadro 19 - Critérios para realização do Diário de Bordo no 1º ano da escola A .....	151
Quadro 20 - Movimentos Retóricos dos Diários de Bordo do 1º ano do EM da escola A .....	156
.....	
Quadro 21 - Critérios para realização do Diário de Bordo na escola B.....	184
Quadro 22 - Títulos dos Diários de Bordo do 2º ano da escola B .....	190
Quadro 23 - Categorias observadas nos títulos dos Diários de Bordo do 2º ano da escola B .....	191
.....	
Quadro 24 - Critérios para realização do Diário de Bordo na escola C.....	232

## SUMÁRIO

REFLEXÕES PRELIMINARES	19
➤ ➤ Antes de mim, Maria Rozilda de Souza	19
➤ ➤ Antes do Mestrado: O Diário de Bordo como estratégia pedagógica na educação básica	22
➤ ➤ Doravante, o Diário de Bordo como objeto de pesquisa	31
1. EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DO DIÁRIO DE BORDO	34
➤ 1.1 Na Análise de Discurso Crítica	34
➤ 1.2 No Dispositivo Pedagógico – compreensão macro do problema	44
➤ 1.3 Na sala de aula - Sobre as relações de poder	51
1.3.1 Do reconhecimento das vozes na construção da educação como prática de liberdade e o “Diário de Bordo”	62
2. O DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	67
➤ 2.1 Os instrumentos investigativos e a realização da pesquisa	68
➤ 2.2 Começando a análise – a organização dos dados	75
➤ 2.3 Definindo as categorias - As ordens do discurso e os significados	77
➤ 2.4 Analisando e selecionando o <i>corpus</i>	80
➤ 2.5 Desidentificando os participantes - O perigo de uma história única	82
3. O QUE A ESTRATÉGIA E OS DIÁRIOS DE BORDO REVELAM?	85
➤ 3.1 No 2º ano do EM na escola A	87
3.1.1 “Aí tem coragem”	87
A) O Diário de Bordo como modo de (inter)agir	88
B) De “A aula esperada por todos (só que não)” a “A aula é a melhor” – Os quatro movimentos retóricos na construção do Diário de Bordo	95
i) O primeiro movimento retórico	97
ii) O segundo movimento retórico	99
iii) O terceiro movimento retórico	103
iv) O quarto movimento retórico	110
C) “Não sou puxa-saco” – A importância da intertextualidade e interdiscursividade na construção do Diário de Bordo	111

3.1.2 O Diário de Bordo, espaço para as vozes das/os estudantes	120
A) Da autoria à voz	120
B) “ <i>Como de costume</i> ” – Uma análise da repetição	134
C) Ayoluwa, o Diário de Bordo de Bamidele	147
➤ <b>3.2 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no 1º ano do EM da Escola A?</b>	<b>151</b>
3.2.1 Da cordialidade	156
3.2.2 À competitividade	171
➤ <b>3.3 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no EM na escola B?</b>	<b>183</b>
3.3.1 Caderno ou Folha Avulsa? – Sobre o suporte do Diário de Bordo	185
3.3.2 De “Um dia a menos” a “Mais um dia massa” – A presença de títulos nos Diários de Bordo	189
3.3.3 “Sabe quando ficou um hábito?” – Sobre quem lê	192
3.3.4 O ar-condicionado – Temática sobre atividade material que envolve corpo e discurso	197
3.3.5 Os discursos de engajamento - As representações discentes do Diário de Bordo e os seus efeitos causais	204
A) “O que adianta a gente falar sobre isso, se ela vai continuar fazendo do mesmo jeito?” – Sobre os efeitos causais do Diário de Bordo em relação à professora	209
B) Quanto <i>aos fios de sol</i> da/o professor/a? – O direito à contrapalavra	226
➤ <b>3.4 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no 7º ano do EF na Escola C?</b>	<b>230</b>
3.4.1 “Vida entendida” – Do Diário de Bordo ao Texto Livre	234
<b>4. DAQUI EM DIANTE – A HORA DO DESEMBARQUE</b>	<b>249</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>263</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>264</b>

## REFLEXÕES PRELIMINARES

### ➤ Antes de mim, Maria Rozilda de Souza<sup>1</sup>

*“Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem entorno e sobre nós. Histórias nas quais se sondam nossas próprias constituições e situações;” (Bidima, 2002, p.1)*

Nasci em uma família, predominantemente de mulheres, em que todas falam muito e a “contação de causos” é bastante comum. Minha mãe não foge à regra e, além dos “causos” gerais, a história de sua vida sempre nos foi narrada em detalhes. Houve épocas em que isso me causava certa angústia, tinha a sensação de que o passado deveria ficar no passado. Faltava-me a compreensão de que as histórias contadas também compõem o que estou sendo, compreensão que veio do encontro com teorias críticas e transgressoras, que transformaram o meu olhar para as narrativas da minha família, especialmente para as da minha mãe. Pude entender que o que me constitui e motiva hoje foi entrelaçado nesses enredos e que suas narrativas são recheadas de ensinamentos sobre insurgência, resistência e transformação. Dentre as várias narrativas, a de sua trajetória escolar se articula e contribui com a temática desenvolvida neste trabalho.

Certa vez, depois de ouvi-la contar sobre sua trajetória escolar, pedi a ela que a escrevesse para que, quando eu tivesse oportunidade, pudesse publicizá-la, pois é uma narrativa representativa das dificuldades por que passaram os mais desfavorecidos para ter acesso aos estudos e, ao mesmo tempo, uma história de transgressão e transformação, em que uma menina entre 11 e 12 anos elabora um plano para que sua voz fosse ouvida.

A oportunidade ocorreu na participação no 1º Simpósio Internacional de Humanidades (UnB/2019) na Seção Temática – *O que nos ensinam as narrativas das mulheres indígenas, negras, oriundas de comunidades tradicionais e moradoras de periferias urbanas?* – com a apresentação do trabalho *“De Ronilda para Maria Rozilda de Souza, a voz insurgente de uma aluna na década de 1960 no interior de Minas Gerais”*.

A partir do relato escrito de Maria Rozilda de Souza sobre sua trajetória escolar, apresentei reflexões sobre o contexto escolar e social de dominação e apagamento das vozes dos mais desfavorecidos em uma escola no interior de Minas Gerais na década de 1960. Nesse

---

<sup>1</sup> Maria Rozilda de Souza nasceu em Biquinhas, Minas Gerais, no ano de 1957. Migrou para Brasília com seus pais e 7 irmãos em 1970 e instalaram-se em Taguatinga. cursou até o Ensino Médio, teve 3 filhos, criados com todo amor e dificuldades de uma mãe solo, dentre eles, eu, que sou a autora desta dissertação. Trabalhou arduamente para proporcionar que eu tivesse as oportunidades que lhe faltaram, sendo cabelereira, vendedora de produtos do Paraguai, produtora e vendedora de pão de queijo na periferia de Taguatinga, revendedora de produtos cosméticos, auxiliar de serviços gerais na Universidade em que produzi este trabalho etc.

contexto, uma menina “*ergue a voz*” e ensina com seus gestos de resistência a lutar pelos seus direitos, mostrando que é preciso um olhar particularizado para cada estudante dentro de sala aula, especialmente no tocante ao processo avaliativo.

Para esta Introdução, utilizarei os dois primeiros parágrafos de seu relato “*Trajatória Escolar*”<sup>2</sup>, cujo texto completo encontra-se no Anexo A.

Taguatinga, 21 de agosto de 2019

Trajatória Escolar

Entre na escola aos 8 anos, até aí tudo bem, era uma menina comum, calada e tímida, mas não para o que eu enxergava, **naquele tempo criança não tinha vontade e nem voz**, era que os pais dissessem e pronto. Quando entrei na escola foi na mesma época, que uma colega entrou também, mas ela era diferente de mim, falava muito aprontava todas, e tinha um pai bravo, que disse que professora que batesse em sua filha, levaria um tiro. Então as carteiras eram de par, dois em dois, e logo me colocaram nós duas juntas, ela aprontava e **eu apanhava, por ela, até eu levar a primeira varada, aí eu me rebelava**, que apanhar, por coisa que você não fez é muito ruim. Então passou o ano, dessa forma, eu resmungando e ela aprontando. **Falava com mamãe e nada mudava**, minha mãe tinha 8 filhos e dizia enquanto eu tiver um filho na escola, você tá também. Chegou o fim de ano e eu já estava alfabetizada, mas levei bomba, **eu não dava conta de levantar e responder as perguntas, dava um branco e aí no outro ano a mesma coisa, eu falava com mamãe papai e nada, tudo do mesmo jeito**. Na 2ª vez que levei bomba **eu decidi, que no ano seguinte eu tinha que mudar minha situação**, passei as férias toda tentando descobrir uma, maneira de sair daquela situação, aí eu fui na mala, que meu pai guardava os registros de nós. Procurava por Maria Ronilda Felicíssima de Souza. E não achava. Então, por dedução meu é Maria Rozilda de Souza. Tinha me ensinado o nome errado, aí já achei uma falha. Fui programando tudo que eu tinha que fazer, era não sentar, mais com a colega. **Contar que meu nome era Maria Rozilda de Souza e não fazer prova oral e sim escrita**. No primeiro dia de aula era que ficava o ano todo. Era engraçado, que falar o que eu queria eu era boa, mas quando eu levantava, para responder a prova, eu não dava conta.

Colocava na fila, primeiro os pares, e ia o ano todo, eu e colega era as mesmas, eu deixei entrar, sentamos e eu levantei a mão, para falar para professora que eu não ia sentar com a colega, a professora era a mesma, os três anos, o que foi Ronilda? **Primeiro meu nome é Maria Rozilda de Souza. Segundo eu não vou sentar com a colega**, a professora então disse só tem um menino só, aí eu fui sentar, com ele o ano todo, matéria que ela dava, eu já sabia de cor e salteado, **eu fiquei o ano todo para descobrir, como não fazer aquela prova oral, foi quando eu lembrei que se eu for de castigo, no dia da prova eu era reprovada, automaticamente, então no dia da prova, era só aprontar alguma coisa e ir de castigo na secretaria e falar com a diretora**. Foi o que eu fiz, no dia da prova, eu arranquei uma folha do caderno, fiz um bolo e joguei no quadro, a professora me levou para secretaria e me colocou, mas de joelho, nas pedras, aí eu fiz um escândalo de choro, até a diretora vir e perguntou, se estava doendo tanto, aí eu parei de chorar e **fui, explicar, que eu tinha ido para secretaria de propósito, que eu não dava conta de fazer aquela prova oral, e sim eu queria fazer prova escrita**, aí ela, deixa eu ver se você sabe ler e escrever, fez uma folha de papel escrita. Com 10 perguntas, qual o nome do colégio. Emílio Garrastazu Médice e matemática. Aí ela me mandou para sala e mandar a professora ir lá na secretaria. **Foi quando eu passei do primeiro ano para segundo**. (grifos nossos)

<sup>2</sup> O texto passou por uma revisão para adequá-lo à variedade padrão da língua portuguesa, especialmente no tocante à ortografia, tendo em vista o direito de todo autor a ela, no entanto não houve alteração da pontuação, já que foi possível perceber o seu uso de forma estilística, como nos exemplos abaixo, em que o uso das vírgulas interrompe a frase e o que aparece topicalizado tem uma carga semântica relacionada à frustração, indicando que a autora dá essa pausa para demonstrar a dramaticidade do vivido, de forma a ressaltar o valor negativo do que foi dito.

“(…) eu tentei de todas formas, não deu levei, bomba.”

“(…) quando foi fazer o diploma, viram, que eu não podia receber, (…).”

“(…) passei as férias toda tentando descobrir uma, maneira de sair daquela situação, (…).”

Maria Rozilda diz em seu relato “*naquele tempo criança não tinha vontade e nem voz, era que os pais dissessem e pronto.*” Embora soubesse que criança não tinha voz, Maria Rozilda se “*rebelava*”, e, portanto, apanhava, pois sua rebeldia, contestações não eram aceitas, mas devidamente punidas. Mas Maria Rozilda “*falava com papai e mamãe*”, demonstrando coragem, já que “*naquela época, falar sem ser convidado era um ato de coragem – um ato de risco e ousadia*” (hooks<sup>3</sup>, 2019, p. 31), mas sua voz não era escutada, pois “*nada mudava*”, “*nada, tudo do mesmo jeito*”. Mesmo diante da imutabilidade da situação, com sua segunda reprovação, nomeada não à toa como “*bomba*”, Maria Rozilda “*decide*” mudar sua situação.

O início de sua trajetória escolar, como se pode ver, é de opressão, mas também e especialmente de resistência e transformação, pois, ainda criança, percebe que ela, mesmo diante de todas as adversidades, poderia alterar sua situação e assim o faz.

A descoberta de seu verdadeiro nome a revestiu de poder, como podemos evidenciar na sua fala à professora, “*Primeiro meu nome é Maria Rozilda de Souza*”. Assim, de Maria Ronilda Felicíssima de Souza para Maria Rozilda de Souza representa uma mudança discursiva, uma mudança no mundo social, demonstrando que as ações dos sujeitos são constrangidas pelas estruturas sociais, mas que há nelas, como a própria Maria Rozilda nomeou, falhas que podem desestabilizar as relações de poder estabelecidas, contribuindo para sua transformação.

Maria Rozilda de Souza, ainda criança, empreendeu a realização de seu destino e desestabilizou as relações de poder em sua escola nos anos de 1960, assegurando para si uma avaliação alternativa a fim de dar continuidade aos seus estudos. Sempre me ensinando a importância de se ter voz e resistir com seu exemplo, essa é a mulher que me deu vida à vida e faz parte da minha constituição.

Antes de mim, a história da trajetória escolar da minha mãe marcada pelo silenciamento e castigos, mas também pela resistência e transgressão. *Daquele tempo*, as punições físicas escolares ainda marcam as lembranças de pessoas como minha mãe, mas felizmente ficaram no passado, mas, quanto à expressão de suas vozes, seria a escola, a educação de hoje diferente?

---

<sup>3</sup> A grafia do nome da autora, Glória Watkins que assina sob o pseudônimo bell hooks, é escrita intencionalmente em letras minúsculas para evidenciar a substância do que revela e não a sua pessoa. É autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

➤ **Antes do Mestrado: O Diário de Bordo como estratégia pedagógica na educação básica**

*Arte Poética*  
*Os temas*  
*somos nós à procura da nossa solução.*  
Filipa Leal

O termo “Diário de Bordo” remonta às atividades navais e aéreas como um gênero textual/discursivo em que os dados importantes das viagens eram/são registrados, especialmente, os “problemas” nelas ocorridos, funcionando de forma parecida ao que conhecemos atualmente como “caixa-preta” dos aviões. Condizente com a característica de instabilidade que os gêneros discursivos assumem, seguindo as necessidades das práticas sociais, o uso “Diário de Bordo”, também conhecido como “Diário de Campo”, “Diário de Pesquisa”, foi recontextualizado para o meio científico. Utilizado como instrumento metodológico de registro pessoal, ele foi popularizado na pesquisa etnográfica, introduzida na Antropologia por Malinowski (MAGALHÃES et al, 2017), como meio de tomar notas de detalhes de suas viagens e de seus contatos com outros povos, grupos sociais e culturas, de forma a conhecer melhor e documentar os hábitos e costumes, tornando-se fundamental no movimento da pesquisa qualitativa (MURAD, 2017). Serve tanto como fontes analíticas da pesquisa quanto como um recurso à memória em análise de outras/os fontes/dados.

Ramalho e Resende (2011) apresentam a definição de “Diários de Pesquisa”:

são produtos escritos do trabalho de campo que têm um propósito catártico para etnógrafos/as porque registram reações pessoais, frustrações e conquistas do trabalho de no campo. Além disso, o diário de pesquisa é um ambiente intertextual no sentido de que entre as impressões anotadas também se registram as relações percebidas entre a prática da pesquisa particular e a ‘teoria do método’ adotada – entre a previsão abstrata do desenho da pesquisa e a realização concreta do trabalho de campo – e entre os métodos e as teorias adotadas na pesquisa. Daí sua utilidade no favorecimento da autorreflexão sobre a prática de pesquisa: o diário não é só um mecanismo de reflexão sobre o objeto da investigação, é também uma oportunidade de reflexão sobre a prática. (p. 84)

Em virtude da criatividade própria das atividades sociais, que estão abertas às “*transgressões individuais*” (FAIRCLOUGH, 2003), o instrumento de metodologia científica, Diário de Bordo, tem sido utilizado como uma “estratégia pedagógica”, que consiste no registro de cunho pessoal das/os professoras/es e estudantes das suas atividades desenvolvidas em aulas, especialmente na formação de professores e no ensino da Graduação, com modificações

em sua denominação, também chamados como “*Diários de aula*” ou somente “*Diário*”. (ALCÂNTARA, 2015; CANETE, 2010; LARCHER, 2019; LIBERALI, 1999; PORLÁN; MARTÍN, 2004; ZABALZA, 2007)

No Brasil, o registro acadêmico encontrado da utilização do Diário de Bordo, com estudantes da Educação Básica, refere-se a um estudo sobre seu uso como instrumento metodológico de registro de pesquisas científicas/ experimentos desenvolvidos na disciplina de Química no Ensino Médio (SOUZA; ARROIO, 2010).

O Diário de Bordo, objeto de estudo desta dissertação, refere-se a uma estratégia pedagógica adotada com estudantes da Educação Básica, que assume características diferentes tanto do instrumento metodológico quanto do seu uso na formação de professores. Eu o conheci com essa utilização no ano de 2017, quando participei do Curso de Formação do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, desenvolvendo-o com as turmas do 3º ano do Ensino Médio (EM), em que atuava como docente, no Centro Educacional 07 de Taguatinga.

Esse Curso de Formação foi ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), a partir da parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com Organizações internacionais, que propiciou, no ano de 2017, que o Projeto Mulheres Inspiradoras, idealizado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014, fosse ampliado para 15 (quinze) unidades escolares da rede pública de ensino, devido ao seu reconhecido papel transformador.

Neste ano de 2021, por meio da Portaria nº 256, de 26 de maio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) foi instituído como parte da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir de práticas de leitura e escrita no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Em virtude da minha participação no Curso de Formação no ano de 2017, o pesquisador Atauan Soares de Queiroz acompanhou o desenvolvimento do projeto desenvolvido na escola. Por meio dele e da professora Gina Vieira, a professora Dr. Juliana Dias conheceu o trabalho desenvolvido com o Diário de Bordo, convidando-me para apresentar a experiência no *I Colóquio – Projeto Mulheres Inspiradoras e a Universidade: Perspectivas Críticas de Pesquisa e Ação no Âmbito do Programa de Avaliação*.

Para participação nessa comunicação, produzi um relato da experiência para conduzir a fala na apresentação. Considerando o longo percurso desde então, optamos por reproduzi-lo

como fonte de pesquisa desta dissertação, a fim de apresentar as impressões que eu tinha da realização da estratégia pedagógica naquele momento, em novembro de 2017.

1	Boa tarde! Meu nome é Ana Claudia, sou professora de Língua Portuguesa e atuo no Ensino
2	Médio do Centro Educacional 07 de Taguatinga. Meus agradecimentos pela honra de participar
3	desta Mesa.
4	
5	<i>“As poesias têm expandido a minha mente para viajar para um novo lugar. Então, cansei, não</i>
6	<i>vou mais lavar os pratos. Escolho definitivamente o poema que me define, mas os nossos</i>
7	<i>conhecimentos estão rasos, então saio do raso e vou profundo, buscando me afogar em um mar</i>
8	<i>de ideias.”</i>
9	<i>Jeferson Silva<sup>4</sup>, Diário de bordo de 25/08/2017.</i>
10	
11	O que acabei de ler faz parte do Relato do Diário de Bordo do aluno Jeferson Silva sobre a aula
12	em que houve a leitura dos poemas da obra “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral.
13	Trouxe este trecho para iniciar minha fala sobre uma das grandes experiências, dentre tantas
14	outras, que foi a adoção do Diário de Bordo.
15	O Diário de Bordo foi um dos instrumentos didáticos propostos pela Gina a nós, cursistas do
16	Programa de Ampliação do Projeto, e consiste na elaboração pelos próprios alunos e alunas de
17	um relatório detalhado do ocorrido na aula. Embora eu tenha bons anos de experiência em sala de
18	aula, eu nunca tinha usado este instrumento e, assim que a Gina nos propôs a sua utilização,
19	enxerguei uma grande oportunidade de registrar o desenvolvimento do projeto, já que não tinha
20	hábito de registrar detalhadamente o trabalho desenvolvido, o que seria necessário a partir da
21	minha participação no Programa.
22	Assim como era previsto, o Diário de Bordo tem sido um instrumento valioso para a produção
23	textual, especialmente, porque é uma escrita significativa, já que tem como objetivo também a
24	avaliação da aula e de autoavaliação. E é nesse sentido que o diário de bordo tornou-se para mim
25	mais surpreendente, pois ele significou dar voz ao aluno e à aluna todas as aulas. Sempre me senti
26	uma professora democrática, aquela que escuta o aluno, a aluna, mas, com o diário de bordo,
27	houve uma sistematização desse espaço democrático. Eu combinei com os alunos e alunas que a
28	escrita seria voluntária, eu não seguiria qualquer espécie de ordem, e, com isso, eles poderiam
29	escolher o dia em que queriam escrever. Tenho uma aluna, por exemplo, a quem indaguei o
30	motivo de ainda não ter escrito, porque ela é sempre muito participativa, e ela me disse que
31	gostaria de fazer o último diário, pois quer fazer uma retrospectiva do ano. Gente, que lindeza!!
32	Nunca imaginei isso! Os alunos muitas vezes chegam ansiosos para escutar o relato do colega. E
33	ver aqueles alunos que nunca falam se candidatando e deixando todos de queixo caído com seu
34	texto!
35	A prática da escrita tornou-se tão significativa e interessante que, no 3º D, a escrita de dois relatos
36	por aula virou praxe. No primeiro dia em que houve dois voluntários, sugeri que os dois fizessem
37	porque assim nós perceberíamos claramente pontos de vista diferentes sobre a mesma aula, que
38	dependeriam do “lugar” de onde o aluno falava/escrevia. Eles adoraram a ideia e a partir daí foram
39	dois relatos por aula. Nessa turma, quando houve apresentações de grupo, inicialmente eu não
40	pensei em sugerir que integrantes do grupo relatassem, mas aceitei a sugestão e fui surpreendida
41	pela quantidade de autoavaliações que surgiram. Foi uma experiência única assistir a todos as
42	aulas e observar como as percepções sobre um mesmo evento se realizam.
43	Houve uma turma que resistiu à escrita e eles próprios explicaram em um dos relatos que “ <b>a</b>
44	<b>turma não está acostumada a compartilhar algo autoral</b> ”, mas, ao serem questionados sobre
45	a possibilidade de suspensão da escrita dos diários, devido à dificuldade em encontrar os

<sup>4</sup> Refere-se ao nome próprio do estudante e autor do Diário de Bordo. Não houve desidentificação do autor porque os textos produzidos na estratégia foram organizados e autorizados para serem publicizados em coletânea, em formato PDF. A publicização por meio oficial não foi possível por falta de tempo naquele ano e pela minha saída da escola no ano seguinte. Consideramos também que usar o nome próprio do então estudante, neste caso, reforça o seu papel social de autor.

46	voluntários, eles quiseram manter a escrita, demonstrando o quanto a atividade de escrita, embora
47	assustadora para eles, era significativa. E assim, nessa mesma turma, houve até dia em que houve
48	3 voluntários para relatar o mesmo dia.
49	Dou ênfase ao processo enriquecedor da avaliação e da autoavaliação. Praticamente, em todos os
50	relatos é possível fazer uma autoavaliação. Mas o dia revelador mesmo foi aquele em que o título
51	do diário foi “ <b>Não teve sermão</b> ”. “Como assim, gente, quer dizer que todo dia tem sermão?” eu
52	questionei à turma... e a resposta estava lá no Diário de ... não era todo dia, mas quase
53	sempre...estava provado...estava escrito, registrado, datado, assinado no Diário de Bordo.
54	Enxergar-se na voz do outro não é um exercício fácil, mas é um exercício fundamental para a
55	prática daqueles que almejam a educação transformadora. E, assim, a prática do Diário de bordo
56	permitiu que o processo de escrita dentro da sala de aula fosse constante e significativa,
57	possibilitando que os alunos se desafiassem a enfrentar as barreiras que a escrita impõe para poder
58	usufruir de um espaço em que sua voz fosse ouvida, bem como me permitiu desnudar-me de
59	qualquer receio das avaliações dos meus alunos, já todos os dias eu estive exposta às suas
60	avaliações.

No relato, o Diário de Bordo foi definido como um instrumento didático, “*um relatório detalhado do ocorrido na aula*” (l.17) realizado pelos alunos e alunas, assim denominados/representados por mim em todo texto. Pela análise do texto, há uma estreita correlação entre o Diário de Bordo e o gênero textual/discursivo *relato*, havendo seis ocorrências do termo. Há ênfase à questão da escrita, percebida pelos uso recorrente de termos relacionados a “registro” e a “escrita”, como em “*oportunidade de registrar*”, “*registrar detalhadamente*” (l.19 e 20) “*produção textual*”, “*escrita significativa*” (l. 23) entre outros.

Mas por que a “*escrita*” de um “*relatório/relato*” pelas/os estudantes pode ter se tornado “*surpreendente*” (l.25)? A resposta é justamente porque não se referiu apenas à escrita de um relato, mas também e essencialmente ao compartilhamento desse escrito com todos os participantes da sala de aula por meio da leitura oral. Cada relato era lido pela/o estudante na aula seguinte, caracterizando o Diário de Bordo também como processo de fala e escuta, como testemunhado no seguinte trecho: “*E é nesse sentido que o diário de bordo tornou-se para mim mais surpreendente, pois ele significou dar voz ao aluno e à aluna todas as aulas.*” (l. 24 e 25)

O termo “voz” aparece em correspondência à minha surpresa, entretanto o uso da expressão “dar voz ao aluno e à aluna” é equivocado no uso do processo “dar”, pois

O/a pesquisado/a e o/a aluno/a, quando situados/as numa zona de subalternidade ou marginalidade social, são vistos/as como sujeitos passivos a quem o/a pesquisador/a e o/a professor/a concedem o direito de fala, e não como participantes ativos dos processos de construção do conhecimento. (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 42)

Nesse sentido, ninguém pode “dar voz” a ninguém, mas pode estimulá-la, criando espaços para que ela se erga, já que os/as estudantes são partícipes da sala de aula. É claro que essa visão de subalternidade embutida na expressão “dar voz” foi compreendida por mim depois

que o Diário de bordo se tornou objeto de estudo e pesquisa, mas o relato representa o patamar epistemológico em que me encontrava em 2017.

Reformulando o tangente ao processo de voz da/o estudante, de acordo com o aprofundamento teórico que desenvolvo aqui, seria melhor dizer, então, que o Diário de Bordo foi “*surpreendente*”, pois permitiu que a voz da/o estudante fosse ouvida. Compreendi-o à época como uma sistematização de um espaço democrático. Esse processo de voz, fala, escuta são representados nos trechos da linha 32 (“*ansiosos para escutar o relato do colega*”), da linha 33 (“*ver aqueles alunos que nunca falam se candidatando*”), da linha 38 (“*dependeriam do lugar de onde o aluno falava/escrevia*”), da linha 54 (“*Enxergar-se na voz do outro*”), e da linha 58 (“*usufruir de um espaço em que sua voz fosse ouvida*”).

Dessa forma, embora tenha havido uma ênfase na escrita, há também, no meu relato da experiência com o Diário de Bordo em 2017, indícios de suas potencialidades como processos de encorajamento das vozes e de sua escuta.

A importância que é dada ao que as vozes revelam e, por sua vez, ao que é escutado fica evidenciada na linha 41 (“*Fui surpreendida pela quantidade de autoavaliações que surgiram*”), na linha 49 (“*Dou ênfase ao processo enriquecedor da avaliação e da autoavaliação*”) e nas linhas 58 a 60 (“*me permitiu desnudar-me de qualquer receio das avaliações dos meus alunos, já todos os dias eu estive exposta às suas avaliações*”). Percebe-se que as/os estudantes, além de se avaliarem nos seus textos, também me avaliaram, o que foi considerado como um “*exercício fundamental*”, mas não “*fácil*”.

O que talvez não tenha ficado muito claro no relato e que foi motivo de mais surpresas com o desenvolvimento do Diário de Bordo está relacionado ao “como” eles escreveram. Não se tratou apenas de um relato, uma tarefa escrita, que foi lida para a turma pela/o própria/o estudante, em que avaliações de si, da aula, da professora estavam presentes. Foram considerados por mim textos poéticos, críticos, criativos, audaciosos e autorais. Embora eu não tenha refletido devidamente sobre isso no relato, pois foi escrito para guiar uma fala de 5 minutos, iniciá-lo com um trecho do Diário do Jeferson foi a tentativa de demonstrar essa potencialidade.

A prática do Diário de Bordo tinha sido adotada a partir do 3º bimestre do ano de 2017 em 4 (quatro) turmas de 3º ano do Ensino Médio e iniciada juntamente com o desenvolvimento de atividades motivadas pelo Curso de Formação do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres. A escola recebeu 20 livros de poesia “*Não vou mais lavar os pratos*”, de Cristiane Sobral, dentre outros títulos, que foram complementados com mais 10 exemplares com verba da escola. Eu e minha parceira de curso e escola, minha amiga Bruna de

Paiva Lucena, decidimos dar início aos nossos projetos com a leitura desse livro. Os livros foram entregues a cada estudante que deveria lê-lo individualmente em sala de aula e escolher um poema preferido para apresentá-lo às/aos demais participantes da aula, com o objetivo de demonstrar os motivos de sua escolha. Para isso, foi sugerido a todos que trouxessem, para o momento da apresentação, algo correlacionado à sua escolha que a materializasse: um objeto, foto, música, outro livro ou poema, vídeo etc.

A epígrafe do meu relato, o trecho do Diário de Bordo de Jeferson, é justamente sobre essa atividade de leitura e escolha do poema. Como podemos perceber não é um relato objetivo sobre a aula, mas uma expressão poética da identificação do autor com as poesias da autora e de como elas o tocaram. O uso das metáforas “viajar”, “mar” e “afogar” para representar o processo de leitura e suas consequências evidencia com tom poético sua experiência literária em sala de aula.

*“As poesias têm expandido a minha mente para viajar para um novo lugar. Então, cansei, não vou mais lavar os pratos. Escolho definitivamente o poema que me define, mas os nossos conhecimentos estão rasos, então saio do raso e vou profundo, buscando me afogar em um mar de ideias.”*

*Jeferson Silva, Diário de bordo de 25/08/2017.*

Esse é um exemplo de um trecho de um Diário de Bordo, mas cada um dos relatos construídos naquela experiência poderia ser objeto de estudo, dadas suas peculiaridades. Todos os dias eu me surpreendia com a realização da estratégia e o sentimento sobre essa experiência é de que ela foi “*significativa*”, porque ressignificou minha prática pedagógica e minha atuação como professora.

Cada turma assumiu características próprias na realização da estratégia, sendo algumas delas apresentadas no relato acima, como a escrita de dois diários por aula, a resistência à produção do Diário, a crítica aos meus “sermões” (reprimendas, advertências) entre outras que não foram relatadas. Cada turma tinha um caderno, também denominado Diário de Bordo, onde cada estudante escrevia seu diário. A/o responsável pelo texto do dia pegava o caderno e o levava para casa para o registro. Na aula seguinte, lia para a turma e entregava o caderno para o próximo estudante que se habilitava à escrita e assim por diante. Assim, cada turma tinha/tem<sup>5</sup> um caderno com todos os textos.

A minha ideia inicial era proceder a uma avaliação dos textos, a famigerada “correção”, mas à medida que as/os estudantes iam lendo seus Diários de Bordo, percebi que não seria produtora, sob o risco de se perder o que estava se desenhando como espaço de voz. Dessa

---

<sup>5</sup> Os cadernos manuscritos estão sob minha guarda.

forma, combinamos que todos as/os estudantes receberiam 1(um) ponto no terceiro bimestre e 1(um) ponto no quarto bimestre, desde que fizessem pelo menos um texto no Diário de Bordo, independentemente de quando isso acontecesse. Ocorre que o número de aulas dos dois bimestres foi menor do que o número de estudantes e alguns acabaram não tendo dia/aula para relatar. Combinamos então, inspirados na ideia da estudante Évelin, conforme expresso no meu relato, que essas/es estudantes fariam um relato do ano inteiro, uma espécie de retrospectiva do ano na disciplina de Língua Portuguesa. Tivemos Diários de Bordo de 3 páginas digitadas. Nenhum/a estudante deixou de realizar a atividade, embora a pontuação referente à escrita já tivesse sido atribuída no terceiro bimestre sem que ainda tivessem escrito, o que demonstra o nível de comprometimento das/os estudantes com a atividade.

Diante do resultado do desenvolvimento do Diário de Bordo, entendi que não seria justo que o caderno da turma ficasse só comigo, já que se tratava de uma construção colaborativa que dizia respeito a cada um/a de nós. Então sugeri que produzíssemos uma coletânea digitada em PDF para que todas/os pudessem ter todos os relatos e pudessem, futuramente, visitar a sua própria história, o que foi aceito pela maioria das/os estudantes.

Assim, produzimos as coletâneas, que foram lançadas no evento que denominamos “A hora do desembarque”. Em cada turma, escolhemos um/a estudante para produzir a capa e fizemos uma eleição para selecionar o título de cada coletânea, que resultou nas quatro a saber:

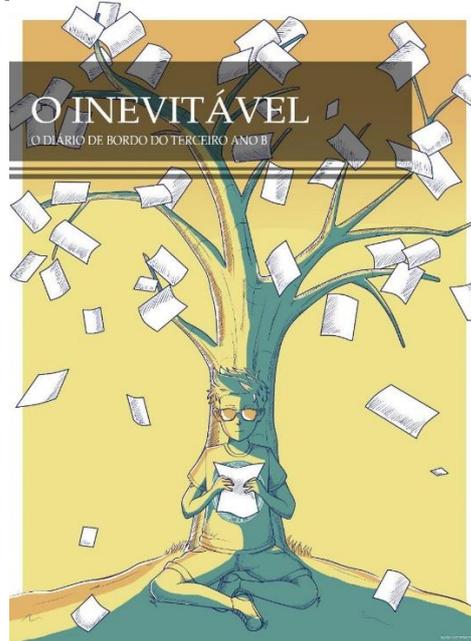
- ✓ Experiência inspiradora – Diário de bordo do 3º A;
- ✓ O inevitável – Diário de bordo do 3º B;
- ✓ Atura ou surta – Diário de bordo do 3º C;
- ✓ EntreLaços e Nós – Diário de bordo do 3º D.

A título de exemplificação, apresento a capa da coletânea “O inevitável – Diário de bordo do 3º B”, a fim de demonstrar o quanto a experiência do Diário de Bordo foi *surpreendente*, utilizando o mesmo adjetivo usado no relato de 2017. A capa/arte foi produzida pelo estudante à época, Wallace Vinicius Alves<sup>6</sup>, que utilizou seus conhecimentos de designer gráfico.

---

<sup>6</sup> Utilização do nome próprio do artista (wallace.vinicius.alves@live.com), pelos mesmos motivos explicitados na nota anterior.

Imagem 1 - Capa da coletânea "O inevitável - Diário de Bordo do 3º B



Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2017)

Os Diários de Bordo, representados por folhas brancas cujos riscos seriam a escrita, são os frutos de uma árvore, que tem como raiz e tronco o próprio estudante, em uma autorrepresentação. Os frutos dessa árvore dão em abundância e voam ou caem, dando prosseguimento ao ciclo da vida, tornando-se sementes para outras árvores. Wallace usava óculos e passava por sérios problemas de saúde relacionados à visão. Ele é raiz e tronco de onde brotam os textos, mas também é um leitor. A leitura do Diário de Bordo marcada no desenho do artista é essencial para o processo, pois era através dela que a voz do estudante era ouvida por todas/os as/os participantes da aula.

Ao observar o desenho, ressalta aos olhos a presença do efeito de luz e sombra, nuances significativas para quem tem a visão ameaçada, como o autor. A leitura desse aspecto pode representar os dois lados que todos têm, aquilo que é exposto, que está no claro, mas também aquilo que fica nas sombras. Ou ainda podemos interpretar a utilização desse efeito como uma “iluminação” que se deu na criação desses textos, pois há uma sensação de que a luz está invadindo a cena e logo tudo estará iluminado. Ou ainda pode ser compreendido como os diferentes pontos de vista de um mesmo objeto, que foi também percebido por mim como uma característica do Diário de Bordo. Essas interpretações são todas possíveis como representativas do que foi o desenvolvimento do Diário de Bordo pela minha perspectiva como professora, considerando todos os Diários de Bordo construídos na minha vivência.

O protagonismo das/os estudantes na elaboração dos Diários de Bordo é evidenciado na capa, não há figura da professora. Eu fui uma espectadora e ouvinte de tudo que queriam me dizer por ali, e muitas vezes as aulas enveredaram a partir do que tinha sido trazido no Diário de Bordo.

E de fato os textos “voaram”, já que, reunidos em coletâneas em PDF por turma, puderam/podem ser encaminhados a quem se interessasse ou tenha interesse. No ano de 2018, participei do Curso de Formação do Programa Mulheres Inspiradoras/PMI como formadora colaboradora e essa experiência, juntamente com a da professora Gina Vieira Pontes, foi compartilhada com as/os cursistas.

Também fui convidada, no ano de 2018, a formar parceria com a professora Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Coroa, hoje a orientadora desta dissertação, para produzir um ensaio sobre a experiência do Diário de Bordo para um dossiê especial do Cadernos de Linguagem e Sociedade sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras, que culminou no ensaio *De um relato inevitável a uma experiência de liberdade* (COROA; DIAS, 2018).

A partir dessa parceria, a possibilidade e o desejo de estudar sobre o Diário de Bordo desabrocharam, pois vivi uma experiência de um processo pedagógico autoral de leitura e escrita, abrindo espaço para as vozes da/o estudante, ainda sem compreender o que especificamente o desencadeou. O que aconteceu naquelas turmas naquele ano para que houvesse a produção do Diário de Bordo tal qual foi percebido por mim? Era uma pergunta para a qual eu ainda não tinha a resposta.

À procura dessa *solução*, acreditei no mestrado como possibilidade de encontro com as respostas, apesar da ciência de que “*uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo*” (hooks, 2017, p. 86). Sempre desejei seguir os estudos de pós-graduação e, com a vivência do Diário de Bordo, encontrei o meu *tema*. Então me aventurei nos estudos para o mestrado, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), no primeiro semestre de 2019, com projeto sobre a estratégia Diário de Bordo. A Análise de Discurso já era um caminho aspirado por mim, pois a afinidade com a área advém desde a graduação, com prosseguimento na pós-graduação *strictu sensu*, com a apresentação da monografia “*A análise do Discurso e os Livros Didáticos de Língua Portuguesa*”<sup>7</sup>, sob a supervisão da professora Dr.<sup>a</sup> Alzira Neves Sandoval, cuja tese aborda a dupla possibilidade de concordância verbal com sujeitos complexos (CF SANDOVAL, 2017).

---

<sup>7</sup> Trabalho desenvolvido sob a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa.

O Diário de Bordo, então, tornou-se objeto de estudo deste trabalho, não mais o processo de produção dos Diários de Bordo da minha experiência em 2017, aqui relatada, mas os Diários de Bordo – como processo e produto – realizados por três professoras e um professor, participantes ou egressas/os do PMI, de três escolas públicas do Distrito Federal (DF), no ano de 2019. Ciente de que a experiência é uma perspectiva do que acontece, precisava acompanhar a realização do Diário de Bordo de outro ângulo, de outro lugar, em busca de respostas sobre as potencialidades e realizações dessa estratégia pedagógica na Educação Básica.

➤ **Doravante, o Diário de Bordo como objeto de pesquisa**

Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social e que as práticas discursivas são investidas ideologicamente, à medida que constroem significados para manutenção e/ou reestruturação das relações de poder.

Fairclough argumenta, portanto, que a Análise do Discurso Crítica (ADC) possui um caráter intervencionista, ao buscar a mudança social, evidenciando práticas/eventos daqueles que se encontram oprimidos e expurgados, no âmbito das relações sociais em diferentes paisagens culturais, e cujas identidades e posições de sujeitos são (re) produzidas discursivamente. Nesse sentido, a ADC outorga-se uma responsabilidade social emancipatória e libertadora.

hooks (2017, 2019), por meio de seus ensaios, faz uma exortação à renovação e ao rejuvenescimento das práticas de ensino para que elas não reforcem o sistema de dominação nem a parcialidade, conclamando que a sala de aula (seja ela escolar, acadêmica e/ou aquela que se estabelece em outros espaços) possa constituir-se em foco de resistência. Para tanto, propõe que a educação seja concebida como prática da liberdade, compreendendo todos os envolvidos no processo de ensino como agentes, e a/o professor/a como aquela/e que respeita a presença e a singularidade de cada estudante, que a/o chame a partilhar, que valorize a sua expressão e que também perceba que o processo de ensino-aprendizagem é fonte de crescimento para ela/e. Deste modo, todos, estudantes e professoras/es, podem se perceber como seres integrais, *“buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.”* (hooks, 2017, p. 27)

Dessa forma, entrecruzando os princípios teóricos e metodológicos da ADC com a “pedagogia engajada” (bell hooks, 2017, 2019) e com os pressupostos de Freire (2019 [1970], 2011), em quem hooks se baseia, propomos que a educação seja concebida como prática de

liberdade por meio do estímulo ao protagonismo e valorização dos processos autorais dos sujeitos educacionais. Para tal fim, este estudo se concentrará na análise do uso do Diário de Bordo como estratégia pedagógica que contribua para a educação como prática de liberdade.

O *locus* da pesquisa foi o contexto de salas de aulas da disciplina Língua Portuguesa, de Ensino Médio, no ano de 2019, de duas escolas públicas do DF, escolas A e B, e da disciplina História, do terceiro ciclo (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental (EF) também de uma escola pública do DF, escola C. Por questões éticas, os participantes das pesquisas são desidentificados e, para isso, nesta pesquisa eles, tanto as/o professor/as quanto as/os estudantes, receberão pseudônimos, inspirados nas personagens das obras literárias<sup>8</sup> da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e da escritora brasileira Conceição Evaristo. Nesse sentido, também desidentificamos as escolas participantes, nomeando-as como escolas A, B e C, conforme explicitado acima.

Aplicando os fundamentos da ADC e problematizando o tema a partir do desenvolvimento de experiências e de pesquisa etnográfica nesses contextos escolares em que se têm trabalhado o Diário de Bordo, o problema de pesquisa consiste em **avaliar como o uso do Diário de Bordo, como estratégia pedagógica na Educação Básica, possibilita ressignificar e desestabilizar as relações de poder no espaço escolar, revelando as vozes das/os estudantes como protagonistas do processo educacional.**

Considerando esse problema de pesquisa, constitui-se a seguinte grande questão:

1. Como o Diário do Bordo como estratégia pedagógica permite revelar as vozes das/os estudantes da educação Básica?

Para que seja atendida, essa questão de pesquisa se desdobra em outras:

2. Que discursos de manutenção e/ou de transformação das práticas pedagógicas são trazidos nos textos dos Diários de Bordo?
3. Como as/os estudantes representam os eventos ocorridos em sala de aula nos textos Diário de Bordo?
4. Como as/os estudantes se identificam na escrita do Diário de Bordo?
5. Que efeitos os discursos das/os estudantes no Diário de Bordo tiveram nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas dos professores?

---

<sup>8</sup> Nesse processo de desidentificação, buscamos evidenciar o trabalho de escritoras mulheres negras que, em função da intersecção de gênero e raça, foram/são duplamente invisibilizadas, bem como instigar o conhecimento da literatura africana e afro-brasileira.

Correspondentemente, como **Objetivo Geral**, temos:

- ✓ Analisar o uso do Diário de Bordo como estratégia pedagógica que revela vozes das/os estudantes da educação básica para o exercício da educação como prática de liberdade.

E, como **Objetivos Específicos**:

1. Analisar as representações discentes sobre as práticas de sala de aula nos Diários de Bordo produzidos por elas/es.
2. Analisar as representações discentes e docentes sobre a prática do Diário de bordo.
3. Investigar o modo como as/os estudantes se revelam identitariamente na prática do Diário de Bordo.

A fim de atender a esses objetivos, esta dissertação está organizada em 4 capítulos, compostos por seções e subseções. A introdução está dedicada a Reflexões Preliminares, como se pode constatar, quanto à contextualização do objeto de estudo no que se refere a mim, como filha, professora e pesquisadora; e aos objetivos do tema a ser pesquisado.

O Capítulo 1 corresponde à contextualização do objeto de estudo frente aos princípios ontológicos e epistemológicos da ADC, bem como também é apresentada uma visão macro da Educação, tomando como fontes os conceitos do sociólogo da educação Bernstein (1996) e uma visão da educação emancipatória, que se almeja, baseada em hooks (2017, 2019) e Freire (2019 [1970], 2011), com a conseqüente abordagem sobre as relações de poder envolvidas nas salas de aulas.

No Capítulo 2 são apresentadas as metodologias e instrumentos utilizados na pesquisa, bem como reflexões sobre os processos e instrumentos envolvidos na pesquisa.

O Capítulo 3 refere-se à descrição e à análise de como os Diários de Bordo foram desenvolvidos pelas/os participantes da pesquisa, bem como à análise sociodiscursiva dos Diários de Bordo como materialização discursiva de todo processo de sua produção.

O Capítulo 4 é destinado às considerações finais que as análises possibilitaram, mas que ainda permitem desenvolvimentos futuros.

Optamos nesta dissertação pelo uso predominante da 1ª pessoa do plural por considerarmos não ser uma construção individual, mas fruto de uma coletividade, que envolve todo meu processo formativo, incluindo o familiar, sendo que a minha voz é também a voz de muitas outras, especialmente pelo diálogo construído entre mim e minha orientadora, portanto, nós. No entanto, vez ou outra há o uso da 1ª pessoa do singular, quando o que é tratado referir-se a questões de foro íntimo.

## **1. EM BUSCA DA COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DO DIÁRIO DE BORDO**

### **1.1 Na Análise de Discurso Crítica**

Os Estudos Críticos do Discurso consideram que o funcionamento da língua(gem) se dá nas práticas interacionais que ocorrem nas práticas da vida social e que, para compreendê-lo amplamente, é necessário estudos transdisciplinares que envolvam, especialmente, os de caráter linguístico e social.

Dentre esses estudos está a Análise do Discurso Crítica (ADC), proposta por Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), a principal vertente teórica adotada como caminho para atender aos objetivos desta pesquisa. Trata-se de uma abordagem desenvolvida, no contexto científico, como uma área para preencher a lacuna existente entre os estudos linguísticos e sociais, pois “*não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). A ADC é considerada tanto como teoria quanto método, inicialmente interdisciplinar, mais contemporaneamente transdisciplinar, pois suas construções teóricas e metodológicas, além de poderem vir de várias disciplinas, conforme as características do objeto de estudo, pretendem buscar a mudança social.

A adoção da ADC se justifica especialmente pela concepção de que as pesquisas sociais devem ser relevantes, de forma que possam contribuir para a mudança social a favor dos grupos dominados. No caso desta dissertação, busca-se colaborar significativamente para o estabelecimento de uma efetiva interlocução entre o uso da estratégia pedagógica Diário de Bordo e as reflexões teórico-metodológicas que embasam as práticas escolares que objetivem a educação como prática de liberdade, como, entre outros, hooks (2017, 2019), Freire (2019 [1970], 2001) e Giroux (1997) propõem.

O primeiro passo para o planejamento de uma pesquisa é posicioná-la ontologicamente, ou seja, definir como a natureza do mundo social é entendida, pois a maneira como se compreende os fenômenos sociais não é dada a priori, havendo maneiras alternativas de compreendê-los. (RESENDE, 2009)

A vertente da ADC, em que se baseia este trabalho, busca como fontes ontológicas a teoria do Realismo Crítico (RC) de Bhaskar. Alguns conceitos do Realismo Crítico, recontextualizados na ADC, são trazidos para este contexto, a fim de explicitar, especialmente o caráter posicionado desta pesquisa no que se refere ao entendimento das estruturas sociais com status de realidade. As estruturas sociais são ao mesmo tempo constrangimentos às ações

humanas, mas também recursos que possibilitam a assunção da realidade como passível de transformação, abrindo espaço para a busca da mudança social por meio da investigação daquilo que bloqueia e/ou dificulta a transformação.

Viviane Resende, em *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares* (2009), apresenta os conceitos do RC que são fundamentais para compreensão da ontologia à qual a ADC se filia.

O RC propõe a estratificação da realidade social em três estratos: o potencial, o realizado e o empírico. O domínio do “potencial” refere-se àquilo que existe e o que potencialmente existiria de acordo com os poderes causais. Engloba as estruturas internas dos elementos sociais. O domínio do “realizado” refere-se ao que efetivamente ocorre daquilo que é potencial, sendo os poderes causais ativados. E o “empírico” é o domínio da experiência, pois nem tudo que é “realizado” é perceptível. Trata-se, então, daquilo que realmente é observado dos efeitos das estruturas, das suas potencialidades e realizações.

A compreensão da estratificação da realidade social é necessária para que fique estabelecido que *“nossa capacidade de observar efeitos e ações sociais não esgota o que poderia existir de fato, ou seja, o empírico não é correspondente nem ao potencial, nem ao realizado, embora a observação possa nos ensinar sobre o que se poderia realizar.”* (RESENDE, 2009, p. 21). Isso significa que “poder fazer” não é “fazer”, pois há mecanismos capazes de ativar ou bloquear os poderes causais, a fim de que o potencial se realize ou não, além do que *“nem tudo o que é concretizado em eventos é captado em nossa experiência”*. (RESENDE, 2009, p. 21)

Resende (2009, p. 22) apresenta o quadro de Bhaskar, que relaciona os três estratos da realidade social:

Quadro 1 - Quadro Estratificação da realidade (Baskhar)

	Domínio do Potencial	Domínio do Realizado	Domínio do Empírico
Mecanismos	✓		
Eventos	✓	✓	
Experiências	✓	✓	✓

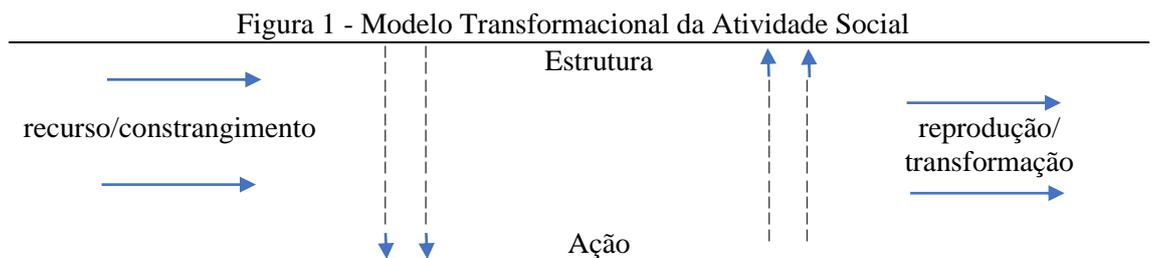
Fonte: Resende (2009, p. 22)

Para o desenvolvimento desta dissertação, ressalta-se que os textos têm efeitos causais, ou seja, produzem mudanças tanto nos nossos conhecimentos, quanto nas nossas crenças, atitudes, valores etc. e, por sua vez, produzem mudanças sociais. Da mesma forma, os textos

têm suas causas, são moldados tanto pela estrutura e prática social quanto pelas pessoas envolvidas nos eventos sociais. Entretanto, em ambos os casos, não se trata de uma causalidade mecânica direta, em que se pode determinar exatamente o que produz a mudança ou molda o texto.

Outro aspecto para a compreensão ontológica da ADC é o pressuposto do RC da vida social como um sistema aberto, composto por várias dimensões – física, química, biológica, psicológica, econômica, social, semiótica – que operam de forma conjunta com suas estruturas distintas, mecanismos particulares e poder gerativo. No entanto, não se pode prever o que é ativado ou bloqueado dos poderes causais em determinado momento.

Nessa perspectiva, a relação entre estrutura social e ação da atividade humana não ocorre de forma simultânea, há uma relação assimétrica, sendo a estrutura sempre prévia à ação, de forma que não atuam dialeticamente, mas de maneira transformacional. A sociedade, considerada como um conjunto de estruturas, práticas e convenções, é pré-existente à ação humana, mas ressaltando que não existe sociedade sem a ação humana. A não-dialeticidade entre estrutura e ação significa que aquela não é um produto imediato desta, o que possibilita focalizar a historicidade da mudança social. Bhaskar chama esse modelo de Modelo Transformacional da Atividade Social, em que as estruturas são tanto constrangimentos quanto recursos para a ação humana, sendo ao mesmo tempo condição, em termos sincrônicos, e resultado de forma diacrônica. Bhaskar apresenta esse modelo por meio da seguinte figura:

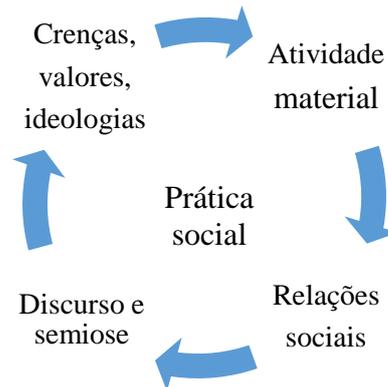


Fonte: Resende (2009, p. 27)

A relação entre estrutura e ação é mediada, de acordo com Bhaskar, por entidades intermediárias, que são as práticas sociais e as posições, a que chamou de sistema posição-prática. As posições se referem a lugares, funções, regras, tarefas, deveres, direitos, ocupados (preenchidos, assumidos, desempenhados etc.) por indivíduos engajados na prática social. As práticas sociais são “*maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21, tradução

nossa<sup>9</sup>) e são caracterizadas pela articulação dos seus quatro elementos/momentos - discurso, pessoa<sup>10</sup> (com crenças, valores, desejos, ideologias), relações sociais e atividade material – de forma dialética, não podendo um momento ser reduzido a outro, já que uma alteração em um momento altera a configuração interna de outro momento.

Figura 2 - Momentos da Prática Social segundo a ADC



Fonte: Resende (2009, p. 31)

Considerando que cada momento internaliza os outros, a transdisciplinaridade é condição inerente para o desenvolvimento de pesquisas. Não há análise possível sem que se recorra a outras teorias, especialmente as sociais, para explicar as articulações que aparecem internalizadas em cada momento da prática, aliadas aos estudos linguísticos, já que toda prática social tem um caráter discursivo, em virtude de sua característica inerente de reflexividade, que é a capacidade de tratar de si mesma.

*“Os componentes ontológicos do mundo social, nessa perspectiva, (então) são: estruturas e ações sociais, práticas, posições e relações sociais, eventos, identidades, ideologias, discursos, textos.”* (RESENDE, 2009, p. 32) Considerando especificamente os aspectos discursivos, temos que, abstratamente, os sistemas linguísticos correspondem à estrutura, enquanto concretamente os textos produzidos nas interações correspondem ao evento. *“O que de potencial dos sistemas linguísticos será ativado no evento discursivo depende da configuração de (redes de) práticas de que o momento discursivo é parte, ou seja, a*

<sup>9</sup> Todas as traduções de trechos de obras publicadas em outras línguas são de nossa responsabilidade

<sup>10</sup> Pessoa é o termo utilizado por Fairclough (2003); em Chouliaraki e Fairclough (1999), no lugar de pessoa com crenças, valores, atitudes, histórias, desejos, os autores utilizavam “fenômenos mentais”.

*instanciação do potencial semiótico é organizada nas práticas sociais.*” (RESENDE, 2009, p. 32)

Isso significa que as práticas sociais, incluindo o discurso (entendido como elemento da prática) e a ordem do discurso – *“uma combinação ou configuração particular de gêneros, discursos e estilos que constitui o aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais.”* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220) ou, em outros termos, *“articulação socialmente estruturada de práticas discursivas que constitui a faceta discursiva de um campo social.”* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 114) – estão no domínio do “potencial”, enquanto os eventos e os textos estão no domínio do “realizado”.

O discurso é entendido como os elementos semióticos da prática social, incluindo a língua(gem) oral e escrita, comunicação não verbal e imagens visuais, todos constituindo e construindo os sentidos dentro dessas práticas, por meio da interação. A análise do momento discursivo de uma prática é aquele mais propício para a compreensão do dinamismo das mudanças e/ou suas possibilidades.

Assim, o discurso não é só constituído, mas também constitutivo das estruturas e relações sociais, em que a mudança discursiva em relação à mudança social é o foco da teoria, sendo que um evento discursivo pode contribuir para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias<sup>11</sup> ou pode contribuir para a transformação dessas estruturas ou relações.

Além dos pressupostos do RC para compreensão do funcionamento da sociedade, a ADC, proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), aborda o funcionamento social da linguagem embasada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday. De acordo com essa teoria, os textos possuem três funções simultâneas: “ideacional” – responsável pela representação dos aspectos físico, social e mental do mundo; “interpessoal” – responsável pela interpretação das relações sociais entre os participantes dos eventos sociais; e “textual” – responsável pela conexão entre as partes dos textos, bem como entre os textos e seus contextos situacionais.

Uma ampliação de diálogo entre a LSF e ADC é apresentada pelos autores, considerando a “multifuncionalidade” dos textos, propondo que, no lugar de funções da linguagem (“ideacional”, “interpessoal” e “textual”), sejam considerados 3 (três) tipos de significados – o acional, o representacional e o identificacional – associados aos conceitos de gêneros, discursos e estilos, respectivamente. Os três significados atuam simultaneamente e

---

<sup>11</sup> Fairclough (2001, p. 122) adota o conceito de Hegemonia proposto por Gramsci: “poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’.”

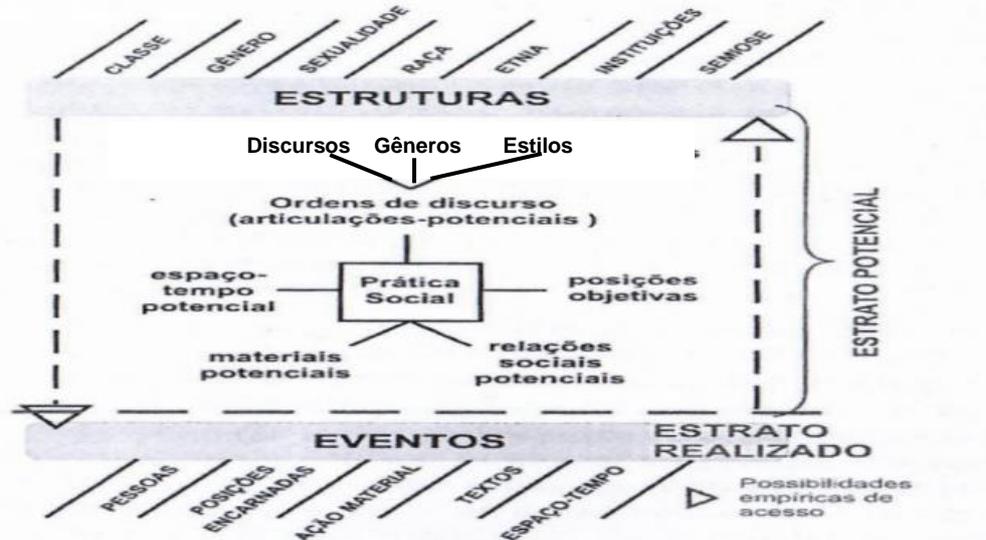
correspondem aos modos como o discurso (elemento discursivo da prática social) figura na prática social: modos de agir, modos de representar e modos de ser.

A proposição dos três significados dialoga com as funções da LSF da seguinte maneira:

A representação corresponde à função “ideacional de Halliday; ação aproxima-se de sua função ‘interpessoal’, embora a ênfase maior seja no texto como modo de (inter)agir em eventos sociais, e possa ser visto como que incorporando Relação (representando relações sociais); Halliday não diferencia uma função separada para identificação – a maior parte do que eu incluo como Identificação está na função ‘interpessoal’ de Halliday. Não faço distinção de uma função ‘textual’ separadamente, antes a incorporo com a Ação. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 21)

Então considerando os fundamentos dessa vertente da ADC, Viviane Resende, em *Análise de Discurso Crítica: Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada* (2017), apresenta seu próprio mapa ontológico<sup>12</sup> do funcionamento social da linguagem, que é muito apropriado aos objetivos deste trabalho.

Figura 3 - Mapa ontológico do funcionamento social da linguagem



Fonte: Resende (2017, p. 25, com alterações)

Percebemos no mapa que, assim como a prática social, os eventos apresentam elementos. Enquanto os elementos da prática são potência em forma abstrata, os dos eventos são concretizações dessa potência.

Por isso, é preciso distinguir entre ordens de discurso (gêneros, discursos e estilos) e textos realizando esse potencial; posições objetivas e posições

<sup>12</sup> No tangente aos elementos das ordens de discurso, foi apresentada a versão que consta em Resende (2019, p. 31).

encarnadas, subjetivamente preenchidas por pessoas assumindo posições; relações sociais potenciais e relações sociais entre pessoas participando concretamente em eventos sociais; materiais potenciais e dispositivos efetivados na ação material; espaço-tempo potencial e espaço-tempo realizado. (RESENDE, 2017, p. 31-32)

Essa perspectiva possibilita compreender as potencialidades dos poderes causais e os motivos de seus bloqueios ou ativação das potencialidades nos eventos. Assim, compreende-se a realidade não só pelo que ela apresenta empiricamente, mas também por aquilo que ela poderia apresentar caso não houvesse um obstáculo ou um outro potencial fosse ativado, o que contribui para a crítica social e respectiva mudança.

Considera-se, portanto, a estratégia pedagógica Diário de Bordo uma prática social, que faz parte de uma outra prática social, que é a aula, que estão na ordem do potencial e fazem parte de uma prática mais ampla (campo ou ordem do discurso), que é a Educação. Quando o Diário de Bordo se efetiva em sala de aula, trata-se, portanto, de um evento, uma prática particular, que está no estrato do realizado, que se realiza linguisticamente como gênero, discurso e estilo. Enquanto falamos do Diário de Bordo como objeto de estudo de forma abstrata, estamos nos reportando à prática social, mas, neste trabalho, ele também é analisado no estrato do realizado, pela análise da estratégia realizada pelas/o quatro professor/as participantes com as/os estudantes, bem como pela análise dos textos produzidos na estratégia.

Abaixo apresentamos a figura que representa a Prática Social de Produção do Diário de Bordo, com seus respectivos elementos em forma potencial.

Figura 4 - Prática Social de Produção Diário de Bordo<sup>13</sup>

Fonte: Elaboração própria

Consoantes com os princípios adotados nesta dissertação, os conceitos de língua e linguagem estão imbricados na realização social, ou seja, a língua é concebida como interação social. Do mesmo modo, a concepção de linguagem relaciona-se intrinsecamente com a interação, já que “*Linguagem é a capacidade de construir significados na interação com o mundo e outros seres sociais*” (COROA, 2017, p. 125)

Nesse sentido, Maria Luiza Coroa, em *Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo* (2017), argumenta:

Na dimensão de uma língua em uso, o olhar amplia-se: não apenas o código, a estrutura linguística é o objeto do trabalho pedagógico, mas, sobretudo, **as relações de interação mediadas pela língua e o envolvimento dos interlocutores** se constituem como fatores relevantes de atribuição de sentidos. (p.123, grifo nosso)

A *priori* a construção de todo texto é interacional, considerando que sempre há um destinatário/receptor/consumidor. Até mesmo o gênero textual “redação escolar”, cujo objetivo seja demonstrar habilidades e competências relacionadas à escrita a um avaliador, seja a um/um professor/a ou participante de uma banca formal, é considerado interacional. A prática pedagógica do Diário de Bordo, portanto, é sobretudo interacional. Trata-se de uma interação tanto mediada por um texto escrito quanto de uma interação imediata, já que a escrita do texto

<sup>13</sup> A figura apresenta a prática social de produção do Diário de Bordo como potencial, considerando o que se realizou nos eventos concretos pesquisados.

está atrelada à sua leitura para todos os participantes da sala de aula. O momento da leitura constitui-se em um momento crucial da prática, aquele em que o/a estudante se posiciona e se expõe diante de toda a turma e professor/a, quando potencialmente se espera que seja ouvido. É nele em que os elementos da prática se sobrepõem e que se abrem as possibilidades para a mudança.

A interação é vital para este trabalho, já que *“a investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e a negociação concretas das relações sociais na prática social.”* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 192)

Se ontologicamente define-se como a realidade social é entendida, epistemologicamente investigam-se *“os modos por meio dos quais a realidade pode ser conhecida”* (RESENDE, 2009, p. 53). Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem um enquadre epistemológico para a ADC, baseado na crítica explanatória de Bhaskar:

Quadro 2 - Etapas do Enquadre para ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999)

<b>1)</b>	<b>Um problema (atividade, reflexividade)</b>		
	(a)	análise da conjuntura	
<b>2)</b>	(b)	análise da prática particular	(i) práticas relevantes
			(ii) relações do discurso com outros momentos da prática
	(c)	análise de discurso	(i) análise estrutural (ii) análise interacional
<b>3)</b>	<b>Função do problema na prática</b>		
<b>4)</b>	<b>Possíveis maneiras de superar obstáculos</b>		
<b>5)</b>	<b>Reflexão sobre a análise</b>		

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Resende (2017), além de salientar que esse enquadre não se refere a um modelo metodológico, pois trata-se de um empreendimento para toda a investigação, propõe um refinamento para ele, tendo em vista que o mapa epistemológico deve ser *“retrabalhado para atender às necessidades dos projetos de pesquisa em suas especificidades, de acordo com os componentes ontológicos que se pretenda acessar e os objetivos/problemas questões de cada pesquisa.”* (2017, p. 40).

A autora utiliza então o termo *fases* no lugar de *etapas* a fim de evidenciar que as atividades propostas não são subsequentes, nem notoriamente distintas, pelo contrário são *“passíveis de mistura e dissolução”* (RESENDE, 2017, p. 39). Apresento o mapa epistemológico proposto/utilizado pela teórica:

Quadro 3 - Mapa epistemológico para ADC baseado em decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas

<p><b>I. Reflexões preliminares</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definição do problema social a ser investigado</li> <li>2. Compreensão macro do problema: revisão bibliográfica/parcerias interdisciplinares</li> <li>3. Reflexão sobre as múltiplas possibilidades de acercamento</li> <li>4. Construção das perguntas da pesquisa</li> </ol>
<p><b>II. Organização da pesquisa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Levantamento de dados possíveis para o acercamento escolhido</li> <li>6. Definição de estratégias coerentes para geração/coleta de dados</li> <li>7. Reflexão epistemológica sobre os dados gerados/coletados: possibilidades e limites</li> <li>8. Reconstrução do mapa ontológico com base na reflexão epistemológica</li> </ol>
<p><b>III. Análise discursiva</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Decisão sobre necessidade ou não de utilização de ferramentas computacionais ou métodos complementares para a macroanálise</li> <li>10. Seleção de textos do feixe discursivo/Segmentação de excertos, conforme movimentos retóricos</li> <li>11. Definição de categorias analíticas com base nos dados</li> <li>12. Análise textual fina do <i>corpus</i> ou de parte selecionada do <i>corpus</i></li> </ol>
<p><b>IV. Recursividade</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Retorno à compreensão do problema à luz do discursivo</li> <li>14. Restituição social dos resultados OU volta a 5 OU volta a 6</li> </ol>

Fonte: Resende (2017, p. 41)

Nos dois casos, o empreendimento investigativo inicia-se com a definição do problema. Chouliaraki e Fairclough (1999) expõem que o problema pode se situar na atividade da própria prática social ou na sua construção reflexiva. Viviane Resende e Viviane Ramalho, em *Análise de Discurso Crítica*, constata que geralmente os problemas se baseiam em “*relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais*” (2006, p.36).

Reportando-nos à necessidade particular de cada pesquisa, consideramos importante aliar as duas propostas como fontes desta pesquisa, tomando a de Resende (2017) como mais adequada ao presente trabalho, uma vez que o caminho percorrido coaduna com sua proposição, já que, como a própria autora defende, “*nos caminhos da pesquisa, nem sempre as coisas se dão de modo tão ordenado*” (2017, p, 47), pois, continua

A verdade é que há projetos que escolhemos, e há projetos que nos acolhem. Dos primeiros, desenhamos planejamentos cuidadosos em gabinete, traçando seus mapas, compondo equipe, escolhendo recortes; os segundos são mais exigentes: neles, os problemas de pesquisa mostram-se irrecusáveis, absorvendo-nos e acordando aquela ânsia por compreender e colaborar que nos faz cientistas críticos/as. (RESENDE, 2017, p.48)

Conforme já explicitado nos momentos iniciais desta dissertação, esta pesquisa inicia-se na minha atividade profissional como professora da rede pública de ensino do Distrito

Federal, com a realização do Diário de Bordo. Logo, nos termos de Resende (2017), foi o projeto que me acolheu, acendendo a ânsia de compreensão da prática, para colaborar efetivamente para as atividades de sala de aula.

A referência ao alinhamento das propostas de caminho para esta pesquisa diz respeito à inclusão no proposta de Resende (2017) do que ponderamos ser essencial na presente temática, que é a fase de “identificação dos obstáculos a serem superados”, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999), encaixando-a como subitem da fase “compreensão macro do problema (2)”, bem como a fase de “as possíveis maneiras de superá-los”, como parte tanto do subitem 2 quanto ao passo 13, “Retorno à compreensão do problema à luz do discursivo”, a fim de abarcar de forma mais efetiva o Modelo Transformacional de Bhaskar, considerado para as análises aqui empreendidas.

## **1.2 No Dispositivo Pedagógico – compreensão macro do problema**

Neste subcapítulo, pretendemos realizar o processo referente à primeira fase do mapa epistemológico, proposto por Resende (2017), incluindo a identificação dos obstáculos para superar o(s) problema(s).

Conforme já exposto na Introdução, o problema deste trabalho refere-se a como a estratégia pedagógica do Diário de Bordo contribui para a educação como prática de liberdade. Nesse sentido, o problema a ser investigado faz parte, de forma mais ampla, da prática social da Educação e, em termos discursivos, da ordem do discurso da Educação. Trata-se de uma prática bastante complexa em virtude das diversas redes de práticas em que está envolvida, o que exige um recorte sucinto e consistente, para não correr o risco de que a abordagem se apresente difusa.

Embora as professoras e o professor participantes da pesquisa estivessem vinculadas/o ao Programa Mulheres Inspiradoras quando ela foi realizada, não focalizamos o PMI como o contexto de produção da estratégia do Diário de Bordo pelos seguintes motivos:

- ✓ As participantes professoras da escola A estavam fazendo o Curso de Formação no ano da realização da pesquisa e ainda não estavam realizando seus projetos vinculados ao PMI;
- ✓ O Diário de Bordo focaliza as práticas de sala de aula a partir da perspectiva da/do estudante, buscando essencialmente aquilo que é revelado por elas/eles e não em um movimento contrário;

✓ Consideramos que a estratégia pedagógica do Diário de Bordo possa ser desenvolvida concomitantemente à realização de todos e quaisquer projetos e estabelecer o PMI como sua conjuntura poderia significar uma restrição nesse sentido.

Apesar dessas considerações, reforçamos a importância do PMI no âmbito educacional do Distrito Federal e nacional pela promoção de práticas educativas que interseccionam a valorização de meninas e mulheres com o ensino e valorização da leitura e da escrita, sem o qual este trabalho sequer poderia existir, já que tanto eu como as/o demais participantes desta pesquisa tivemos conhecimento da estratégia por meio de seu Curso de Formação.

Nesse sentido, evidenciamos que há vários estudos que focalizam o Projeto/Programa Mulheres Inspiradoras, abordando-o sob diversos aspectos, produzidos por pesquisadoras/es vinculadas/os ao PPGL/UNB, dentre elas/e a própria autora do Projeto (CF ALBURQUEQUE 2015, 2018, 2020; MATOS, 2020; QUEIROZ, 2020; RECHETNICOU, 2021; VIEIRA, 2017)

Este trabalho apresenta uma especificidade, pois seu foco não se concentra no problema, mas em sua superação, na busca efetiva de uma pesquisa que possa contribuir para a mudança social, cujos elementos (prática/discurso) tomados como objetos não são mais os hegemônicos. Essa perspectiva da ADC não visa apenas desvelar dominações discursivas, mas visibilizar e potencializar discursos que estão operando a mudança. No caso, refere-se ao estudo/pesquisa de uma estratégia, um evento da prática social da educação, que está no estrato do realizado, que intenta possibilitar a construção de um espaço de voz para as/os estudantes em aula em sala, que é a utilização do Diário de Bordo. A pesquisa ter como fontes diversas experiências contribui para que se observem várias realizações, já que o que acontece na prática particular de uma/um professora/professor pode não acontecer na da/o outra/o, mas apresenta-se como possibilidade, ampliando-se, conseqüentemente, o estrato do potencial do Diário de Bordo.

Embora o foco não seja o problema, há de se compreender a prática social da Educação para que a superação do problema no evento, cuja materialização discursiva é o próprio objeto de estudo, o Diário de Bordo, se torne palpável. Por essa razão, atendendo à necessidade da interdisciplinaridade da ADC para compreensão do fenômeno social, em busca do referido acercamento apresentado por Resende (2017), este trabalho dialogará com os fundamentos teóricos dos seguintes autores: do sociólogo da educação, Basil Bernstein, especialmente na obra *A estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, códigos e controle* (1996); do educador, Paulo Freire, especialmente, nas obras *Pedagogia do Oprimido* (2019 [1970]) e *Pedagogia da autonomia* (2006 [1996]); da teórica feminista, bell hooks, principalmente nas obras *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2017) e *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (2019), do teórico da educação, Henry Giroux, na obra *Os*

*professores como intelectuais, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (1997); do linguista professor brasileiro, João Wanderley Geraldi, em especial na obra *Portos de Passagem* (1991). Em relação interdisciplinar, o diálogo se fundamenta também com o teórico da ADC, de linha sociocognitiva, Teun A. Van Dijk, especialmente em *Discurso e Poder* (2017a), bem como com outros autores nacionais e com aqueles que Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) recorrem para o embasamento ontológico e epistemológico da ADC.

Um conceito importante para compreensão dos fundamentos da ADC é o de recontextualização, trazido por Fairclough e Chouliaraki (1999) da teoria sobre o dispositivo pedagógico de Bernstein (1996). Vieira, em *Decolonizar os estudos críticos do discurso* (2019), sintetiza essa noção como uma “*propriedade recontextualizante, que descola discursos de outras práticas e contextos originais e os realoca em sua própria prática*” (p.102), conforme os princípios desta.

Para Bernstein (1996), todo o discurso da prática pedagógica é, na verdade, discurso recontextualizado de outra prática. Diante desse entendimento, algumas facetas das práticas no/do contexto escolar tornam-se mais visíveis, o que ensejou a necessidade do estudo da teoria desse autor neste trabalho. Muitos críticos a consideram hermética<sup>14</sup>, como o próprio autor aduz, o que faz com que seja trazido para esta dissertação apenas aquilo que será produtivo para compreensão e análise do problema e do objeto, o Diário de Bordo.

Bernstein (1996) utiliza o conceito de campo de Bordieu, identificando três campos que se relacionam: controle simbólico, produção e Estado. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), embora Bernstein se aproprie desse conceito, sua teoria apresenta-se mais coerente com a ADC, pois Bordieu desprivilegia a interação como um momento em que os significados podem ser alterados, conseqüentemente, desvalorizando a prática discursiva, ao contrário de Bernstein que se preocupa com a relação dentro/no interior dos “campos” e não apenas entre eles.

O sistema educacional nessa concepção é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico, entendido como

Conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos, que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. (...) os agentes dominantes do campo de controle social

---

<sup>14</sup> Especialmente em razão da atribuição da teoria da deficiência linguística ao autor, ao que Soares (1989) recomenda cautela, pois apenas os seus primeiros trabalhos (1958-1973) poderiam ser relacionados a essa teoria e, ainda assim, porque “*têm sido mal interpretados e incorretamente compreendidos*” (p.23)

regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos.  
(BERNSTEIN, 1990, p. 190)

Bernstein (1996) classifica os agentes de controle simbólico, conforme sua atuação em agências, podendo ser eles: reguladores (define, monitora e mantém os limites de pessoas, por exemplo, polícia); reparadores (diagnostica, previne, repara, isola aquilo tido como perturbação nas relações sociais); difusores (meios de comunicação); modeladores (criadores nas artes, artesanatos e ciência); executores (funções administrativas, também encontrados nos outros campos) e reprodutores, designados como as/os professoras/es.

A princípio a designação de “reprodutores” para os professores e para o sistema educacional parece determinista, mas veremos adiante não ser o caso. No entanto é relevante considerá-la como tal, pois só se pode ultrapassar uma condição, a partir da consciência dela. Em termos freirianos, o oprimido precisa se reconhecer como oprimido e entender o limite que a realidade opressora impõe, não como intransponível, mas como “*motor de sua ação libertadora*” (FREIRE, 2019 [1970], p. 48).

Bernstein (1996) tanto apresenta críticas às teorias de reprodução cultural quanto às da resistência ou da transformação, uma vez que falta nelas a análise da forma como o currículo dominante, a prática pedagógica ou qualquer representação pedagógica (denominado como texto privilegiante) foi composta, como se deram as regras de sua construção, circulação, contextualização e mudança, que ele chama de “relações no interior de” e sua relação com a autonomia relativa<sup>15</sup>. O autor salienta que essa visão “*dá ao sistema educacional uma aparência de neutralidade, a qual é a fonte do ocultamento, o viés da natureza arbitrária do sistema, de seus processos e de seus textos.*” (BERNSTEIN, 1996, p. 242)

O teórico, então, estabelece o dispositivo pedagógico, como uma espécie de gramática intrínseca do discurso pedagógico<sup>16</sup>, a partir do qual o “texto privilegiante” inicial foi derivado, a partir de três regras hierarquicamente relacionadas: distributivas, contextualizadoras e avaliativas.

As regras distributivas são a regulação da relação entre poder, conhecimento e formas de consciência, o que significa dizer que são as regras distributivas responsáveis pelo controle de quais conhecimentos são legitimados como tal e de quem terá acesso a eles. O conhecimento é dividido pelo autor entre o “impensável” e o “pensável”, sendo que o primeiro é

---

<sup>15</sup> “um espaço de independência relativa do sistema educacional, o qual, conforme se diz, concede a seus agentes alguma autonomia relativamente aos contextos, conteúdos e processos” (Bernstein, 1996, p. 242)

<sup>16</sup> Vieira (2019) ao se referir a “discurso pedagógico” de Bernstein salienta entre parênteses se tratar da “ordem do discurso pedagógico”

institucionalizado pelos níveis superiores do sistema educacional (produtores), e o “pensável” é institucionalizado pelos níveis inferiores do sistema educacional (reprodutores).

As regras recontextualizadoras constituem o discurso pedagógico, que em virtude de seu princípio apropria-se de outros discursos e os coloca “*numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*” (BERNSTEIN, 1996, p. 259) de acordo com sua própria ordem e ordenamentos. É importante ressaltar que nesse processo “*o discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada.*” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). A constituição do discurso pedagógico é embutida pelos discursos regulativo e instrucional, sendo o primeiro a condição do segundo.

Bernstein (1990) afirma que o que se entende pelas disciplinas escolares sofreu uma “*complexa transformação de um discurso original para um discurso virtual/imaginário*” (p.261). Para compreender essas regras, é importante abordar as regras da prática pedagógica, denominadas de regras de sequenciamento, que determinam o tempo em que determinada competência/desempenho seja dominada pelos sujeitos, o que implica as regras de compassamento, referentes à regulação do ritmo da transmissão. Essas regras não são derivadas de alguma lógica interna das próprias disciplinas escolares, mas do discurso regulativo, “*cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses elementos*” (BERNSTEIN, 1996, p. 265). Isso, por sua vez, implica o discurso instrucional, que “*regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas das competências especializadas*” (BERNSTEIN, 1996, p. 265).

Apresentadas as regras distributivas e recontextualizadoras, constituintes do discurso pedagógico, apresentam-se, por último, as regras de avaliação, que transformam

o discurso pedagógico em prática pedagógica, definindo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento com base em tempos (idade), espaços (contextos) e textos (conteúdos) que são concretizados na escola. (VIEIRA, 2019, p. 102)

Assim, foram identificados os três campos fundamentais do dispositivo pedagógico: o de produção, o de recontextualização (oficial – regulado pelo Estado – e pedagógico – pode ter em seu núcleo agentes advindos das Universidades, escolas) e o de reprodução. Esses três campos correspondem, respectivamente, às regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, sendo que “*as fronteiras externas e as possibilidades internas de cada campo dependem do contexto histórico e ideológico do dispositivo.*” (BERNSTEIN, 1996, p. 266)

De acordo com o autor,

O grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o discurso reproduzido nas escolas, essencialmente através do treinamento inicial e em serviço dos professores e através dos livros, didáticos ou não, que vêm do campo recontextualizador pedagógico. (BERNSTEIN, 1996, p. 283)

Essa dependência/independência entre os campos recontextualizadores na construção do discurso pedagógico gera *“uma arena de luta que pode, em princípio, criar interações que vão do campo recontextualizador oficial para a interface recontextualizante entre a escola e suas comunidades.”* (Bernstein, 1996, p. 292)

Então, Bernstein (1996) retoma o conceito de autonomia relativa dos agentes nos campos recontextualizadores, considerando-o não como uma base para ocultar a natureza arbitrária do poder, mas para argumentar

que o conceito aponta para todo discurso pedagógico como uma arena de conflito, um local de luta e apropriação. A autonomia relativa refere-se aos constrangimentos sobre as realizações do dispositivo pedagógico como um governador simbólico (da consciência). (BERNSTEIN, 1996, p. 293)

O autor revela que o governador e a consciência são revelados *“pelos textos privilegiantes dos discursos e pelos procedimentos de avaliação que esses textos pressupõem”* (p. 293), sendo que

Na medida em que o dispositivo pedagógico traduz, converte relações de poder em discursos de controle simbólico, então as relações de poder no interior do discurso regulam ou tentam regular o *“ainda a ser pensado”*, o qual é um potencial do discurso realizado pelo próprio dispositivo. O *“ainda a ser pensado”* é uma possibilidade fundamental porque a língua carrega o potencial de produzir as ordens do significado que o dispositivo está tentando controlar e distribuir. (BERNSTEIN, 1996, p. 288)

Assim, a teoria de Bernstein (1996) coaduna com a ADC por entender a interação e a prática discursiva como locais potenciais para a mudança social. Além disso, podemos incrementar o Modelo Transformacional da Atividade Social de Bhaskar no que se refere às ordens de discurso educacional para considerar não apenas as estruturas como constrangimento à ação social, mas também a autonomia relativa de seus atores como constrangimento à realização das estruturas, no caso à governança simbólica do dispositivo pedagógico.

Dessa forma, nós, professores, deixamos de ser apenas reprodutores para sermos agentes de transformação também, sendo imprescindível perceber que tanto as/os professoras/es quanto as/os estudantes ocupam o mesmo campo do dispositivo, com suas restrições e possibilidades. A consequência óbvia desse entendimento leva ao reconhecimento de que professores e

estudantes não estão em lados opostos dentro do sistema, mas, ao reproduzir o sistema, nós acabamos por legitimar a relação de poder à qual somos submetidos, nos identificando com nosso “opressor”. A isso Freire (2019[1970]) chama de “*aderência ao opressor*”, quando o conhecimento de si é prejudicado pela imersão na realidade opressora, fazendo das pautas, a princípio, estranhas a nós, a nossa própria pauta.

Podemos conectar a “aderência ao opressor” ao que Dias, Coroa e Lima (2018) definem como *resistência reacionária*:

Ação política que atua para a conservação das desigualdades e injustiças sociais, mantendo os privilégios de certos grupos sociais. Um robusto e complexo sistema de reprodução ideológica e material, incrustado em diversas instituições sociais, é responsável por manter e defender a distribuição desigual e injusta dos bens materiais e simbólicos. Essas instituições, denominadas de aparelhos ideológicos de Estado por Louis Althusser (1996), atuam em diversas frentes com vistas a racionalizar e justificar os modos de ação, produção e o de reprodução de uma sociedade. (p. 33)

As/o autor/as salientam que “*fragmentando os/as professores e os/as alunos/as é que a ideologia dominante atua*” (p. 40) e que “*nossas universidades e escolas constituem modelos exemplares de instituições de resistência reacionária*” (p. 33).

Nesse sentido é que a educação como prática da liberdade defendida aqui, com base na Pedagogia do Oprimido, de Freire, diz “(d)*aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele*” (FREIRE, 2019[1970], p. 43, grifo nosso), como uma prática radical que busca afetar o dispositivo pedagógico. Nos termos de Dias, Coroa e Lima (2018, p.34), significa instituir a *resistência transgressiva*, em que “*na interação entre a teoria e a prática pedagógica, é possível transgredir e romper limites, roteiros que confinam nossa prática pedagógica dentro de um conjunto de normatividades e tradições*”, de forma que professoras/es pesquisadoras/es e pesquisadores/es professoras/es ajam com a intenção crítica de alcançar o “impensável”, tomando para si e oportunizando às/aos estudantes o domínio de suas “autonomias relativas”.

Freire (1970[1996]) aborda como o educador pode contribuir para a superação do dilema do oprimido, mas nos encarar como oprimidos faz com que tenhamos primeiro que superar nós mesmos essa contradição de defender a estrutura dominante. Assim, para o aprofundamento da investigação desse obstáculo para superação do problema tratado, há de se desenvolver uma reflexão sobre as relações de poder constituídas em sala de aula.

### 1.3 Na sala de aula - Sobre as relações de poder

*“Do meu ponto de vista, do meu, eu gosto de pensar assim: Ela tá com minha nota, ela que vai decidir minha nota aqui, então vou escrever algo que não desagrade a ela.”*  
(Leonardo Davi, Grupo Focal 1º X, p. 11)

O excerto que abre este subcapítulo se refere à fala de um estudante a respeito da liberdade de emitir opiniões na escrita do Diário de Bordo. Observa-se um constrangimento à realização da prática, especialmente, no tangente ao objetivo da estratégia como potencial em revelar as vozes das/os estudantes, relacionado ao exercício de poder em sala de aula, por meio da avaliação/nota. Para analisar a relação de poder mencionada na epígrafe e nas análises empreendidas nesta dissertação, abordar-se-á a noção de poder adotada por Fairclough (2001) em diálogo com as adotadas por Van Dijk (2017), hooks (2017, 2019), Giroux (1996) e Geraldi (1991).

Fairclough (2001) apresenta a genealogia de Foucault, em que o poder é entendido como implícito em todas as práticas sociais para o controle das populações. O poder não funciona negativamente pela dominação forçada, mas funciona pela habilidade para esconder seus próprios mecanismos (biopoder). No entanto, Fairclough adota o conceito de poder em termos de hegemonia de Gramsci como mais adequado para sua teoria, pois, nesta concepção, hegemonia é poder tanto como liderança quanto dominação presente nas práticas sociais.

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável. (2001, p.122)

Essa concepção de poder leva o autor a entender ideologia como construção da realidade para produção, reprodução ou transformação das relações de dominação.

Tanto a ideologia quanto o poder são considerados a partir da relação dialética existente entre as estruturas e os eventos e sujeitos, pois aquela são tanto constituídas como constitutivas. Assim, as estruturas constituem a realidade, dentre elas, a própria identidade dos sujeitos, mas também os sujeitos apresentam agência e provocam mudanças na estrutura e na construção das suas próprias identidades.

Diante disso, o conceito de hegemonia é importante para análise das relações de poder, pois o seu domínio é entendido como permanências relativas, que se estabelecem pelo consentimento, o que determina a importância da ideologia, como construções de práticas particulares que eliminam as contradições, os dilemas e os antagonismos, para alcançar e manter as relações de poder de acordo com o intento e interesse de dominação. Assim, o

conceito de hegemonia permite entender que o poder nunca é atingido completamente, mas de forma parcial e temporária, como um equilíbrio instável, de permanências relativas (Fairclough, 2001).

Thompson (2011) apresenta um quadro analítico com os mecanismos de operação da ideologia, de como ela opera no discurso, por meio de estratégias típicas de construção simbólica:

Quadro 4 - Modos Gerais de Operação da Ideologia

Modos Gerais de Operação da Ideologia	Estratégias Típicas de Construção Simbólica
<p><b>Legitimação</b> – As relações de dominação são representadas como legítimas, justas e dignas de apoio, sendo fundamentadas na razão (apelo às regras), nas tradições imemoriais sacralizadas ou na figura carismática de alguma autoridade.</p>	<p><b>Racionalização</b> – Baseia-se na construção de uma cadeia de raciocínio que defende certas relações ou instituições de forma a persuadir uma determinada audiência ao apoio.</p>
	<p><b>Universalização</b> – Baseia-se na apresentação de acordos institucionais de interesse particular como sendo coletivos e abertos à inclusão dos sujeitos hábeis.</p>
	<p><b>Narrativização</b> – Baseia-se nas histórias que tomam o presente como parte do passado e que criam um sentimento de pertença e não de conflito.</p>
<p><b>Dissimulação</b> – As relações de dominação são ocultadas, negadas, obscurecidas ou mal representadas de modo a desviar a atenção dos sujeitos.</p>	<p><b>Deslocamento</b> – Há o uso de um termo no lugar de outro, transferindo suas características positivas e negativas à nova referência.</p>
	<p><b>Eufemização</b> – Há uma mudança de sentido sutil ou quase imperceptível para valorar algo/alguém.</p>
	<p><b>Tropo</b> – Há o uso de determinadas figuras de linguagem (simbólicas) que confundem ou invertem relações (sinédoque), mobilizam os sentidos sutilmente (metonímia) ou representam características inexistentes no mundo denotativo (metáfora).</p>
<p><b>Unificação</b> – As relações de dominação são estabelecidas através da construção simbólica de algo que una os sujeitos coletivamente, minimizando ou suprimindo as diferenças que separam o grupo.</p>	<p><b>Padronização</b> – Adaptam-se formas simbólicas a um referencial padronizado, proposto como partilhado e aceitável.</p>
	<p><b>Simbolização da Unidade</b> – Criam-se símbolos de identidade coletiva que são difundidos por uma pluralidade de grupos.</p>
<p><b>Fragmentação</b> – As relações de poder são mantidas através da segmentação dos que podem ser um desafio real ao poder, caracterizando-os como perigosos ou maus.</p>	<p><b>Diferenciação</b> – É dada ênfase às diferenças e divisões entre as pessoas e grupos para que as características que desunem a coletividade sejam ressaltadas.</p>
	<p><b>Expurgo Do Outro</b> – É construída uma imagem negativa e ameaçadora do “inimigo” que deve ser coletivamente expurgado.</p>
<p><b>Reificação</b> – As relações de dominação são sustentadas pela retratação de uma situação transitória como natural, histórica ou atemporal em que o caráter social e histórico dos processos é apagado.</p>	<p><b>Naturalização</b> – Elimina-se o caráter sócio-histórico de um estado de coisas para que este seja tratado como resultado natural de um acontecimento.</p>
	<p><b>Eternalização</b> – Esvazia-se o caráter sócio-histórico de determinados fenômenos, dando-lhes aspecto imutável e recorrente através da repetição.</p>
	<p><b>Nominalização/Passivação</b> – Concentra-se a atenção dos sujeitos em certos temas com prejuízo a outros, apagando atores e ações, representando processos como coisas ou eliminando referências a contextos espaço-temporais.</p>

Fonte: Thompson (2011, p. 81-89)

Esses modos de operação da ideologia estão relacionados aos meios de comunicação em massa, cujos textos têm grande circulação e, portanto, os discursos neles vinculados grande abrangência. No entanto, considerando as concepções adotadas neste trabalho, todo discurso é ideológico quando sustenta relações de dominação e, portanto, mesmo textos e discursos que não tenham essa envergadura massiva, como é o caso dos textos das/os estudantes, também são forjados em processos ideológicos, quando contribuem para a manutenção/reprodução de hegemonias e por isso levá-los em consideração torna-se importante na análise sociodiscursiva dos Diários de Bordo.

Ainda que as/os estudantes e as/os professoras/es não utilizem estratégias para dominação de forma consciente, é possível perceber a presença delas operando em seus discursos e desvelar o seu funcionamento contribuirá para a mudança, como nos salientam Ramalho e Resende, baseadas em Fairclough:

Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (2001, p. 25)

Apesar desses modos de operação discursiva da ideologia, as relações entre os momentos da prática, bem como entre as práticas e suas redes apresentam aberturas/falhas onde os recursos para a resistência aparecem, podendo gerar desequilíbrios que podem levar à manutenção ou mudança/transformação.

Bernstein (1996) apresenta o mesmo pressuposto no tangente à possibilidade de mudança, pois explicita que a prática pedagógica condensa as regras distributivas, de recontextualização e de avaliação, *“entretanto, pode haver contradições, clivagens, dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido”* (p. 263)

Em *Discurso e Poder* de Van Dijk (2017a), o poder social é definido em termos de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros, que deve agir em favor dos interesses dos controlados e, se isso não acontece, configura-se abuso de poder. Nesse entendimento, considera-se que há relações de poder que são legítimas, sob o risco do não funcionamento da sociedade.

Seja em Van Dijk (2017a), em Fairclough (2001) ou em Chouliaraki e Fairclough (1999), o abuso de poder ou o poder como dominação presente nas práticas e eventos sociais é objeto de estudos e pesquisas críticas, sempre de forma posicionada a favor daqueles que são

submetidos à dominação, que têm seus direitos sociais e civis cerceados. O poder como dominação se manifesta “*nas várias estruturas de escritas e falas “poderosas”*” (Van Dijk, 2017a, p.), ou melhor, nos discursos dos poderosos.

As práticas sociais em sala de aula/escola, seja de que disciplina forem, não se reduzem ao discurso, mas são essencialmente discursivas. De acordo com Van Dijk (2017a), em relação às ações comunicativas e, portanto, discursivas, o poder como dominância significa que um grupo determina o quê, como o outro pode, onde, para quem, quando falar ou escrever. Dessa forma, para a dominação, é necessário controlar, em primeiro lugar, o discurso e, por sua vez, seus contextos de acesso, ou seja, o controle dos poderosos sobre quem pode participar de algum evento comunicativo, quando, onde, e com que propósitos. Os detentores do poder definem também o controle do discurso, relacionado ao que pode ou deve ser dito e como isso pode ou deve ser formulado.

O poder, então, é exercido e expresso diretamente por meio de acesso diferenciado aos diversos gêneros, conteúdos e estilos de discurso, portanto, serão mais poderosos aqueles membros ou instituições que possuem maior controle sobre mais discursos e sobre discursos mais influentes. Por isso, o autor apresenta, dentre as grandes instituições de poder, as instituições de ensino, bem como as/os professoras/es.

Na educação, as/os professoras/es usualmente controlam os eventos comunicativos, distribuindo os turnos de fala e ainda têm acesso especial ao discurso pedagógico, podendo exercer seu controle sobre ele. Por outro lado, as/os estudantes têm, em princípio, acesso para falar nas salas de aula apenas quando a fala lhes é dirigida e são convidados a falar (van Dijk, 2017a). E, mesmo assim, essa fala nem sempre é ouvida.

bell hooks (2017) afirma:

A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e de autoridade dentro de seu reininho – a sala de aula. (p.30)

O contexto da abordagem pedagógica da autora é especialmente o ensino superior, no entanto, parece muito produtiva a relação dos princípios que aborda com todas as etapas do ensino, bem como com todas as disciplinas indistintamente.

Assim como bell hooks aponta, na prática de ensino de sala de aula, na maior parte dos eventos, senão em todos, o poder da/o professor/a é visivelmente exercido, apagando a agência do estudante como um sujeito participante. A necessidade do exercício desse poder pela/o professor/a é legitimada em várias outras práticas sociais e redes dessas práticas, especialmente,

naquelas em que a concepção de ensino é vista de forma unidirecional, em que a/o professor/a é o dono do saber, enquanto o estudante é uma tábua rasa a ser inscrita com os conhecimentos do mestre.

hooks (2017, 2019), assim como Djik (2017a), entende que o poder não é negativo por si só, que não se pode negar a existência do poder da/o professor/a em sala de aula. O problema reside no exercício injusto/ilegítimo desse poder, quando as práticas pedagógicas reforçam ou reproduzem os sistemas de dominação e parcialidades.

Baseada em Freire, María del Pilar T. Acosta, em *Crítica insurgente e o discurso do lado de cá. Por uma ADC desde e para a América Latina*, dispõe, para tratar de desigualdades de forma ampla, que a “*relação entre a violência e o poder é construída como ausência de identificação com quem é alvo de violência*” (2019, p. 159). Consideramos que aí está a faceta mais perigosa do exercício do poder em sala de aula, porque muitas vezes as arbitrariedades impetradas por nós, professoras/es, se justificam pelas obrigações dessa categoria com o que o “texto privilegiante” determina. Não se trata sempre de “ausência de identificação” com as/os estudantes, pelo contrário, nossas ações são mistificadas como uma benesse para as/os estudantes, porque geralmente temos a certeza de que estamos fazendo o melhor para elas/es, exercendo o poder legítimo nos termos de van Dijk (2017a), enquanto estamos legitimando as relações de poder, contribuindo para que o dispositivo pedagógico se cumpra como foi regrado por aqueles que quase nunca têm os mesmos interesses que os nossos.

Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992, p.115), alerta sobre o exercício de professoras/es e/ou lideranças que, considerando-se progressistas,

se sentem como se fossem pessoas já libertadas ou pessoas inalcançáveis pela dominação, cuja tarefa é ensinar a libertar os outros. Daí o seu cuidado quase religioso, seu empenho quase místico, mas também duro, no trato dos conteúdos, sua certeza em torno do que deve ser ensinado, transmitido. Sua convicção de que a questão fundamental é ensinar, é transmitir o que deve ser ensinado e não “perder tempo com discussões bla-bla-blantes” com os grupos populares sobre sua leitura do mundo.

Há de se notar que o problema está justamente na ideia de a prática pedagógica estar “para eles” ao invés de “com eles”. A questão é identificar em quais das nossas ações estamos sendo apenas reprodutores do dispositivo pedagógico como tal, configurando uma prática a favor da dominação, em desfavor de si mesmo e das/dos estudantes. É necessário compreender que as demonstrações de poder em sala de aula, a visão dual entre “eu, a professora” e “elas/es, as/os estudantes”, como duas categorias distintas, em lados opostos, colabora para a manutenção da hegemonia dos verdadeiramente poderosos.

Encarar professoras/es e estudantes como oprimidos pelo sistema educacional torna-se uma virada ontológica, e isso tanto para professores quanto para as/os estudantes, que também reproduzem a visão de uma educação em que o/a professor/a é o único detentor do poder, como foi mencionado na epígrafe desta seção. De acordo com Vieira (2019, p. 151),

a perspectiva transformacional se abre quando se observa o aspecto não dual, mas de união, das identidades, a partir de um princípio de eudemonia, em que só se pode atingir a libertação e a justiça, pela libertação das outras pessoas.

O exercício ilegítimo do poder da/o professor/a em sala de aula muitas vezes está vinculado à sua obrigação, dever institucional de “dar todo o conteúdo”. Com base na constatação empírica da extensão do conteúdo, o tempo em sala de aula torna-se mais um obstáculo para se ouvir as/os estudantes, já que são sempre muitos. Dessa feita, há a identificação de mais três obstáculos a serem “vencidos”: conteúdo (Currículo), tempo, quantidade de estudantes.

A explanação sobre conceitos da teoria de Bernstein (1996) deu-se muito na intenção de focalizar o obstáculo “conteúdo (Currículo)”. A questão não é só sua extensão, mas também, e principalmente, o quão esses conteúdos são deslocados da realidade. Não digo só da realidade do estudante, porque ele é deslocado também da nossa realidade, já que muito daquilo que se “dá” de conteúdo não tem motivo claro, o que se explica pelo princípio de recontextualização, em que os conteúdos são deslocados de seu contexto original e realocados como conteúdo pedagógico, com todas as implicações referentes às regras de sequenciamento e compassamento.

Então, a decisão do “quê”, “quando” e mesmo “como” geralmente não é tomada por nós e, quando os “textos privilegiados” apresentam as aberturas, clivagens, contradições que podem contribuir para a mudança, como o Projeto Político-Pedagógico,<sup>17</sup> pouca ou nenhuma atenção lhes é dada, porque não estamos completamente cientes da sua constituição e da sua falta de neutralidade, bem como desconfiamos da capacidade das/os estudantes e respectivas comunidades de querer e saber. “*E crer no povo é a condição prévia indispensável, à mudança revolucionária*” (FREIRE, 1970 [2019], p.66).

Baseada na pedagogia de Paulo Freire, hooks (2017, 2019) instiga a promoção da pedagogia engajada, a educação como prática de liberdade, de forma que a prática pedagógica seja um foco de resistência, em que professoras/es e estudantes sejam participantes ativos, não

---

<sup>17</sup> O Projeto Político Pedagógico é um documento previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que deve ser produzido pela instituição escolar, com a participação de toda comunidade escolar, para registrar formalmente as diretrizes político-pedagógicas da escola.

consumidoras/es passivas/os. Essa prática envolve um jeito de ensinar em que todas/os podem aprender, em que o conhecimento não é algo dado, mas que deve ser trabalhado por todos os atores da sala de aula, em que haja uma estreita ligação do que se aprende com a experiência global de vida. Isso permitirá a ação e a reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo, o que exige foco no “quê” se estuda, não como algo dado, mas algo a ser construído com as/os estudantes.

A autora salienta que, onde a prática educativa não libertadora é exercida, a fonte do poder está na nota, na avaliação; enquanto na sala de aula libertadora está no processo de aprendizado, como pode-se verificar na voz do estudante que abre este subcapítulo. Como hooks salienta, a fonte do poder em sala de aula é a nota e por isso o estudante não vai “desagradar” a professora, já que poderia ser “punido” por ela com a perda de nota, caracterizando mais um obstáculo.

Para a autora, alterar a forma como o poder é exercido requer foco na humanização da relação professor/a-estudante, em que o/a professor/a não se coloca como o sabe-tudo. É necessário que a/o professor/a entenda que vai aprender com as/os estudantes. Isso não quer dizer que a/o professor/a não esteja preparado e/ou que seja igual às/aos estudantes. A igualdade está na medida do comprometimento da criação de uma comunidade de aprendizado, em que não é a/o professor/a ou estudante que terá o poder, mas todos o terão em um momento ou outro, coadunando com o conceito de poder como hegemonia, pois de acordo com Fairclough (2001):

A maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares (família, escolas, tribunais de justiça, etc.) e não em nível de política nacional; os protagonistas não são classes ou forças políticas ligadas de forma relativamente direta a classes ou blocos, mas professores e alunos, a polícia e o público ou mulheres e homens. (p. 124)

No mesmo sentido, Geraldi (1991) estabelece a relativização do poder dentro de sala de aula como um elemento fundante de uma prática pedagógica que se proponha engajada, como podemos observar no excerto abaixo:

No que se segue não se pretende “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professores e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “esconder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob pena de continuar a se anular como sujeito. Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (...) são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio. (1991, p.160)

Mesmo que o poder da/o professor/a não seja usado como abuso de poder e que ele seja exercido como poder legítimo, nos termos de Van Dijk (2017a), a própria estrutura física da sala de aula e a posição da/o professor/a nela traduzem a relação de dominação.

Nesse sentido, bell hooks (2017, 2019) ressalta ainda que um dos problemas da educação que reforça o sistema de dominação e parcialidades está na cisão entre corpo e mente. A/o professor/a e as/os estudantes têm de ser corpo em sala de aula, marcar suas presenças. Em diálogo com Ron Scapp, filósofo e camarada na perspectiva de educação como prática de liberdade, lembra de como ficou nervosa ao sair detrás da escrivaninha e ir ao encontro das/os estudantes, lembra que imediatamente relacionou ao poder, pois tinha mais ‘controle’ quando estava atrás da escrivaninha. Ela afirma a necessidade da presença do corpo em sala de aula:

Temos que voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facilitando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites de identidade, rompemos essa objetificação tão necessária na cultura de dominação. (hooks, 2017, p. 186)

Scapp e hooks (hooks, 2017) exemplificam com casos de muitos professores que se acreditam progressistas, mas apresentam uma postura corporal, tom de voz, léxico que perpetuam hierarquias e parcialidades. Chegam até mudar o currículo, mas não mudam as práticas pedagógicas. Algumas atividades comuns na prática pedagógicas “permitem” que o estudante possa falar, mas, normalmente, não são instrumentos realizados para ouvir com regularidade, como a autoavaliação, o debate. Paulo Freire (2019 [1970]) salienta que a educação como prática de liberdade exige que a/o educador/a seja “*companheiro dos educandos, em suas relações com estes*” (p.86)

Henry Giroux, em *Os professores como intelectuais*, também salienta que a atenção no que se refere à mudança na educação circunscreve-se aos problemas que envolvem o currículo, sem, no entanto, incluir

foco sobre a natureza do currículo oculto, isto é, aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar. (1997, p.36)

Dessa forma, o que o teórico chama de Currículo Oculto representa aquilo que está subjacente à formulação do “texto privilegiante”, que rege não só os currículos como conteúdos, mas as formas como a organização educacional se dão, incluindo, especialmente, as relações sociais e os sistemas de avaliação. O que propõe o estudioso é que rompamos com o currículo

oculto do conhecimento ao desvelar o modo como ele é selecionado e organizado. Em outras palavras, é tomar ciência do funcionamento do Dispositivo Pedagógico (BERNSTEIN, 1996) e compartilhar com as/os estudantes, sempre ressaltando que o que tomamos como conteúdo apresenta uma relação intrínseca com o que foi pensado para nós e não por nós.

No tangente às estruturas organizacionais, o autor salienta que elas influenciam e governam as relações interpessoais entre professoras/es e estudantes, estabelecendo relações hierárquicas, em que as/os professoras/es são as figuras poderosas e as/os estudantes, aquelas/es que impotentes, esperam o elogio ou a reprovação, sempre em silêncio, isolados, apesar de estarem em um grande grupo. Assim, os aprendizados centrais da escola culminam na subordinação, conformidade e disciplina, em que “*o negócio real das escolas parece ser socializar os estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente.*” (GIROUX, 1997, p. 98)

Conforme depreende-se, a partir de Giroux (1997), as aprendizagens envolvidas na escola estão intrinsecamente relacionadas com as relações sociais estabelecidas, com o modo de avaliação, com o espaço físico e temporal, o que ele chamou de Currículo Oculto. Esse conceito está intrinsecamente ligado àquilo que conforma, traz passividade, em total desacordo com o que almejamos como educação como prática de liberdade, ao que podemos associar ao conceito de *resistência reacionária*, formulado por Dias, Coroa e Lima (2018). De modo contrário, também podemos contribuir, por meio das relações sociais e práticas educativas não ligadas diretamente ao conteúdo, para a socialização e construção da *rebeldia* necessária para a transformação da sociedade, como resistência transgressiva (DIAS; COROA; LIMA, 2018).

Além da relação de poder estabelecida entre professoras/es e estudantes, há uma hierarquia presente na relação entre as/os estudantes, pois, normalmente, alguns se sobressaem sobre aos outros e, quando a/o professor/a possibilita a troca do turno de fala, essas/es mesmas/os estudantes acabam ocupando o espaço oportunizado, ou seja, tornando os espaços de fala/escuta ainda mais restritos.

Normalmente, não há interesse na união das/os estudantes, pelo contrário, o objetivo é dividir para manter a opressão (FREIRE, 2019[1970]), daí a existência da prática do aparente inofensivo “mapeamento”<sup>18</sup>. De acordo com Bernstein (1996, p. 249),

---

<sup>18</sup> Prática de determinar os lugares em que os estudantes devem sentar-se na sala de aula, com o objetivo de separar grupos que conversam, a fim de obter silêncio e ordem/organização.

O grupo de colegas é um conjunto de relações e práticas que, do ponto de vista da “prática pedagógica oficial”, constitui uma ameaça potencial ou que, do ponto de vista do adquirente, representam um local de independência, de alternativa, de “resistência” potenciais.

Considerando que o discurso pedagógico carrega as estratégias para sua própria contestação, a resistência e a mudança social também podem ser feitas pelo grupo de estudantes, como partícipes do dispositivo pedagógico, mas para ser eficiente não podem ser feitas por apenas uma pequena parte das/os estudantes ou por um único estudante. De acordo com o autor,

Isso exige mudar a unidade básica de aquisição, que é a de um aluno isolado, privatizado, competitivo, para relações de sala de aula comunitárias, não-competitivas. Deve haver uma mudança nos princípios de integração social dos alunos. Dada essa mudança, (...) o grupo pode impor suas próprias regras de realização. Essas podem perfeitamente incluir sabotar os meios da prática pedagógica, subvertendo suas regras, assumindo posturas agressivas. Essas perturbações e contestações são resistências. (BERNSTEIN, 1996, p. 61)

Embora o autor, considere a impossibilidade de uma subversão de regras por um único estudante, temos o exemplo de Maria Rozilda que, não à toa, abre este trabalho, para demonstrar que o “ainda a ser pensado” pode sair da esfera do impossível para a do possível. É interessante notar que ela utilizou as mesmas estratégias de opressão para conseguir mudar sua situação, ou seja, sabia que a indisciplina, “jogar bolinha”, a levaria à direção para receber sua devida repressão, castigo, “ajoelhar-se nas pedras”; do seu choro fez alarme para ser ouvida pela diretora, já que, nas instâncias imediatas, família e professora, não era escutada. E, das próprias práticas oficiais, insurge a possibilidade de mudança. Daí também a importância de compreendermos a realidade não apenas no estrato do realizado, mas no de suas múltiplas potencialidades.

Parece extremamente impróprio considerar as/os estudantes “impondo” suas regras, mas as perturbações e contestações em sala de aula/escola são normalmente constantes e são consideradas unicamente como indisciplina, falta de respeito etc., mas nunca como reação a um sistema que oprime, mesmo que tais contestações não estejam sempre no nível da consciência como o caso da minha mãe. Entendemos toda perturbação e contestação como uma reação às nossas pessoas, no entanto, se encararmos que não se referem à nossa pessoa, mas à nossa prática que, muitas vezes, por força do poder ideológico constante no dispositivo pedagógico, reproduz as dominâncias e parcialidades, tenderemos a redimensionar nossa visão para essas reações e buscar não as sufocar. Entendê-las como resistência ao sistema educacional pode permitir que, junto com as/os estudantes, haja a busca por sua superação, porque, como veremos adiante, as demandas de professoras/es e de estudantes não são tão díspares como parecem.

O caminho tomado nessas reflexões preliminares sobre a Educação preconiza a relação entre estudante e professor/a como ponto crucial para superação de tantos obstáculos<sup>19</sup> apresentados. Ao considerarmos que somos oprimidos pelo sistema, que também oprime as/os estudantes, passamos a lutar juntos pela educação como prática de liberdade, abrindo possibilidade para que os conteúdos e currículos sejam redefinidos nas instâncias inferiores do sistema, com conseqüente liberação de tempo para novas práticas que possibilitem que cada estudante seja presença em sala de aula e não meros ouvintes ou receptores. Nesse sentido, há de se salientar a importância da resignificação da relação entre as/os estudantes de forma a contribuir para a construção de relações não competitivas entre elas/es.

A busca por relações menos assimétricas em sala de aula não representa necessariamente um ambiente completamente harmonioso, pois

Para agir junto, pessoas precisam falar junto. Mas nós deveríamos salientar que o conceito de diálogo não pressupõe consenso, diálogo envolve espaços por diferentes vozes (incluindo polemicamente) e uma busca sem garantias por alianças através da diferença – por uma voz que não suprime a diferença em nome das identidades essenciais (sejam elas de gênero, etnia ou identidade de classe), mas emerge como uma voz em comum em questões específicas. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6)

Com a relação mais simétrica em sala de aula, também haverá um redimensionamento na avaliação, deixando de ser a nota um mero instrumento de poder e as perturbações e contestações poderão tomar valor de objetos de escuta e reflexão por parte de todas/os.

Considerando que todos os pressupostos ontológicos, epistemológicos e teóricos adotados nesta dissertação compartilham que os estudos/pesquisas devem se dar sempre de forma posicionada, a favor daquelas/es que são submetidos à dominação, este trabalho apresenta o Diário de Bordo, como essa estratégia pedagógica que pode contribuir para a educação como prática de liberdade, focalizando as vozes estudantis nesse evento discursivo, uma vez que é a mais suprimida no sistema educacional. Mas também apresenta essa estratégia como um recurso para contribuir com a transformação da prática da/o professor/a, sendo, assim, este trabalho tanto *com/pelas/os as/os estudantes* quanto *com/pelas/os as/os professoras/es*, até porque, como argumentamos, estamos na mesma posição, no dispositivo pedagógico, que as/os estudantes, mas em virtude de várias operações ideológicas, acreditamos que estamos de lados opostos.

---

<sup>19</sup> Há nos obstáculos percebidos um que a mudança na relação entre professor e estudante não altera sua condição de forma tão visível, que são as salas cheias, que constituem um obstáculo importante no impedimento à educação como prática de liberdade, mas que ainda será foco de análise adiante.

### ***1.3.1 Do reconhecimento das vozes na construção da educação como prática de liberdade e o “Diário de Bordo”***

hooks (2017) apresenta uma prática simples para provocar mudanças nas práticas pedagógicas, uma prática que se constitui mais desafiadora e construtiva que abordar assuntos/conteúdos diferentes e radicais. Trata-se de incluir nas salas de aula a experiência pessoal, as confissões, os testemunhos como conhecimentos válidos, pois, de acordo com a autora, o ato de partilhar narrativas pessoais, quando ligadas aos conhecimentos, aumenta a capacidade de aprendizado.

Nesse sentido, é central, em sua proposta de pedagogia engajada, a valorização da expressão das/os estudantes, que elas/es sejam encorajadas/os a encontrar suas vozes, não reduzindo essa expressão a contar suas experiências, mas de poder falar e se posicionar sobre assuntos que influenciam suas vidas. E o ato de escutar é tão essencial quanto o de falar, pois ter voz está diretamente relacionado a ser escutado, ser levado a sério em relação àquilo que é falado.

As/os professoras/es têm a responsabilidade de criar estratégias tanto de encorajamento de encontro das vozes quanto de garantia de escuta. Isso não significa que qualquer coisa pode ser dita e de qualquer maneira. A abertura ao diálogo em sala de aula requer que o que seja dito seja relacionado aos conhecimentos abordados, pois a troca de experiência nesse contexto faz com que as/os estudantes lembrem um dos outros, reconheçam a presença de todos. *“Quanto mais os alunos reconhecem sua singularidade e particularidade, mais eles ouvem.”* (hooks, 2017, p. 201) Para isso, não só as/os estudantes são chamados a partilhar suas narrativas confessionais, como as/os professoras/es também, a fim de eliminar a possibilidade da atuação como autoridades oniscientes e silenciosas.

O respeito à presença de cada ser, a garantia de que ninguém será invisível, o reconhecimento do valor de cada voz em sala de aula é primordial, porque há também o exercício do poder como dominação entre as/os estudantes, em virtude de raça, classe e gênero, o que contribui para que nem sempre as/os estudantes estejam dispostas/os a posicionar-se, pois têm medo de serem julgadas/os inferiores, de que, ao afirmarem suas subjetividades, aumente a probabilidade de serem agredidas/os, de que não haja interesse da/o professor/a em ouvir sua voz. Dado o lugar central que a voz tem na pedagogia engajada de hooks (2017, 2019), ela encoraja as/os estudantes a trabalharem para alcançar a voz, mesmo em uma atmosfera onde podem ter medo ou se verem em risco. Por isso a autora/professora deixa claro que falar é um *requisito* de suas aulas e as/os encoraja, pois

Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz - e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros. (hooks, 2019, p. 45)

A estratégia utilizada por hooks para garantir que a presença de cada um seja reconhecida, bem como para encorajar a voz, para construção da comunidade de aprendizado, consiste em que cada estudante possua um diário, onde escrevam parágrafos durante a aula, que são lidos por elas/es uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, independentemente do tamanho da turma.

A autora considera que o entusiasmo dentro da sala de aula deve ser um elemento catalisador do aprendizado, sendo “*a capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, de ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença um dos outros.*” (hooks, 2017, p. 17) A formação de uma comunidade de aprendizado não é apenas responsabilidade da/o professor/a, mas de todas/os, que devem responsabilizar-se por essa construção.

Geraldi (1991) considera “*a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua.*” (p.135). Embora essa indicação considere as/os professoras/es de língua materna, entendemos que ela possa ser legítima para todas as disciplinas.

Para o autor, o trabalho com o texto, como materialização discursiva, “*remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões*” (p.135), além do que significa a “*devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para dela ouvirmos a história contida e não contada, da grande maioria que ocupa os bancos escolares*” (p. 135)

O autor apresenta uma distinção entre redação e produção de textos. Na redação prevalece a artificialidade, em que as/os estudantes fazem textos *para a escola*, como uma tarefa, sendo o processo interacional menosprezado. Na redação “*os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever”*” (GERALDI, 1991, p. 148). Sobre essa prática na escola, Geraldi (1991) provoca a seguinte reflexão:

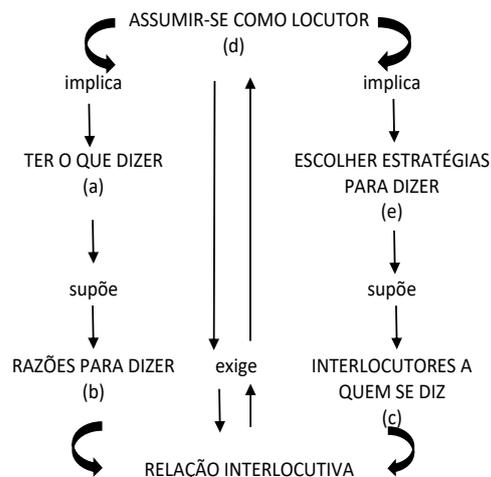
É possível contornar essa artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? (p.148)

Objetivando atender essas questões, ressalta que, na produção de textos, a relação interlocutiva é princípio básico a direcionar o trabalho com as/os estudantes, que produzem textos *na escola*. Geraldi (1991, p. 160) propõe cinco condições necessárias para produzir um texto. São elas, que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A partir desses aspectos a serem observados, o autor salienta que a/o estudante deve assumir a posição de um locutor efetivo, na produção de textos reais. Ele define o seguinte esquema, para ressaltar que o papel de locutor/a só pode se realizar em uma relação interlocutiva:

Figura 5 - Esquema da relação interlocutiva de produção de textos na escola



Fonte: Geraldi, 1991, p. 161

Diante dessas condições para a produção textual, Geraldi (1991) propõe práticas de escrita em que elas sejam consideradas, sendo a definição das/dos interlocutores como o primeiro ponto a se observar nesse tipo de trabalho. Ele apresenta várias possibilidades, como, por exemplo, a escrita da história da família em que ela própria seria a interlocutora desses textos, sendo a/o professor/a um/a mediador/a entre as/os estudantes, os textos e a família.

Nesta dissertação, apresentamos o desenvolvimento do Diário de Bordo com potencial para satisfazer essas necessidades e *recuperar na sala de aula um espaço de interação* (GERALDI, 1991) que envolva as/os estudantes e apresentar características semelhantes com a estratégia adotada por hooks (2017) para encorajar as/os estudantes a encontrarem e erguerem

suas vozes. Como vimos anteriormente, o Diário de Bordo é uma estratégia que faz parte de uma rede de eventos, sendo a condição da existência de interlocutoras/es reais satisfeita, pois tem todas/os as/os participantes da aula como receptoras/es desse texto.

No tangente às *razões para dizer*, o autor ressalta a importância da motivação interna para que a produção textual não seja apenas uma tarefa a ser cumprida. O Diário de Bordo, por ser uma prática pedagógica, por si só dificilmente se desvincula da relação com a obrigação, pois qualquer trabalho proposto em sala de aula, geralmente, evoca esse sentido.

Assim, o que propomos não supõe a extinção do caráter da tarefa, mas a proposta de uma tarefa que proporcione a abertura de um espaço de interlocução efetivo, em que as vozes das/os estudantes possam ser expressas e ouvidas, considerando que o “*crucial para o desenvolvimento de relações sociais escolares progressistas é a abertura de canais de comunicação nos quais os estudantes usem o capital linguístico e cultural que trazem para a sala de aula.*” (GIROUX, 1997, p. 100) No lugar de “*canais de comunicação*” preferimos utilizar o termo *espaço de voz* ou *espaço para as vozes estudantis*, pois o próprio autor salienta que “*é essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural em relação à questão do conhecimento, particularmente com respeito à construção da pedagogia em sala de e à voz do estudante.*” (GIROUX. p.30-31, grifo nosso)

Em relação ao *ter o que dizer*, Geraldi (1991) ressalta que as *redações para a escola* objetivam massivamente que as/os estudantes devolvam na escrita aquilo que a escola diz por meio dos conteúdos hegemônicos. Escrever para, especialmente, demonstrar que aprendeu algo e, quase sempre, para mostrar que sabe escrever de acordo com a variedade padrão da língua. Em sua proposta, na *produção textual na escola*, o movimento é o contrário, a/o estudante leva “*para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem)*” (GERALDI, 1991, p. 163) Refere-se ao *devolver a palavra* à/ao estudante.

Quanto a essa condição, o Diário de Bordo estabelece o *que dizer* relacionado às práticas em sala de aula, o que envolve uma gama bastante ampla de temas a serem desenvolvidos pelas/os estudantes. Podemos considerar, de maneira potencial, que se trata de um relato sobre os acontecimentos em sala de aula sob a perspectiva de quem escreve em busca de revelar quem são as/os estudantes, como veem/sentem/representam a aula, a/o professor/a, os conteúdos, as relações interpessoais etc. Isso será justamente objeto de análise desta dissertação, ao investigar como as/os estudantes representam os eventos em sala de aula, a si mesmos e as/os outras/os participantes nesse contexto.

Em referência a *escolhas de estratégias para dizer*, Geraldi (1991) atribui à/ao professor/a o papel de mediador/a, considerando que o destinatário final não é ela/ele

mesma/o. É preciso não confundir essa condição com correção do texto, pois o que o autor propõe como análise linguística compreende a “*reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos.*” (p.190-191) Compreendemos que isso seja responsabilidade da/o professor/a de língua portuguesa e defendemos que, para a estratégia do Diário de Bordo, a análise linguística não seja essencial ou possa mesmo se tornar empecilho para o que se busca como princípio: as vozes das/os estudantes.

Dessa forma, consideramos que o Diário de Bordo seja uma estratégia possível e importante para todas/os as/os professoras/es que buscam a educação como prática de liberdade, uma vez que “*o ensino da leitura e da escrita é da responsabilidade da escola e que as práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades de todas as matérias.*” (BRITTO, 2009, p. 65), o que não está atrelado à análise linguística.

Relativamente à condição da existência de *interlocutores a quem se diz* está uma questão que é essencial para o desenvolvimento da estratégia do Diário de Bordo: a sua escuta. Como Geraldi (1991, p. 161) ressalta, “*a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia*”.

Gayatri Chakavorty Spivak em seu polêmico ensaio, cujo título constitui uma interrogação, *Pode o subalterno falar?* (2010), conclui que ele não pode falar. A polêmica que gira em torno dessa conclusão está relacionada à interpretação equivocada do que é proposto pela teórica. Djamila Ribeiro, em *O que é lugar de fala?* (2017), evidencia que as teóricas Patricia Hill Collins e Grada Kilomba consideram problemática a afirmação de Spivak sobre silêncio do subalterno se essa for vista como uma declaração absoluta, apresentando a seguinte interpretação para a declaração final do ensaio de Spivak:

Essa citação de Spivak nos ensina sobre como grupos subalternos não têm direito à voz, por estarem num lugar no qual suas humanidades não foram reconhecidas. (...) Mas, ao mesmo tempo, Spivak enxerga a necessidade da tarefa intelectual e política para a mulher. Para a autora, o postulado subalterno evidencia um lugar silenciado. (p. 76)

O fato é que Spivak (2010) chama a atenção com essa polêmica para a necessidade de escuta, pois, se o subalterno é escutado, a subalternidade cessa. Nesse sentido é que se torna imprescindível a visibilização daqueles expurgados pela dominação. A autora utiliza-se de Foucault para argumentar sobre a necessidade de se visibilizar o que está invisível:

Tornar visível o que não é visto pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada de material, que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico. (FOUCAULT, apud SPIVAK, 2010, p. 61)

Partindo dos pressupostos de Spivak (2010) e recontextualizando-os para o âmbito educacional, podemos afirmar que é responsabilidade das/dos professoras/es visibilizar todas/os as/os estudantes, por meio de criação de espaços em que elas/eles possam falar e, especialmente, serem escutadas/os.

Dessa maneira, é que compreendemos o Diário de Bordo, sendo uma estratégia pedagógica que envolve o escrever, falar e o ouvir, como um espaço potencial para as vozes das/os estudantes, com a consequente visibilização delas/es, em contribuição para a educação como prática de liberdade (hooks, 2017, 2019; FREIRE, 2019[1970])

## 2. O DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No capítulo anterior, ficaram definidos os princípios ontológicos, epistemológicos e teóricos desta dissertação, tendo a Análise de Discurso Crítica (ADC) como a principal teoria “suleadora”<sup>20</sup>, especialmente, a vertente proposta por Fairclough (2001), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). À medida que essas vinculações foram explicitadas, o desenho da pesquisa também começou a ser traçado, uma vez que a ADC é tanto suporte teórico quanto metodológico à pesquisa.

Resende (2017, p. 40) reforça a importância e necessidade de capítulos metodológicos “*de tipo predominantemente narrativo: capítulos assim podem ser úteis não só para autorreflexão do/a pesquisador/a que (se) escreve, mas também para outros/as que o/a venham a ler.*” Levando isso em consideração, este capítulo está subdividido em 5 seções, sendo a primeira destinada à apresentação dos instrumentos investigativos e da realização da pesquisa; na segunda, apresentamos como se deu a organização dos dados gerados; na terceira, definimos as principais categorias sociodiscursivas utilizadas; na quarta, apresentamos como se deu a análise e a seleção do corpus; e, por último, discorremos sobre o processo de desidentificação das/dos participantes da pesquisa. Acrescentamos que o detalhamento do desenvolvimento da pesquisa, especialmente no tangente à observação participante, vai sendo apresentado paulatinamente no capítulo 3, à medida que as análises e explicações demandam.

---

<sup>20</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (2019[1970]) em clara contestação ao significado de “nortear”, relacionado ideologicamente ao Norte do mundo como referência pelas estruturas dominantes.

## 2.1 Os instrumentos investigativos e a realização da pesquisa

Magalhães, Martins e Resende (2018) apontam que um aspecto fundamental que caracteriza a ADC é o método de análise textual, que foi desenvolvido em três etapas. A ADC, propriamente dita, é uma continuação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Linguística Crítica (LC), com acréscimos importantes, especialmente devido à diversidade de abordagens, que permitem que ela se dedique

à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso. (p. 27)

A ADC se filia à tradição de pesquisa qualitativa interpretativista, cujo ponto central é a busca pelo significado das ações, o que é possível a partir do estabelecimento da relação entre os textos, como materialização discursiva, e o seu contexto social específico. Isso faz com que o diálogo com a pesquisa etnográfica seja essencial como escolha metodológica, pois ela é eficiente para estabelecer uma ligação entre textos, práticas discursivas e práticas sociais, a fim de que os textos sejam contextualizados, o que exige um trabalho de campo. Resende (2009) aponta que

A etnografia é definida como uma tradição de Pesquisa Qualitativa que agrupa a análise de dados empíricos gerados e coletados sistemicamente para a pesquisa, provenientes de contextos situados e de uma variedade de métodos (...). (p. 62)

Magalhães, Martins e Resende (2018) apresentam um quadro de procedimentos metodológicos básicos para a investigação em ADC e para o processo de análise:

Quadro 5 - Procedimentos metodológicos básicos na seleção de foco de investigação em ADC e no processo de análise

1º passo	selecionar a situação/o problema com que se pretende trabalhar
2º passo	definir e recolher os textos para o <i>corpus</i> de investigação
3º passo	identificar e selecionar aspectos gramaticais e discursivos dos textos do corpus entre os mais relevantes para os propósitos da pesquisa
4º passo	proceder ao exame dos textos
5º passo	relacionar textos e contextos discursivo e social por meio da pesquisa etnográfica

Fonte: Magalhães, Martins e Resende (2018, p.58)

Considerando que o objeto de investigação desta pesquisa é o Diário de Bordo como prática pedagógica com estudantes da Educação Básica, o primeiro passo para a construção do

*corpus* está por si só definido, que são os próprios textos dos Diários de Bordo dos estudantes. Como o objetivo é a investigação dessa prática realizada por outras/os professoras/es, foi necessário definir quem seriam elas/es, considerando como premissa o desenvolvimento da estratégia pesquisada. A intenção inicial também foi acompanhar por meio de observação participante a realização da pesquisa, com o registro de notas de campo, o que possibilitaria a articulação do discurso com contexto, contribuindo para a percepção e interpretações de vários momentos da pesquisa.

Oliveira, Boin e Búrigo (2018) também propõem a etnografia como importante para a pesquisa educacional:

Enquanto possibilidade metodológica de aproximação com o contexto educacional, a etnografia possibilita a ruptura com modelos abstratos de captação dos agentes que animam esta realidade. [...] Longe de reduzir os sujeitos de pesquisa a objetos, a etnografia os traz para o texto em seus processos de interação e sociabilidades, através dos quais produzem a própria realidade escolar, visibilizando aspectos que poderiam passar despercebidos por outras abordagens metodológicas. (p.14-15)

A observação participante, de acordo com Ramalho e Resende (2011, p.83),

Opõe-se à observação (pretensamente) objetiva, em que o contexto social pesquisado é abordado ‘de fora para dentro’. A observação participante, ao contrário, define-se pela perspectiva interna, situada na ação cotidiana, em que o/a pesquisador/a envolve-se diretamente nas atividades dos/das participantes da pesquisa.

Ainda, de acordo com as mesmas autoras, as notas de campo, com a conseqüente escrita dos diários de pesquisa, são de grande relevância para a/o pesquisador/a, porque possibilitam, além de servir de suporte para a memória, que se registrem as impressões pessoais, frustrações e conquistas, revelando as relações entre a teoria e o método e a realização concreta do trabalho em campo, promovendo oportunidade de reflexão tanto sobre sua prática quanto sob a prática observada.

Como em 2017 eu desenvolvi o Diário de Bordo em uma escola da cidade de Taguatinga do Distrito Federal, avaliamos que seria interessante ter também na pesquisa uma escola de uma região mais periférica para observar como seria o desenvolvimento da estratégia, considerando se tratar de uma atividade que envolve as vozes das/os estudantes. Para tanto, entrei em contato com as formadoras do Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) de 2019, Bruna Lucena de Paiva e Valéria Gomes Borges Vieira, para que indicassem uma escola e respectiva/o professor/a, considerando que, no Curso de Formação, o Diário de Bordo é tanto utilizado na formação

quanto é apresentado como estratégia pedagógica a ser desenvolvida com as/os estudantes. As formadoras indicaram duas professoras de Língua Portuguesa, Olanna e Ifeoma<sup>21</sup>, que, em virtude do engajamento apresentado no Curso, poderiam estar dispostas a participarem da pesquisa. As professoras atuavam em todas as séries do Ensino Médio (EM), de um Centro Educacional (CED) de uma região periférica do DF, nomeada nesta dissertação como escola A, a fim de garantir a desidentificação das/os participantes.

Entrei em contato telefônico com as professoras e marquei um encontro com elas na escola para conversarmos a respeito da pesquisa. Estávamos no início do segundo semestre letivo (3º bimestre) de 2019.

A professora Ifeoma tinha realizado a experiência do Diário de Bordo com suas turmas no 2º bimestre e não demonstrava intenções, a princípio, de continuar a atividade considerando o desgaste proporcionado pela correção/avaliação dos textos à medida que estavam sendo produzidos. Olanna não tinha realizado a experiência ainda, demonstrava interesse, mas exprimia receio tendo em vista a experiência da parceira da escola. Nesse momento, abordei minha experiência com o Diário de Bordo e sobre a pesquisa que pretendia fazer. Enfatizei que se tratava de uma estratégia cujas regras poderiam ser definidas como elas entendessem ser melhor e que, por exemplo, eu realizei uma revisão nos textos apenas quando eu e as/os estudantes decidimos publicizá-los, preparando-os no formato PDF, como foi lembrado por Olanna na entrevista semiestruturada:

Olanna: Antes eu ... não era nem em relação à expectativa, mas eu tinha na cabeça uma concepção x de como fazer o diário de bordo, lembra? Lembra que a gente fez aquela conversa e trouxe muitas, muitas ideias e ideias no sentido de pensar “não, realmente eu posso fazer diferente esse negócio, né?” (Entrevista semiestruturada, p.1)

Após o meu relato e com a liberdade para desistirem, as professoras concordaram em realizar a estratégia do Diário de Bordo com todas as turmas e a me receber para acompanhar a realização. Nesse primeiro momento, compartilhamos experiências e pontos de vista a respeito da rede de eventos, da qual o Diário de Bordo faz parte, levantando questões e dialogando sobre as decisões a serem tomadas. Combinamos qual seria o melhor dia e turmas para eu acompanhar, ficando definida a quarta-feira, nos 1º e 2º horários com uma turma de 2º ano, da professora Olanna, e nos 3º e 4º horários com uma turma de 1º ano, da professora Ifeoma.

Apresentei-lhes os objetivos da pesquisa e os instrumentos que iria utilizar para a geração dos dados, como as entrevistas com elas e os grupos focais com as/os estudantes.

---

<sup>21</sup> Pseudônimos das professoras participantes, inspirados em romances da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, conforme aludido nas Reflexões Preliminares.

Conversamos sobre os possíveis incômodos e alterações que a minha presença em sala de aula provocaria, já que

É imprescindível, tratando-se de pesquisa crítica, comprometida com a ética, que desde os estágios iniciais da pesquisa os objetivos da investigação e os métodos que se pretende adotar sejam discutidos e negociados com os/as participantes, em uma prática de pesquisa que prima pela clareza e pelo respeito aos sujeitos. (RESENDE, 2009, p. 61)

Assim, os dados desta pesquisa não foram coletados, mas gerados em conjunto com as práticas das professoras, já que não ocorreriam se não fosse a pesquisa. (RESENDE, 2009). A observação participante na escola A iniciou-se em 14 de agosto de 2018 e finalizou em 18 de setembro do mesmo ano, portanto, teve a duração de um mês calendário, mas na prática referiu-se ao 3º bimestre do ano letivo. Foram 7 dias de observação na turma de 2º ano e 6 dias na turma de 1º ano, incluindo o último dia destinado à realização do Grupo Focal. Apresentamos o quadro abaixo com as datas das observações respectivos números de páginas referente aos registros nas Notas de Campo:

Quadro 6 - Datas das Participante e Registro nas Notas de Campo da Escola A

Dia de Aula observado	Número da Página de Registro nas Notas de Campo	
	2º ano - Olanna	1º ano - Ifeoma
14/08/2019	14-20	22-23
21/08/2019	31-34	35
28/08/2019	37-39	-
04/09/2019	44-47	47-49
11/09/2019	49-51	52-54
18/09/2019	58-59	61-63
09/10/2019	77-79	

Consideramos importante incluir na pesquisa a experiência com a realização do Diário de Bordo desenvolvida em uma disciplina diversa da de Língua Portuguesa, entendendo-a como uma prática que pode ser efetivada por qualquer professor/a de qualquer disciplina, uma vez que a análise linguística não constitui foco e, sim, a oportunidade de a/o estudante exercer o seu direito de fala e de escuta. Para tal empreitada, buscávamos alguém de outra área ou disciplina e pensei em um professor, cursista do PMI, da disciplina de História, que conheci quando atuei como formadora colaboradora no ano de 2018.

Do mesmo modo, entrei em contato telefônico e sondei sobre a possibilidade de o professor realizar o Diário de Bordo, quando ele anunciou que já tinha a intenção de usá-lo com as/os estudantes, uma vez que se preocupava também com o desenvolvimento da escrita.

Marquei um encontro para apresentar detalhadamente o projeto de pesquisa e combinar todos os detalhes de minha observação participante. Odenigbo atua em um Centro de Ensino Fundamental (CEF), escola C, no turno vespertino, com os 6º e 7º anos da Etapa II do Ensino Fundamental (EF). Sugeri a ele que escolhesse uma turma para que eu a acompanhasse na realização do Diário de Bordo, mas Odenigbo expressou o desejo de que eu conhecesse todas as turmas, o que aceitei, levando em conta que

Tomar os atores sociais implicados em processos de pesquisa como participante implica inserir sua agenda de interesses na prática investigativa, o que exige um planejamento de pesquisa suficientemente flexível, apto a ser modificado para tornar-se relevante para a comunidade que compartilha seus conhecimentos com o/a pesquisador/a. (RESENDE, 2009, p. 59)

Combinamos que, a cada semana, eu iria em um dia da semana diferente, a fim de acompanhar todas as turmas, uma vez que o professor tinha um encontro semanal de 3 (três) horas/aula com cada turma. Na escola C, a observação participante nas aulas do professor Odenigbo aconteceu no 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2019, em todas as suas turmas, conforme a tabela abaixo demonstra:

Quadro 7 - Datas das Observações e Registro nas Notas de Campo da Escola C

Dia de Aula observado	Número da Página do Registro nas Notas de Campo						
	6º ano	7º U <sup>22</sup>	7º V	7ºW	7º X	7º Y	7ºZ
14/08/2019	25-27	28-29					
20/08/2019			30-31				
28/08/2019	39-42	42-44					
13/09/2019				54-55	56-57		
20/09/2019				64-67	67		
26/09/2019						71-73	74-76
25/10/2019				86-89	89-91		
13/11/2019	97-99	99-101					
27/11/2019	110-114						

Inicialmente, esses seriam as/o professoras/r participantes, com suas respectivas turmas, porque o objetivo era pesquisar o semestre inteiro, mas as professoras Ifeoma e Olanna, em virtude da escassez de tempo para que todas/os as/os estudantes escrevessem o Diário de Bordo, não realizaram a estratégia no quarto bimestre.

Senti a necessidade, então, de buscar outra participante para acompanhar o desenvolvimento da estratégia naquele bimestre. Entrei em contato com a professora de Língua

<sup>22</sup> As letras indicativas das turmas não correspondem a identificação original delas, a fim de resguardar a identidade das/os participantes.

Portuguesa, Adebayo, também cursista do PMI do ano de 2018, porque eu sabia que ela realizava o Diário de Bordo desde sua participação no curso em uma escola de Ensino Médio.

Adebayo aceitou a parceria e passei a acompanhar a realização dos Diários de Bordo, no quarto bimestre, na sexta-feira, em 3 turmas, sendo 2 (duas) de 1º ano e 1 (uma) de 2º ano do EM, denominada aqui de escola B, no turno vespertino. Então, as observações se deram conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 8 - Datas das Participante e Registro nas Notas de Campo da Escola B

Dia de Aula observado	Número da Página do Registro nas Notas de Campo		
	2º ano -	1º ano X <sup>23</sup>	1º ano Y
24/10/2019	79-82	82-84	84-86
31/10/2019	91-94	95-97	97
14/11/2019	101-103	103-104	
21/11/2019	104-109		

Com o intuito de atender aos objetivos deste trabalho, bem como para garantir a confiabilidade da pesquisa, foi necessário adotar outros métodos de geração de dados, por meio da triangulação:

Triangulação significa assumir diferentes perspectivas sobre um tema ou para responder as questões de pesquisa. Estas perspectivas poder ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. (...) a triangulação (de diferentes métodos ou de tipos de dados) deve proporcionar um conhecimento adicional. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento possibilitado por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção da qualidade na pesquisa. (FLICK, 2013, p. 183)

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as/o professor/as das turmas observadas e grupos focais com as/os estudantes dessas mesmas turmas, conforme os instrumentos de coleta de dados (Apêndices 1 e 2), observando-se os tópicos-guia formulados para condução desses momentos. Tanto as entrevistas quanto os grupos focais foram realizados após o acompanhamento da realização da estratégia por meio da minha observação participante.

A entrevista semiestruturada e o grupo focal são técnicas de pesquisa de geração de dados que viabilizam o relato daquilo que as/os participantes considerarem mais relevante sobre o tema abordado, no caso, relativo à realização do Diário de Bordo. Esses instrumentos

<sup>23</sup> Idem.

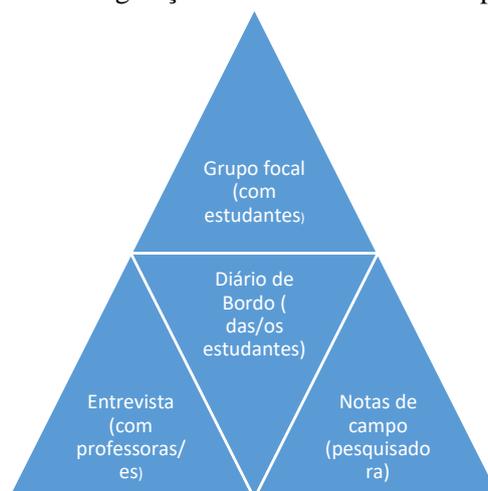
proporcionam liberdade ao participante para expressarem livremente o que considerarem pertinente, tornando-se fundamental para a análise do significado representacional.

As entrevistas semiestruturadas com as/o professor/as ocorreram de forma individual mediante prévia autorização delas/es e os áudios foram gravados por meio de Aplicativo próprio do aparelho de telefone celular. Com as professoras Olanna e Ifeoma, elas ocorreram, na escola, no horário de coordenação, em salas vazias disponíveis na escola no momento, a fim de manter a privacidade e tranquilidade para a realização da atividade. Com a professora Adebayo e Odenigbo, as entrevistas semiestruturadas ocorreram no último dia de observação na escola, após o horário da aula.

Os grupos focais com as/os estudantes ocorreram mediante autorização prévia das/os professores regentes e direção, no horário de aula, e os áudios foram gravados, utilizando o mesmo recurso que o das entrevistas. Ressaltamos que todas/os participantes da pesquisa assinaram o Termo de assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e, no caso das/os estudantes menores de idade, seus pais o assinaram, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, que aprovou a realização da pesquisa por meio dos Pareceres Consubstanciados nº. 3.682.620 e nº. 3.925.517.

A figura abaixo representa a triangulação referente aos métodos para geração de dados adotados nesta pesquisa.

Figura 6 - Triangulação referente aos métodos para geração de dados



Fonte: Elaboração própria

## 2.2 Começando a análise – a organização dos dados

Após o desenvolvimento da pesquisa, que durou o segundo semestre letivo do ano de 2019, para iniciar a análise propriamente dita, era preciso, em primeiro lugar, transcrever os dados, uma tarefa que exige bastante esforço, a qual inicialmente pensei em delegar a terceiro. Declinei da ideia, diante da percepção de que há um processo analítico envolvido nesse trabalho e que uma transcrição descuidada afetaria o desenvolvimento da análise, como ressalta Bauer e al. (2002, p. 104)

A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição pode ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto. É fortemente recomendado que os pesquisadores façam eles próprios ao menos algumas transcrições, sendo que este é concretamente o primeiro passo da análise. Se uma transcrição for feita por alguma outra pessoa, especialmente em um contrato comercial, deve-se ter cuidado para garantir a qualidade da transcrição. A transcrição comercial para fins de mercado está muitas vezes abaixo da qualidade que é exigida quando o emprego de língua específica é um tema de análise.

Observando a importância da transcrição, realizei essa atividade buscando detalhar o quanto possível fosse, já que ela deve retratar literalmente o que foi falado, respeitando a variante linguística usada pelas/os participantes. No quadro abaixo, indicamos a duração da gravação e o número de páginas transcritas dos dados referentes aos grupos focais, realizados com as/os estudantes de todas as turmas participantes.

Quadro 9 - Duração da gravação e o número de páginas transcritas dos dados referentes aos grupos focais

Série/Escola	Duração da gravação <sup>24</sup>	Número de páginas transcritas <sup>25</sup>
6º ano do EF da escola C	34:13	12
7º ano do EF da escola C	35:32	15
1º ano do EM da escola A	36:13	14
2º ano do EM da escola A	43:12	16
1º ano do EM da escola B	50:30	19
	Pós-focal <sup>26</sup> 17:05	07
1º ano do EM da escola B	44:01	15
2º ano do EM da escola B	01:03:29	21

No quadro que segue, apresentamos a duração e o número de páginas das entrevistas semiestruturadas com os professores participantes.

<sup>24</sup> Em hora, minutos e segundos.

<sup>25</sup> Digitadas em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples e de parágrafos em 6 pontos, antes e depois.

<sup>26</sup> Após o Grupo Focal, durante o intervalo, a conversa sobre a estratégia do Diário de Bordo prosseguiu com 3 estudantes da turma, que, devido à sua importância foi gravada e faz parte dos dados desta pesquisa.

Quadro 10 - Duração e número de páginas das entrevistas semiestruturadas com os professores participantes

Professor/a	Escola	Duração da gravação	Número de páginas transcritas
Odenigbo	Escola C	24:10	6
Ifeoma	Escola A	Áudio 1 - 37:58	26
		Áudio 2 - 27:54	
Olanna	Escola A	Áudio 1 - 35:54	23
		Áudio 2 - 06:22	
		Áudio 3 - 31:07	
		Áudio 4 - 00:47	
Adebayo	Escola B	54:27	21

Após realizar a transcrição das entrevistas e grupos focais, pudemos reunir todos os dados. O quadro seguinte mostra a quantidade de Diários de Bordo produzidos pelas turmas participantes, com a série e respectivas/os professoras/es e escola. Embora eu tenha observado todas as turmas do professor Odenigbo, os grupos focais foram realizados com duas delas, pelos motivos que estão expostos na seção de análise referente ao desenvolvimento da estratégia do Diário de Bordo pelo professor.

Quadro 11 - Total de Diários de Bordo produzidos por cada turma participante

Série	Professor/a	Escola	Total de DB
6º ano do EF	Odenigbo	Escola C	11
7º ano U do EF	Odenigbo	Escola C	9
1º ano do EM	Ifeoma	Escola A	28
2º ano do EM	Olanna	Escola A	44
1º ano X do EM	Adebayo	Escola B	39
1º ano Y do EM	Adebayo	Escola B	37
2º ano do EM	Adebayo	Escola B	30

Além dos Diários de Bordo, das entrevistas com as/o professoras/r e estudantes e dos grupos focais, também faz parte da composição do *corpus* deste trabalho, como já aludido, o meu próprio Diário de Bordo/Campo/de Pesquisa, com a anotação das respectivas notas de campo. Ele foi manuscrito por mim durante as observações e, no caso das anotações referentes aos outros métodos (grupos focais e entrevistas semiestruturadas), logo depois deles terem ocorrido, totalizando 115 páginas manuscritas.

Em consonância com as propostas da Pesquisa Qualitativa e da ADC, a identificação e seleção dos aspectos gramaticais e discursivos dos textos do corpus não são dadas a priori pelo pesquisador, mas são demandados pelos próprios dados, o que não significa que começamos a análise sem nenhum aspecto a observar. Em virtude das questões de pesquisa, objetivos e sua fundamentação na ADC, há aspectos/categorias a serem investigados em consecução dos objetivos, sem prejudicar e ou impedir as que forem identificadas durante a análise.

### 2.3 Definindo as categorias - As ordens do discurso e os significados

Como já exposto, Fairclough (2003) apresenta uma ampliação de diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e a ADC, propondo que, no lugar de funções da linguagem (EM LSF), sejam considerados 3 (três) tipos de significados - o acional, o representacional e o identificacional - associados aos conceitos de gêneros, discursos e estilos, respectivamente. Os três significados atuam simultaneamente e correspondem também aos modos de interação entre discurso e prática social, constituindo modos de agir, de representar e de ser.

Na análise desenvolvida, focalizam-se os significados do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), pela análise do gênero textual/discursivo<sup>27</sup> Diário de Bordo, a partir dos elementos envolvidos na prática social e nas redes na quais está envolvido, no âmbito do potencial; bem como cada prática particular, realizada pelas/o professoras/r participantes, no estrato do realizado.

Identifica-se, no tangente ao significado acional, certa estabilização do gênero Diário de Bordo, pela presença de movimentos retóricos. A partir do estudo do significado acional dos Diários de Bordo, a intertextualidade é analisada, dada a importância que essa categoria assume por sua realização constituir-se em uma rede de práticas/eventos, compreendida como *“a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas.”* (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 65). Desse modo, são analisadas as vozes que foram trazidas para a construção dos textos, buscando os sentidos que apresentam. Assim também se dá com a análise das pressuposições, definida por Fairclough (2003, p. 40) como *“o que não é dito, mas tomado como dado”*.

É analisada, no âmbito do três significados do discurso, a presença da interdiscursividade nos Diários de Bordo, desenvolvida como a articulação de gêneros, discursos e estilo no mesmo texto, para a identificação de quais discursos (forma abstrata e concreta) se apresentam, contribuindo para o modo de agir e ser. Também é realizada a análise da representação de atores sociais, a fim de verificar como os sujeitos da interação se nomeiam e contribuem para diminuição de assimetrias do poder ou não. A representação dos eventos ocorridos em sala de aula é analisada por meio, especialmente, dos processos.

A análise do significado identificacional, ligado ao estilo, dá-se também por meio da identificação dos atores sociais nos Diários de Bordo, bem como a partir das categorias

---

<sup>27</sup> Não será objeto deste estudo a diversidade de nomenclatura utilizada por diferentes autores a respeito de gêneros. Por isso está sendo utilizada a dupla nomenclatura.

“modalidade” e do Sistema de Avaliatividade – proposto por Martin e White - para investigar as identidades e identificações e como elas se representam e relacionam.

A modalidade se relaciona ao que as/os participantes de uma interação em um evento consideram como real, verdadeiro ou necessário, expresso pelo grau de comprometimento/envolvimento com que os enunciados são produzidos por elas/eles. Essa categoria está ligada ao significado identificacional porque aquilo com que uma pessoa se envolve ou de que se distancia diz respeito ao modo como ela se identifica com o que é dito, realizado, projetado, como “*parte significativa do que ela é*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205)

A forma como uma pessoa representa o mundo, aquilo com o que ela se compromete é parte de como ela se identifica necessariamente em relação ao outro com quem interage. Em outras palavras: quem uma pessoa é constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 206)

Ela é associada aos polos positivos e negativos dos enunciados, relacionados a afirmação e negação, respectivamente, bem como aos graus intermediários entre elas, realizando-se como:

- modalidade epistêmica, ligada à “verdade” do enunciado (afirmação/modalização/negação), que ocorre também por meio das interrogações, quando o enunciador deduz o envolvimento da outra pessoa com a verdade;
- modalidade deôntica, relacionada à obrigação e à necessidade expressa pelos participantes (ordem/modalização/proibição – garantia/ modalização/recusa, respectivamente).

A modalização dos enunciados (epistêmica ou deôntica) apresenta graus de envolvimento com a verdade ou com a obrigação e a necessidade, variando entre *alta*, *média* e *baixa*, conforme quadro apresentado por Fairclough (2003):

Quadro 12 - Graus de modalização

	<i>Verdade</i>	<i>Obrigação</i>
<i>Alta</i>	certamente	necessária
<i>Média</i>	provavelmente	esperada
<i>Baixa</i>	possivelmente	permitida

Fonte: Fairclough (2003, p. 210)

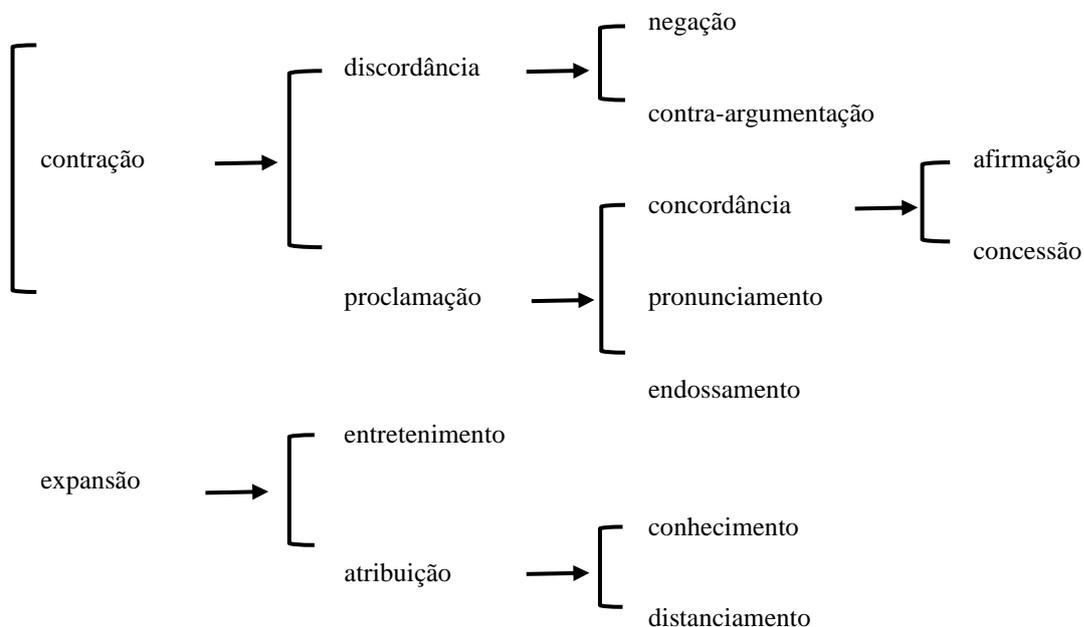
A modalidade é expressa por marcadores explícitos, como processos modais ou relacionais (poder, parecer, dever, estar etc.); adjetivos (possível, provável); advérbios (de fato, evidentemente, geralmente, sempre etc.) entre outras formas discursivas.

O Sistema de Avaliatividade se refere “à organização sistêmica do modo como os falantes/escreventes expressam pensamentos, opiniões e atitudes, sobre algum objeto, fenômeno, evento, pessoa, etc.” (LIMA; COROA, 2010, p. 127) e é composto por 3 (três) subsistemas, Atitude, Engajamento e Gradação, que se subdividem em tantos outros, formando um complexo diagrama. Pelo subsistema Atitude, o produtor de um texto apresenta seu posicionamento subjetivo no tangente ao afeto, ética, e estética, correspondentemente, aos subsistemas, Afeto, Julgamento e Apreciação.

O subsistema Engajamento refere-se ao posicionamento da/o autor/a quanto à(s) voz(es) trazida(s) para a construção do seu texto, podendo exprimir um alinhamento positivo com ela(s) em um movimento de expansão dialógica, que envolve dois outros subsistemas (Entretenimento e Atribuição); ou exprimir um desafio, restrição ou crítica em um movimento de contração dialógica, que engloba dois outros subsistemas (Discordância e Proclamação). E, por fim, o subsistema Gradação, em que há uma intensificação ou mitigação das atitudes e engajamentos.

Sóstenes Lima e Maria Luiza M. S. Coroa, em *Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem* (2010), apresentam o Subsistema de Engajamento, que reproduzimos por ser o mais produtivo para as análises empreendidas:

Quadro 13 - O Subsistema de Engajamento



Fonte: Lima e Coroa, 2010, p. 130

A análise dessas categorias pode permitir acessar as relações de poder exercidas em sala de aula, imbricadas no discurso, assim como a investigação, por meio delas, subsidia o

atendimento pretendido neste trabalho. Elas são aprofundadas teoricamente adiante, à medida em que as análises são empreendidas.

#### 2.4 Analisando e selecionando o *corpus*

De acordo com Fairclough (2003, p. 8), “*a análise textual pode focalizar apenas alguns elementos dos textos ou muitas características simultaneamente*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8), mas o importante é que se faça uma análise qualitativa intensiva e detalhada. Ele salienta que muitas abordagens de análise de textos podem ser utilizadas, dando ênfase à análise gramatical e semântica, por considerá-las produtivas e de fácil acesso aos não linguistas.

Comecei a análise linguístico-discursiva pelos Diários de Bordo, por serem eles tanto o objeto de estudo quanto materialização discursiva e, portanto, dados e objeto desta dissertação. Decidi não usar nenhum aporte computacional para realizar uma análise inicial, até porque a maioria dos Diários de Bordo foram manuscritos, o que exigiria a digitação de todos eles, independentemente de sua utilização futura ou não. E isso poderia descaracterizar o que se busca: a voz do estudante.

A fim de realizar essa análise intensiva e detalhada dos Diários de Bordo, inspirada em Resende e Ramalho (2006, 2011), estabeleci um quadro correspondente de categorias linguística-discursivo (embasada nas propostas de Fairclough (2003)) e cores. Fui analisando todos os diários, pintando nos textos as categorias encontradas, bem como definindo as que foram aparecendo, como, por exemplo, a ironia, que não constava no quadro inicialmente, mas foi uma categoria muito presente. Apresento o quadro de correspondência entre categorias e cores:

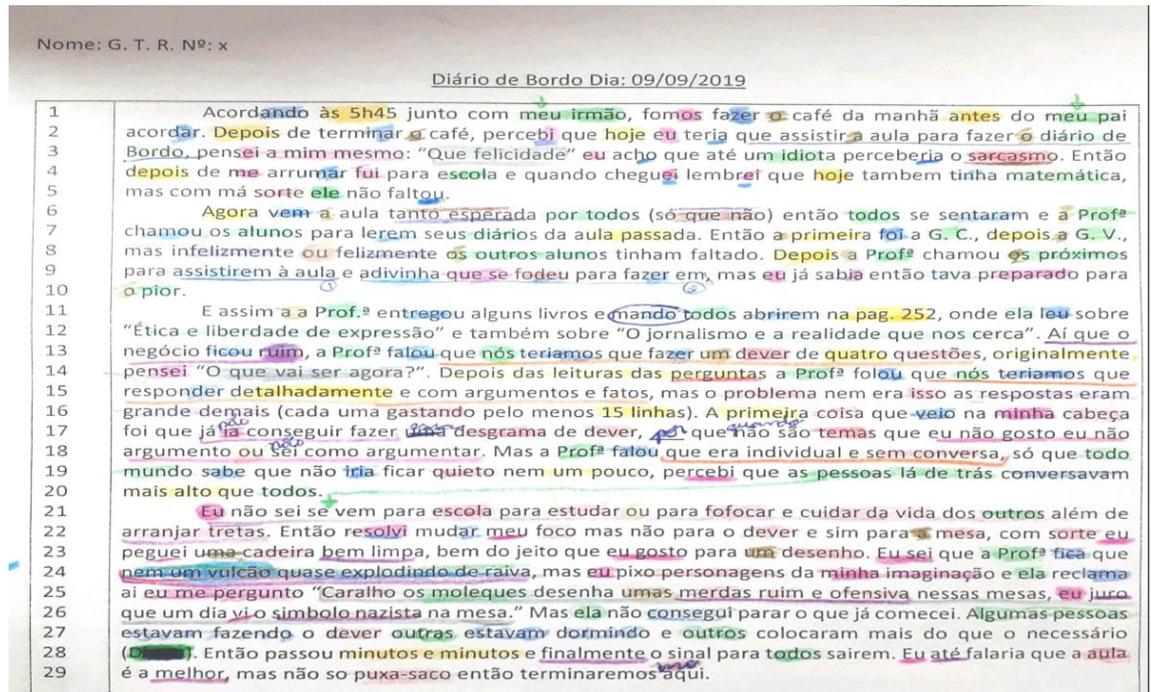
Quadro 14 - Correspondência entre cores e categorias de análise

	Seleção vocabular		Metáfora
	Representação de si/identificação		Avaliação
	Circunstâncias		Modalidade
	Discursos		Representação dos atores sociais
	Processos		Ironia

Fonte: Elaboração própria

Para exemplificar como essa análise foi realizada, apresento a imagem de um dos textos/Diários de Bordo, que constitui o *corpus* desta pesquisa:

Imagem 2 - Diário de Bordo a partir da pintura correlacionada às categorias



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a análise textual de cada Diário de Bordo, eu anotava as características gerais daquele texto em um caderno, a fim de retomar a análise mais facilmente e, à medida que as análises iam sendo feitas, temáticas, características, peculiaridades e conexões iam sendo identificadas e marcadas. Também já separava os textos que notadamente renderiam análises mais aprofundadas, porque portadores de mais cores, poderiam contribuir para alcançar os objetivos traçados.

Após a análise detida de todos os Diários de Bordo de uma turma, eu partia imediatamente para a seleção dos dados do grupo focal com as/os estudantes, à entrevista com a/o professor/a e às minhas notas de campo, localizando pontos de intersecção entre eles, por meio de anotação nas versões copiadas e impressas<sup>28</sup>.

O mesmo processo foi repetido com todas as turmas participantes da pesquisa e pontos de intersecções entre os Diários de bordo de diferentes turmas também foram percebidos, bem como entre os outros dados. No entanto, a apresentação dos dados e as respectivas análises são realizadas considerando cada professora/r separadamente, pois, de acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 21), "o propósito das análises em ADC é mapear conexões entre escolhas de atores sociais, em textos e eventos discursivos específicos, e questões mais amplas, de cunho

<sup>28</sup> Foi mantida uma cópia original dos dados, sem a pintura das categorias para, caso seja necessário, retomar o formato original.

*social, envolvendo poder.*” Considerando que há diferenças relevantes no desenvolvimento da prática pedagógica, que coaduna com os princípios de uma educação como prática de liberdade, em que o trabalho deve ser desenvolvido respeitando-se as peculiaridades referentes a cada comunidade escolar, optamos pela organização da análise da prática particular realizada por cada professor/a. Além disso, há de se considerar o elemento da prática social espaço-tempo de cada turma e escola, inclusive relacionado à situação socio-geográfica, o que não impede que conexões entre as realizações sejam estabelecidas à medida que os temas são desenvolvidos.

Para facilitar a leitura, os Diários de Bordo selecionados para composição deste trabalho foram digitados, reproduzindo a escrita das/os estudantes tal como foi realizada. No entanto, foi necessário reproduzir alguns Diários por meio de imagem, por apresentarem outros recursos semióticos.

A categorização foi identificada e organizada sendo sempre considerada sua relevância para a consecução dos objetivos e as vozes dos participantes com suas demandas a respeito do objeto de estudo, apresentadas tanto por meio dos Diários quanto por meio dos outros instrumentos.

## **2.5 Desidentificando os participantes - O perigo de uma história única**

Conforme exposto nas Reflexões Preliminares deste estudo, é exigência de pesquisas como esta, por questões éticas, preservar a identidade de seus participantes, o que leva à supressão de seus nomes reais. Nesta dissertação, optamos por desidentificar todos os participantes por pseudônimos escolhidos dentre as personagens da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e da brasileira Conceição Evaristo.

Os motivos para essa escolha são muitos. Em primeiro lugar, pelo engajamento das escritoras na luta pela equidade entre homens e mulheres, que envolve, dentre as diversas demandas, a de fortalecer e proporcionar a leitura e escrita de mulheres, especialmente, as negras, que, em função da intersecção de gênero e raça, foram/são duplamente invisibilizadas.

Aliado a isso, é importante tornar realidade a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história africana e da cultura afro-brasileira, em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Médio. E, por último, o fato do vídeo da palestra de Chimamanda, *O perigo de uma história única*<sup>29</sup>, proferida no TED Talk em 2009, ter sido

<sup>29</sup>

Acessível

em:

[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br). A palestra também foi adaptada para livro, de mesmo nome, publicado pela Companhia das Letras, em 2019.

exibido nas duas turmas de 1º ano da professora Adebayo, participantes desta pesquisa, e seu conteúdo e significação terem correlação com o Diário de Bordo, como uma prática que busca contar a história/a aula por outra perspectiva, a do estudante, minimizando “*O perigo de uma história única*”, no caso sempre contada da perspectiva das/os professoras/es. A autora argumenta que a “*história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.*” (2019, p. 26)

Como a palestra foi assistida em aula, temos os respectivos Diários de Bordo, escritos por duas estudantes, do 1º ano de Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, da mesma professora, sobre o mesmo vídeo, mas em turmas diferentes, sendo o primeiro Diário de Bordo do 1º X e o segundo do 1º Y. Abaixo, reproduzimos integralmente o Diário das duas estudantes:

1	Chimamanda
2	
3	Na aula do dia 31 de outubro iniciamos comentando um pouco sobre o nosso biombo que
4	havia acontecido um imprevisto minutos antes. Em seguida a professora leu o diário de bordo da
5	Ifeka. No momento que acabou os relatos do biombo a professora decidiu corrigir o dever na
6	próxima aula.
7	Logo após, a professora colocou um vídeo de uma das mulheres inspiradoras de nome
8	Chimamanda, que deixou bem claro que gosta muito do nome. Assim que o vídeo terminou, a
9	professora fez perguntas sobre o que tínhamos entendido.
10	Sobre a aula, foi super importante e interessante porque conhecemos a história de uma
11	mulher incrível que nos leva a refletir um pouco de como a mídia influencia bastante na nossa
12	forma de pensar, como por exemplo, que a “África” só quer dizer fome, miséria, tragédia.
13	Portanto, nem tudo que vemos e ouvimos é a verdadeira realidade.
14	Atenciosamente,
15	Nkem!

1	O risco de uma história única
2	
3	Numa longa segunda feira, chegamos na sala e todos sentaram no seu devido lugar. A
4	professora leu o diário da Tunzi e infelizmente me entregou, achei por muito tempo que eu não
5	iria passar por isso, mas né, é a vida.
6	Então a professora avisou que iria passar um vídeo da Chimamanda, o risco da história única,
7	então ela passou o vídeo, mas com certeza ninguém entendeu ou prestou atenção.
8	Quando acabou o vídeo, a professora foi comentar sobre ela perguntou qual era nossa visão
9	sobre a África e também, perguntou o que a gente achava que era história única.
10	Depois de um grande bate papo ela liberou para nós irmos lanchar.
11	
12	Nome: Akunna nº: X
13	Data: 04/11

A apresentação desses dois Diários de Bordo mostra a importância de minimizar o perigo da história única e o quanto essa prática se torna relevante tanto para a/o professor/a

quanto para a/o estudante. Percebe-se como uma mesma atividade pode ser significada de forma completamente diferente por estudantes e turmas, o que pode trazer alívio e/ou contentamento para a professor, por um lado, por perceber que a atividade foi bastante satisfatória; mas, por outro lado, pode contribuir para redimensionar estratégias ou compreender motivos pelos quais elas se apresentam tão insatisfatórias, como foi apresentado no segundo Diário de Bordo.

As/o professoras/r participantes desta pesquisa, cujos nomes já foram mencionados, Olanna, Adebayo e Odenigbo são todas personagens-professor/as do romance *Meio Sol Amarelo* (2008) e *Ifeoma* do romance *Hibisco Roxo* (2011), ambos de Chimamanda Adichie. Cada uma das personagens apresenta alguma (s) característica(s) semelhante(s) com os participantes da pesquisa.

Os pseudônimos Ifeoma, Olanna e Adebayo foram escolhidos, porque as personagens, além de professoras, são defensoras da democracia e apresentam um protagonismo singular na vida e profissão, assim como as professoras participantes demonstraram ser.

O personagem Odenigbo, assim como o professor de História participante desta pesquisa, orienta as/os estudantes a chamá-lo por seu primeiro nome e não por “professor”, em clara intenção de aproximá-los e diminuir a assimetria em relação ao poder envolvido na relação entre professor e estudante.

Diferentemente de como se deu a escolha dos pseudônimos das/os professor/as, no caso da escolha dos pseudônimos das/os estudantes se deu de forma aleatória, diante da dificuldade de encaixar perfis, bem como para afastar o perigo de estigmatizações.

Apresento os nomes dos personagens que identificarão os participantes desta pesquisa, em correspondência ao romance/livro de contos do qual fazem parte.

Quadro 15 - Nomes de desidentificação das/os participantes

<b>Autoras</b>	<b>Obras</b>	<b>Personagens/Pseudônimos</b>
Chimamanda Ngozi Adichie	Romances:	Ugwu, Nnesi, Eberечи e Chinyere Anulika Kainenne, Madu, Mohammed, Alice, Patel, Lehman, Ezekia, Okeoma, Jomo, Okonji, Mbaezi, Okaro, Ifeka, Arize, Odinchezo, Ekene, Nzeagwu, Onunna, Chioke, Okoro, Ikejide, Nnanna, Udodi, Nnaemeka, Ogidi, Adanna, Kelu, Amala, Obiozo, Alice
	<b>Meio Sol Amarelo (2008)</b>	
	<b>Hibisco roxo (2011)</b>	
	<b>Americanah (2014)</b>	
	Contos:	
<b>No seu pescoço (2017)</b>	Nkem Akunna Kamara Nwangba, Mozie, Ogechi, Uchenna, Chika, Nnedi, Halima, Ebere, Ijere, Ezike, Tobechi, Chima, Ibari, Yinka, Chinedu, Ulari, Udoka, Ike, Ada, Ikenna, Ukamaka, Amaechi, Zik	

<b>Conceição Evaristo</b>	<b>Ponciá Vicêncio (2003)</b> Romance	Luandi, Soldado Nestor,
	<b>Olhos d'água (2014)</b> Contos	Omolara (alegria da nossa terra), Mandisa (doce), Kizzi (a que veio pra ficar), Zola (produtiva), Nyamem (criador), Lutalo (guerreiro), Bambidele (esperança), Omolara, Luamanda, Cida, Salinda, Querença, Moyo (Boa saúde), Amina (pacífica), Sele (forte), Asantewa (guerreira), Malika (rainha), Abede (abençoado), Masud (afortunado)

### 3. O QUE A ESTRATÉGIA E OS DIÁRIOS DE BORDO REVELAM?

O Diário de Bordo, como uma prática a ser desenvolvida na Educação Básica, apresenta a possibilidade de se constituir como *resistência transgressiva* (DIAS, COROA e LIMA, 2018), contribuindo para a educação como prática de liberdade, pois não há roteiros postulados a serem seguidos e perseguidos. Inclusive, este trabalho intenta não “*cair nas armadilhas*” de estabelecer fórmulas de se fazer o Diário de Bordo, a fim de legitimar uma prática particular como universal. Pelo contrário, busca-se apresentar e analisar as diversas experiências pesquisadas, com suas potencialidades e constrangimentos, compreendendo o objeto de estudo desta dissertação como uma prática “*forjada com ele (estudante) e não para ele*”, nas palavras de Freire. Apresenta-se “*como algo a ser pensado*”, em que o “*impensável*” (BERNSTEIN, 1996) abre-se como possibilidade tanto para as/os professoras/es como para as/os estudantes, se assim elas/es almejarem, já que pressupomos a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, em que todas/os são responsáveis pelo que nela é desenvolvido.

Neste capítulo, os Diários de Bordo são analisados a partir dos pressupostos sobre os quais discorreremos nos capítulos anteriores, pelo empreendimento de uma análise sociodiscursiva em que a linguagem é concebida “*segundo sua funcionalidade nas práticas sociais: como forma de agir no mundo e se relacionar, de representar e de identificar a si, a outrem e a aspectos do mundo.*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 9-10). Busca-se articular análises linguísticas dos textos e explanações de caráter social, especialmente no tangente à Educação, na análise de uma estratégia pedagógica que possa contribuir para a educação como prática de liberdade, que inclua o estudante como partícipe do processo do dispositivo pedagógico, com a escuta ativa de sua voz, por meio do que seus Diários de Bordo revelam.

Para isso, são apresentadas neste capítulo 4 (quatro) seções que correspondem às análises dos dados separadamente pela realização da estratégia por cada professora/r participante. A ordem de apresentação das seções de análise segue a ordem de realização e finalização da pesquisa de campo, a saber:

- 2º ano na Escola A
- 1º ano na Escola A
- 1º e 2º anos na Escola B
- 6º e 7º anos na Escola C

As análises levam em conta tanto o que os Diários de Bordo revelam em relação aos significados do discurso quanto às demandas dos participantes, que surgiram nas entrevistas semiestruturadas com as/o professor/as e nos grupos focais com as/os estudantes, assim como as notas de campo são referenciadas como contextualização dos eventos.

Na subseção 3.1 por ser a primeira de análise, realizamos uma contextualização do Diário de Bordo como modo de (inter)agir e identificamos a presença de movimentos retóricos, que são apresentados a partir do Diário de Bordo de um estudante do 2º ano da escola A, por ele ter sido focalizado tanto no Grupo Focal quanto na entrevista semiestruturada com a professora, o que desencadeia a análise de outros pelas relações intertextuais e interdiscursivas estabelecidas. Nessa subseção, ainda trabalhamos com a demanda da professora Olanna que considerou a repetição verificada nos Diários como um problema, abordando questões relativas à autoria e voz, bem como o processo de identificação das/os estudantes nos Diários de Bordo, revelando problemas estruturais da Educação como a superlotação da sala de aula e a falta de cadeiras.

Na subseção 3.2, destinada à análise dos Diários de Bordo produzidos pelos estudantes do 1º ano da escola A, partimos também da análise dos movimentos retóricos identificados nos textos, focalizando a presença de dois discursos que permearam a prática, o discurso da cordialidade e o da competitividade.

Na subseção 3.3, por focalizarmos a escola B, começamos a análise a partir de elementos que serviram como parâmetros para a realização do Diário de Bordo que se diferenciaram dos adotados pelas professoras da escola A, como o suporte do Diário, a presença de títulos e a realização da leitura pela própria professora. Seguimos com a análise abordando, especialmente, as representações discentes sobre a realização da estratégia, primeiramente pelo que consideram ser temática legítima para os Diários de Bordo, culminando em representações sobre a prática da professora, revelando os discursos de engajamento.

E, por último, na seção 3.4, focamos, especialmente, no Diário de Bordo de um estudante do 7º ano pela importância dos significados acionados no tangente ao processo de identificação.

### 3.1 No 2º ano do EM na escola A

Nesta seção, focalizamos a estratégia do Diário de Bordo realizada no 2º ano do Ensino Médio da professora Olanna, na escola A, situada em uma região periférica do Distrito Federal, que fica a 36 quilômetros do centro de Brasília. As aulas aconteceram no turno matutino, às segundas-feiras nas terceiras e quartas aulas do dia (9:00 às 10:30); e às quartas-feiras nas duas primeiras aulas do dia (7:15 às 8:45).

A professora realizou a estratégia com suas 6 (seis) turmas de todas as séries (1º, 2º, 3º) do Ensino Médio, mas, para esta pesquisa, decidimos que eu acompanharia, por meio da observação, apenas esta turma de 2º ano. Entretanto, a experiência de Olanna não se restringe ao evento concreto realizado nesta turma, e, por vezes, é necessário mencionar outra(s) turma(s) que compõem a realização empírica da sua prática em particular.

A turma do 2º ano focalizada tem 47 estudantes matriculados, com a produção efetiva de 44 Diários de Bordo. Esta seção está subdividida em 2 (duas) subseções, sendo a primeira destinada à análise do Diário de Bordo, especialmente, a partir do significado acional, pela identificação dos movimentos retóricos que o compuseram nessa turma em particular. Na segunda subseção focalizamos a representação docente sobre a realização da estratégia, a partir da entrevista com a professora Olanna.

#### 3.1.1 “*Aí tem coragem*”

Esta subseção corresponde à análise do Diário de Bordo, especialmente, em seu significado acional no tangente à identificação de movimentos retóricos, à intertextualidade e à interdiscursividade e é nomeada com a fala de um estudante sobre o principal Diário de Bordo focalizado nesta subseção, cuja representação nos indica ser o Diário de Bordo uma atividade que envolve, especialmente, as relações pessoais, caracterizando-o como modo de (inter) agir.

Nessa esteira, para compreensão do Diário de Bordo como modo de (inter) agir, esta subseção foi subdividida em três partes, indicadas pelas marcações A, B e C. No tópico A, apresentamos uma breve revisão bibliográfica a respeito da realização do Diário de Bordo tanto na formação de professoras/es quanto na Educação Básica. Identificamos, nesse tópico, também, a realização do Diário de Bordo em uma rede de eventos ocorridos em sala de aula, a partir das experiências vividas e acompanhadas na pesquisa, culminando na definição da realização da estratégia pedagógica no estrato do potencial.

No tópico *B*, realizamos a análise do evento do Diário de Bordo no estrato do realizado, na turma focalizada, constatando a presença de 4 (quatro) movimentos retóricos na construção dos Diários de Bordo da turma (analisados separadamente, indicados pelos marcadores de nível: i, ii, iii e iv).

Por fim, na parte *C*, apresentamos a análise do Diário de Bordo relacionada à intertextualidade e à interdiscursividade, na construção dos significados do discurso, bem como um desfecho para esta subseção.

### **A) O Diário de Bordo como modo de (inter)agir**

De acordo com Fairclough (2003), o gênero do texto ou interação, no nosso caso, o texto do Diário de Bordo, pode ser analisado sob três aspectos: atividade em que o gênero é produzido e circula, relações sociais e tecnologias de comunicação envolvidas na atividade. Esses três aspectos são relacionados às seguintes questões, respectivamente: o que as pessoas estão fazendo discursivamente; qual a relação entre as pessoas envolvidas; e de qual tecnologia da comunicação essas atividades são dependentes?

Trata-se de uma prática híbrida em termos de interação, porque, embora a leitura do texto produzido seja face-a-face, realizada na sala de aula pela professora, pela/o autora/r ou colega, ela é mediada pelo texto, que é planejado, diferenciando-se da conversação face-a-face espontânea, que corresponde à interação não-mediada.

A análise, em termos do significado acional, por meio do gênero situado, no que se refere à atividade que gera o texto e às relações interpessoais, cumpre os objetivos desta pesquisa ao englobar duas de suas questões:

- ✓ Como estratégia pedagógica do Diário de Bordo permite revelar as vozes autorais das/os estudantes da educação Básica?
- ✓ Que efeitos os discursos das/os estudantes no Diário de Bordo tiveram nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas das/os professoras/es?

Ou seja, essas questões podem ser parcialmente atendidas ao se abordar as questões relativas à atividade e às relações pessoais no tangente à análise do gênero situado Diário de Bordo por meio do significado acional, como modo de inter(agir).

Fairclough (2003), de acordo com Swales (1990), propõe a análise do gênero situado na focalização dos propósitos, ou “escopos intencionais, nos termos de Bakthin” (RAMALHO; RESENDE, p. 126). Segundo Bezerra (2009, p. 466), “*o propósito comunicativo tem a ver com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um*

*gênero não é necessariamente único ou pré-determinado*". Fairclough (2003) ressalta, no entanto, que esta tarefa não cabe a todos os gêneros, pois há gêneros em que os propósitos não são muito claros. Considerando o que Geraldí (1991) propôs, os propósitos correspondem aos *“motivos para dizer”*.

Para os objetivos deste trabalho, ao buscar respostas para “o que as pessoas estão fazendo discursivamente” no/com o Diário de Bordo, retomamos parte do material pedagógico “Orientações pedagógicas para a elaboração do Diário de Bordo” (texto completo em Anexo B), fornecido no Curso de Formação do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres<sup>30</sup>, quando da minha participação como cursista em 2017.

Será um caderno no qual cada estudante terá oportunidades de fazer o seu **registro da nossa rotina nas aulas Língua Portuguesa. O principal objetivo** do diário de bordo é oferecer aos alunos condições de **aprimorar a elaboração de textos, exercitar a memória e a organização do pensamento**. Mas ele **também nos ajudará a avaliar as aulas e a nós mesmos**. (grifos nossos)

Quando iniciei a prática do Diário de Bordo em 2017, essa foi a orientação que tinha sobre os objetivos de sua realização, bem como foi a que dei às/aos estudantes. No estrato do potencial, pelo menos, institucionalmente, o propósito do Diário de Bordo estava mais relacionado à produção de textos para que se adequassem à norma-padrão, e para mim, em princípio, serviria mais como um registro da realização do projeto Mulheres Inspiradoras na sala de aula/escola. Mas o que ocorreu, no estrato do empírico, como experiência pessoal, estava mais relacionado a um espaço de fala e escuta, um espaço em que as/os estudantes podiam expressar suas vozes, com seus anseios e angústias. E, também, como previsto no estrato do potencial, mas de forma marcante, um espaço que permitia autoavaliações e avaliações da prática pedagógica, bem como da posição objetiva da professora. Conforme já foi aludido na introdução deste trabalho, foi necessário aprofundar teoricamente sobre a estratégia do Diário de Bordo, ressaltando que a relação entre teoria e prática não é hierárquica, mas dialética.

Zabalza, em seu livro *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (2007, p. 23), sobre o uso do Diário como estratégia pedagógica com estudantes, esclarece:

São numerosas as experiências em que os professores pedem a seus alunos que realizem um diário de aula. Em alguns casos, a demanda é geral, é dirigida a todos. Em outros casos, se apresenta como tarefa que algum deles deve

---

<sup>30</sup> Ver nota 3.

realizar (às vezes de modo rotativo, para que todos tenham de fazê-lo), o que o transforma assim, durante esse dia ou período de tempo, em uma espécie de relator do que acontece em aula.

O autor apresenta Celestin Freinet como um precursor da prática do Diário com estudantes. Entendemos que Zabalza assim postula em razão da proposição de Freinet da técnica denominada “texto livre” para a Educação Infantil e para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Freinet (1975) acreditava no potencial das crianças em aprender a escrever textos em oposição à fragmentação com a qual se ensina(va), focando, em primeiro lugar, as letras, sucedidas de palavras, frases, parágrafos para, enfim, se chegar ao texto. Então, a partir de 1925, aventurou-se na ideia do texto livre:

Um texto livre deve ser autenticamente livre. Ou seja, deve ser escrito quando se tem algo a dizer, quando se sente a necessidade de expressar, por meio da caneta ou desenho, algo que ferve dentro de nós.

A criança vai escrever seu texto livre no canto de uma mesa à noite. De joelhos enquanto ouve sua avó que ressuscita para ele histórias extraordinárias de tempos passados; ou em cima da carteira, antes da aula, ou também, é claro, durante o horário livre que reservamos em nossa distribuição de tempo.

Então teremos a certeza de que os textos obtidos são à imagem da vida, aqueles que mais impressionaram as crianças, aqueles que os interessaram mais profundamente, aqueles que tem para nós o valor pedagógico mais eminente. (FREINET, 1975, p. 6)

Como podemos observar, não se trata propriamente de um Diário, mas de uma proposta que se alinha em boa parte ao que se pretende com o Diário de Bordo, por ser o “texto livre” um espaço para que a/o estudante leve para a escola aquilo que lhe acontece, que faz sentido, com *motivos para dizer*.

O “texto livre” faz parte de uma série de técnicas propostas pelo autor, como a “correspondência interescolar”, o “jornal escolar”, a “aula-passeio” etc. O trabalho desse autor é bastante difundido nas salas da Educação Infantil e da primeira etapa da Educação Básica, onde se encontra a utilização de muitas de suas técnicas recontextualizadas. Inclusive, durante esta pesquisa, uma estudante, no grupo focal, abordou sua experiência prévia com o Diário, similar ao Texto Livre, desenvolvido no ano de sua alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal.

Em nossa pesquisa bibliográfica a respeito do uso do Diário de Bordo com estudantes da Educação Básica, encontramos o trabalho do mexicano Alberto Sánchez Cervantes, *El Uso del Diario Escolar* (1999), em que o autor propõe a utilização do Diário de maneira bastante

parecida com a que realizamos nesta pesquisa. Diferencia-se, no entanto, quanto ao processo de correção coletiva do diário, que é uma etapa considerada necessária para o processo.

Encontramos também o *blog* do Movimento Cooperativo da Escola Popular (MCEP), um movimento de renovação pedagógica baseado nos ideais da "Pedagogia da Escola Popular" ou "Pedagogia da Escola Moderna", derivadas das abordagens básicas de Freinet. Nesse blog, há uma proposta de técnica, que se chama o Diário de Aula. Ele é escrito por estudantes da Educação Básica, na forma colaborativa ou modo rotativo, de uma forma ainda mais ampla do que a tomada nesta pesquisa, pois, o texto da/o estudante pode/deve extrapolar os fatos da aula, estendendo-se aos fatos de sua vida cotidiana, familiar, comunitária etc. Mas as outras etapas se assemelham ao que desenvolvemos neste trabalho.

Os objetivos apresentados no *blog* para a realização do Diário de Aula são utilizados nesta dissertação como um ponto de referência para análise dos propósitos do Diário de Bordo como gênero textual/discursivo, não se reduzindo a eles, considerando a singularidade da realização em cada evento. De acordo com essa proposta, a realização da técnica “Diário de Aula” apresenta os seguintes objetivos:

- Promover a liberdade de expressão. Propõe-se e consegue-se que a cada dia expressem, em voz alta e em seus próprios textos, o que precisam, sentem e desejam, o que gostam, interessam ou satisfazem, bem como o que eles não gostam, o que incomoda etc.
- Criar um clima de confiança e aceitação, onde o importante é dizer ou escrever algo que se deseja comunicar, que precisa ser compartilhado devido ao seu alto significado.
- Desenvolver autonomia e auto-estima, observar e tomar decisões, assumir responsabilidade por uma tarefa, sentir-se protagonista.
- Permitir que a família, correspondentes, outros colegas e professores sejam participantes da vida da sala de aula, do processo de aprendizagem e das conquistas obtidas pelo grupo.
- Estimular a avaliação pessoal, a autoavaliação do grupo, a reflexão sobre as ações próprias e coletivas.

(Disponível em: <http://tecnicasfreinet.blogspot.com/2017/02/el-diario-e-clase.html>; acessado em dez/2020)

Sendo o Diário de Bordo uma prática recontextualizada de práticas formativas de professores, permite-nos buscar referências nos estudos dessas práticas, a fim de colaborar na construção desta dissertação. Porlán e Martín (2004) apresentam o uso do Diário como uma possibilidade de mudança significativa no ensino, a partir da reflexão pela/o professor/a da própria prática, atuando como um investigador/a/pesquisador/a. Os autores propõem uma triangulação de perspectivas, em que as/os estudantes também produziram diários sobre a aula:

Precisamente por existir uma estrutura de poder e uma trama oculta de relações que influenciam na dinâmica mais visível da aula é conveniente conhecer as opiniões que os diferentes participantes têm da relação pedagógica (professor-aluno), e, se possível, as opiniões de algum sujeito externo à experiência da sala de aula, que não esteja sendo afetado diretamente por ela (colega de equipe gestora ou professor, pesquisadores, estagiários, etc.) (p. 77)

Liberali (1999) aponta a existência dos “*Diários colaborativos (Brock, Ju e Wong, 1991): que são escritos pelos professores e compartilhados com outros, para que todos possam refletir sobre as experiências de ensino e de escrita diarista.*” (p. 24) Podemos perceber que, em parte, o Diário Colaborativo se aproxima do objeto de estudo desta dissertação ao acrescentar o compartilhamento como forma do processo. A autora apresenta as vantagens do uso dos diários colaborativos na formação contínua de educadoras/es, o que podemos recontextualizar para a estratégia aqui tratada, pelo menos no estrato do potencial:

- traz a oportunidade de criação de um ambiente de encorajamento e suporte, de desenvolvimento de uma fonte de ideia sobre ensino e sugestões e de observação das práticas do outro de uma “distância segura” (Brock, Ju & Wong, 1991);
- oferece uma abordagem personalizada de educação, encoraja a articulação de posições entre leituras e atividades, torna o educador responsável por seu processo de desenvolvimento, oferece um fórum de comunicação autêntica entre o educador e o formador de educadores, conscientiza os formadores sobre problemas individuais e “confidenciais” de cada educador, oferece ao formador oportunidade de questionar aspectos individuais sobre seminários, leituras, observações feitas pelo professor, permite a maior participação de professores mais reticentes (Rilling & Skillman, 1995). (LIBERALI, 1999, p.27-28)

Apresentados esses propósitos como correspondentes aos da estratégia do Diário de Bordo no estrato potencial, temos que ele se apresenta como um gênero discursivo, pois trata-se de um modo de inter(agir) efetivamente em sala de aula, ligado ao significado acional do discurso. Embasadas em Chouliaraki e Fairclough (1999), Resende e Ramalho (2006) apresentam gênero discursivo como

um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos, e portanto, precisa ser compreendido como a faceta regulatória do discurso, e não simplesmente como estruturação apresentada por tipos fixos de discursos. (p. 64)

Os gêneros constituem a faceta regulatória do discurso nas práticas e eventos sociais, mas para a ADC, eles não são correspondentes somente a gêneros textuais fixos, pois os textos, como materializações discursivas dos eventos sociais, concebidos como *modo de (inter)agir*,

não são tratados apenas por sua organização estrutural, mas, sobretudo, pela “*maneira como contribui(em) para a negociação de relações sociais entre os participantes do discurso.*” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.59).

De acordo com Fairclough (2003), há uma variação quanto aos graus de estabilização dos gêneros como estruturas. Enquanto há gêneros bem definidos, chegando a serem ritualísticos, outros são bastante variáveis. Há de se considerar ainda a dificuldade com as terminologias estabelecidas, porque, sob o mesmo nome, há gêneros que funcionam de maneiras bastante diversas, bem como há a dificuldade em relação aos diferentes níveis de abstração. Para evitar confusão entre esses níveis, o autor apresenta uma classificação que engloba: “pré-gêneros”, “gêneros desencaxados” e “gêneros situados”.

Os ‘pré-gêneros’ relacionam-se ao nível mais abstrato, em que as categorias transcendem a rede de práticas particulares e, portanto, encontram-se em diversas práticas de diferentes ordens do discurso. Ramalho e Resende (2011) associam os ‘pré-gêneros’ ao que Marchuschi (2008) e seguidores definem como ‘tipos textuais’: “*uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 62-63) e são limitados a seis tipos: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo.

Em posição intermediária, estão os “gêneros desencaxados”, que também transcendem uma rede de práticas particulares, mas são potenciais realizações linguísticas concretas. Podemos exemplificar com o Diário, que, como um gênero desencaxado, é realizado em diferentes esferas sociais. Situado em uma prática particular, ele se concretiza como um gênero situado, como, no caso desta dissertação, o Diário de Bordo. Gêneros situados, portanto, correspondem a “*tipos relativamente estáveis de textos que cumprem funções em situações comunicativas*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 64). Um gênero situado alça também diferentes “pré-gêneros” em sua composição.

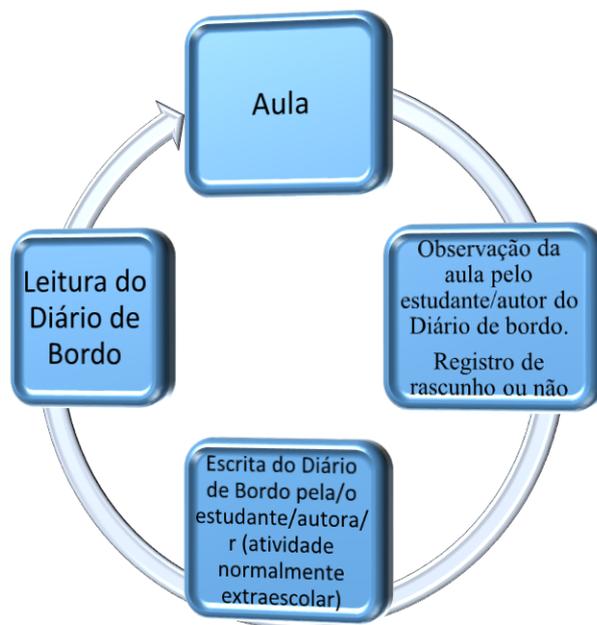
O Diário de Bordo, por não apresentar uma organização estrutural pré-definida, por ser um gênero recontextualizado de práticas acadêmicas e formativas, acrescido de outras práticas como a leitura para a turma, permite que o gênero como faceta regulatória do discurso seja bastante flexível, mas não livres de impedimentos. Fairclough (2003, p. 86) salienta essa característica de textos em práticas particulares:

Textos particulares podem ser inovadores em termos de gêneros. Eles podem misturar gêneros diferentes em novas formas. Então não se pode assumir nenhuma simples correspondência entre gêneros situados e textos atuais e interações que, como toda forma de atividade social, estão abertas à criatividade e, certamente, às transgressões de agentes individuais.

Assim, a realização da estratégia do Diário de Bordo, a partir do proposto, em 2017, no Curso de Formação do Programa de Ampliação da área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras e no PMI, esteve aberta a várias possibilidades de concretização e já foi recontextualizada na minha prática, bem como na prática das/os participantes desta pesquisa. A sua utilização, como estratégia pedagógica na Educação Básica, não está sujeita a nenhum “texto privilegiante” do dispositivo pedagógico, a nenhuma das regras recontextualizadoras, não há nenhuma indicação de idade, série ou disciplina para sua concretização (BERNSTEIN, 1996), o que possibilita o exercício da autonomia relativa dos professores e estudantes, podendo contribuir efetivamente para a resistência transgressiva.

Isso permitiu que o Diário de Bordo fosse desenvolvido de diversas maneiras, mas, em todas as realizações analisadas aqui, inclusive em relação à prática geradora proposta no Projeto Mulheres Inspiradoras, o seu uso envolveu uma rede/cadeia de eventos/práticas discursivas, como apresentada na figura abaixo:

Figura 7 - Rede de eventos/práticas discursivas que envolve a prática social de produção do Diário de Bordo



Fonte: Elaboração própria

Essa rede de práticas está associada a várias decisões que também regulam a realização do Diário de Bordo e que foram realizadas de maneiras particulares, de acordo com cada comunidade escolar: critérios de escolha de quem fará o Diário de Bordo; quantas/os estudantes o farão em cada aula; quem o lerá; como será a avaliação formal (nota e correção); qual será o

período de realização e qual será o suporte da escrita (em um caderno colaborativo ou em folhas avulsas).

Essas decisões podem ser realizadas pelas/os professoras/es individualmente ou coletivamente, ou ainda pelas/os professoras/es e estudantes. Acredita-se que, quanto maior for a participação das/os estudantes nessas decisões, maior será o grau de envolvimento delas/es na realização da estratégia, levando-se em conta os princípios da educação como prática de liberdade. Ocorre que, em virtude da necessidade da realização desta pesquisa e a exiguidade do tempo, essas decisões, no caso da turma focalizada, foram tomadas pela professora Olanna, com minha colaboração como pesquisadora, conforme já relatado no capítulo referente ao desenvolvimento da pesquisa nas escolas.

A partir da contextualização da realização do Diário de Bordo potencialmente como modo de agir, passamos para análise do evento no estrato do realizado na turma do 2º ano da professora Olanna do Centro Educacional de Escola A.

### **B) De “A aula esperada por todos (só que não)” a “A aula é a melhor” – Os quatro movimentos retóricos na construção do Diário de Bordo**

Para facilitar a demonstração do desenvolvimento do Diário de Bordo, na turma focalizada, de forma sucinta, apresentamos o seguinte quadro, contendo os elementos envolvidos na concretização do evento, que serão retomados à medida que as análises exigirem:

Quadro 16 - Critérios para realização do Diário de Bordo no 2º ano da escola A

	Critério de quem fará	Quantidade de DB por aula	Leitura	Título	Avaliação Formal		Período de realização	Suporte da escrita
					Nota	Correção		
Olanna	Ordem da chamada	4 a 5	Estudante	Não	2 pontos	Não	3º bimestre	Folha Avulsa

Pela análise de todos os Diários de Bordo dessa turma, podemos perceber certa regularidade em sua organização, composta de movimentos retóricos, que são “*movimentos discursivos, com um propósito particular pontual, que servem aos propósitos globais do gênero e que se distribuem de maneira não sequencial e não obrigatória.*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 127)

De acordo com Paré e Smart (1994), citado por Araújo (2016, p. 93), “a análise dos movimentos retóricos de textos pertencentes a um mesmo gênero seria um dos caminhos para verificar a existência de regularidades na organização da informação”.

Considerando o Diário de Bordo, um gênero textual/discursivo, como modo de inter(agir), observar as regularidades e descrever a movimentação retórica dos textos desta turma pode possibilitar a compreensão dos diferentes propósitos comunicativos tanto individuais como sociais.

Foram observados, de maneira geral, 4 (quatro) movimentos retóricos, conforme são exibidos no quadro abaixo:

Quadro 17 - Movimentos Retóricos dos Diários de Bordo do 2º ano do EM da escola A

<b>Momentos</b>	<b>Movimentos Retóricos</b>	<b>Possibilidades de abordagens</b>
<b>Antes da aula</b>	1. Contextualização do evento principal - a aula de língua portuguesa (LP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desde a hora que acordou</li> <li>➤ Desde a entrada na escola</li> <li>➤ Desde a própria aula de LP</li> </ul>
<b>Começo da aula</b>	2. Representação da Leitura dos Diários de Bordos e “escolha ou indicação” dos próximos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não cita a leitura do Diário de Bordo</li> <li>➤ Cita a leitura sem nomear os autores</li> <li>➤ Nomeia e não comenta</li> <li>➤ Nomeia e comenta</li> <li>➤ Não aborda a “escolha ou indicação” dos próximos</li> <li>➤ Relata o momento de “escolha ou indicação”</li> </ul>
<b>Durante a aula</b>	3. Representação dos eventos ocorridos em aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relata de forma generalizada (mais abstrata)</li> <li>➤ Relata de forma pormenorizada (mais concreta - foco na professora, ou foco nos colegas, foco em si mesmo, ou em todos)</li> <li>➤ Apresenta avaliações sobre as atividades, sobre a professora, sobre os colegas, sobre si mesmo</li> <li>➤ Não apresenta avaliações</li> </ul>
<b>Fim da aula</b>	4. Finalização da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresenta o fechamento da aula, normalmente pela indicação do sinal sonoro.</li> </ul>

Partimos para análise do texto em particular, como materialização discursiva de toda a rede/cadeia de eventos (atividade) que foi abordada na parte anterior. A seleção do primeiro Diário de Bordo para este fim, o de analisá-lo a partir do significado acional, como modo de inter(agir), deu-se em função de seus efeitos causais (reações) imediatos na professora e nas/os estudantes, observados ainda durante a pesquisa, revelando os efeitos dos discursos presentes no texto nas relações interpessoais em sala de aula. A partir da análise do Diário de Bordo do

estudante Luandi, surgiu a necessidade de retomada de tantos outros Diários de Bordo da turma, em virtude da intertextualidade e da interdiscursividade, constituintes da produção textual e discursiva. Por meio da análise dessas categorias, os propósitos que apresentam correlação com as relações interpessoais aparecem de forma ressignificada, configurando o Diário de Bordo como um texto que faz parte de uma cadeia de outros textos.

O Diário de Bordo de Luandi, em sua versão original, manuscrita, entregue à professora Olanna em folhas de caderno destacadas, tem 59 linhas efetivamente escritas. Na versão digitada, para este trabalho, o texto tem 31 linhas. Ele é construído em 3 parágrafos, mas apresenta com clareza os quatro movimentos retóricos, característicos da realização do Diário de Bordo nesta turma.

Apresentamos o Diário de Bordo do estudante dividindo-o de acordo com os movimentos retóricos identificados, relacionando-os às respectivas reações da professora e demais estudantes. Concomitantemente à essas apresentações, realizamos análises de caráter sociodiscursivo a fim de identificar o que o Diário de Bordo revela sobre as relações interpessoais da sala, bem como o que revela sobre o dispositivo pedagógico.

Talvez exatamente por ser um texto do “gênero desencaixado” Diário, esses movimentos retóricos estiveram sujeitos à ordem cronológica da aula, correspondentemente ao antes, começo, meio e fim das aulas. Não houve subversão da ordem dos movimentos retóricos nesta turma a ponto de se começar a escrita pelo fim da aula, por exemplo.

i) O primeiro movimento retórico

O primeiro parágrafo do texto de Luandi corresponde ao primeiro movimento retórico do Diário de Bordo, que tem o propósito de contextualização da aula de Língua Portuguesa, e está contido entre as linhas 1 e 5 do texto digitado:

Diário de Bordo Dia: 09/09/2019

1	Acordando às 5h45 junto com meu irmão, fomos fazer o café da manhã antes do meu pai
2	acordar. Depois de terminar o café, percebi que hoje eu teria que assistir a aula para fazer o diário
3	de Bordo, pensei a mim mesmo: “Que felicidade” eu acho que até um idiota perceberia o
4	sarcasmo. Então depois de me arrumar fui para escola e quando cheguei lembrei que hoje
5	também tinha matemática, mas com má sorte ele não faltou.

Luandi apresenta o “antes da aula” da professora Olanna desde a hora em que ele acordou até a aula anterior, o que nos mostra a importância do elemento espaço-tempo na escrita do Diário de Bordo, pois, caso a aula fosse no turno vespertino, provavelmente esse movimento

retórico de contextualização da aula fosse diferente, como já acontece nessa turma quando se trata de uma aula que ocorre na quarta-feira, nos primeiro e segundo horários do turno, que enseja outra abordagem do “antes”, como veremos mais adiante. Isso demonstra a relação de interdependência dos momentos da prática em que as condições de espaço-tempo influenciam a própria atividade discursiva em si.

O estudante inicia seu texto em torno de si mesmo, apresentando-se não apenas com a posição objetiva de estudante, como era de se esperar no estrato potencial da prática, por ser um texto relacionado à aula. Apresenta-se como irmão e filho, ao citar os seus parentes, bem como sua rotina matinal.

Ligado ao significado identificacional está o de estilo, que corresponde ao aspecto “*discursivo das formas de ser, identidades*” (FAIRCLOUGH, 2003, p.112), relacionado ao processo de identificação dos atores sociais no texto. Fairclough (2003) prefere a utilização do termo nominalizado para ressaltar justamente o caráter processual da construção identitária, em “*um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é.*” (RESENDE; RAMALHO, p.76)

A fim de analisar o Diário de Bordo em seu significado acional, como se pretende nesta seção, torna-se imprescindível o estudo do significado identificacional, pois, como já expresse, os significados não são constituídos de forma separada e estanque. Pelo contrário, há uma relação de interdependência entre eles e a separação tem finalidade analítica. O modo de agir, no caso do Diário de Bordo, está intrinsecamente relacionado às construções identitárias. Em *Gêneros do Discurso* (2016), Bakhtin associa estilo a gênero discursivo, ao discorrer sobre ‘enunciados’:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os mais favoráveis são os gêneros da literatura de ficção(...). (p. 17)

O Diário de Bordo, considerando-se o gênero desencaixado ao qual está ligado, é um gênero favorável à presença da singularidade, da subjetividade, como já podemos ver no primeiro movimento retórico do texto de Luandi. Aliás, de acordo com Monteiro (2005),

Inexiste qualquer informação que deixe de exteriorizar algo do estado emotivo do sujeito, ainda que esse estado seja o do puro desinteresse. Não há também

informação sem apelo: ao transmitir a teoria mais abstrata, sempre o emissor tem, pelo menos, o desejo de agir sobre seu interlocutor. (p. 59)

Luandi utiliza o estilo sarcástico na representação da realização da estratégia do Diário de Bordo neste primeiro movimento retórico, marcada pela Avaliação de Afeto na expressão de um sentimento, identificado pelo próprio autor como sarcasmo, em que o sentido está pressuposto no contrário do dito. Esse mesmo estilo é reforçado pela pressuposição de um/a interlocutor/a, identificada/o por um termo nem um pouco polido, “idiota”, que chega a demonstrar certa agressividade. Essa avaliação/representação negativa, que configura o que aqui chamamos de discurso do descontentamento, não se restringe ao Diário de Bordo, mas amplia-se à aula de matemática. Embora o estudante demonstre insatisfação com a realização do Diário de Bordo, ele se apresenta preocupado com a atividade, pois *percebeu logo depois de tomar café que iria assistir a aula de Língua Portuguesa* para este fim, o que revela um estudante, além de sarcástico, comprometido.

O movimento retórico de contextualização foi o único a não ser alvo de reação explícita e imediata por parte das/os participantes do evento, professora e colegas/amigos/estudantes, provavelmente por estar mais ligado ao significado identificacional e à representação avaliativa do Diário de Bordo, o que não estaria relacionado diretamente a nenhum outro participante. O que não acontece com o segundo movimento retórico, referente ao começo da aula.

## ii) O segundo movimento retórico

O segundo movimento retórico, referente ao começo da aula, é sempre marcado pela leitura dos Diários, o que ilustra a importância desse momento. A necessidade de leitura do Diário de Bordo para todos os participantes da aula está relacionada à produção do próprio texto, que é escrito tendo em vista uma plateia e não somente para ser avaliado pela/o professor/a para demonstrar competência para escrever e receber nota, como acontece normalmente. Considerando a falta de espaço para expressão pessoal nos eventos de aula, o evento da leitura se torna, portanto, um momento singular, tanto para as/os autoras/es do texto quanto para as/os interlocutoras/es, que podem conhecer a perspectiva das/os outras/os participantes sobre os eventos da sala da aula.

Esse momento é representado de maneira diferente pelas/os estudantes, com menor ou maior relevância. Trata-se de um momento em que estudantes costumeiramente invisibilizadas/os têm a oportunidade de serem reconhecidas/os como participantes da aula,

como podemos perceber na observação de Olanna, no momento da leitura do Diário pelo estudante Ade, registrada nas notas de campo, no dia 04/09/2019:

“Primeira vez que vou ouvir a voz do Ade.” (Fala de Olanna, registrada em notas de campo, 04/09)

Ressaltamos que esse evento/aula ocorreu no mês de setembro, ou seja, o ano letivo já estava a caminho de seu final e foi a primeira vez que a professora ouviu a voz do estudante, o que confirma a importância tanto do Diário de Bordo quanto do momento de sua leitura como espaço para evidenciar a presença de cada um na sala, o que contribui para a educação como prática de liberdade, como propõe hooks (2017, 2019)

Apresentadas essas considerações, reproduzimos o segundo movimento retórico do Diário de Bordo de Luandi para prosseguir com a análise:

6	Agora vem a aula tanto esperada por todos (só que não) então todos se sentaram e a Prof <sup>a</sup>
7	chamou os alunos para lerem seus diários da aula passada. Então a primeira foi a Ujunwa,
8	depois a Amaka, mas infelizmente ou felizmente os outros alunos tinham faltado. Depois a
9	Prof <sup>a</sup> chamou os próximos para assistirem à aula e adivinha que se fodeu para fazer em, mas eu
10	já sabia então tava preparado para o pior.

Ele nomeia as leitoras/escritoras e não apresenta nenhuma avaliação a respeito do Diário de Bordo delas, mas apresenta o fato de os outros estudantes que leriam naquele dia terem faltado.

Neste ponto é importante ressaltar uma característica do Diário de Bordo desta turma quanto à quantidade de estudantes a fazê-lo por dia, e, conseqüentemente, quantos lerão na aula seguinte. Luandi representa, em uma rara demonstração de incerteza, com a modalização cambiante, expressa pela conjunção “ou”, sobre a falta dos demais estudantes, “*mas infelizmente ou felizmente os outros alunos tinham faltado*” (1.8). Não está explícito o motivo do baixo nível de envolvimento do estudante nesta afirmação, mas podemos relacioná-lo ao número elevado de leituras por dia, entre 4 e 5, o que pode tornar o momento singular em um momento *cansativo*, em que a atenção das/os estudantes possa se dispersar, o que prejudicaria esse espaço como um momento de escuta ativa.

A suposição elaborada a respeito da avaliação de Luandi sobre a falta dos colegas é corroborada pela professora Olanna<sup>31</sup> na entrevista semiestruturada:

---

<sup>31</sup> Essa mesma perspectiva é apresentada pela professora Ifeoma, já que ambas realizaram a prática do Diário de Bordo com os mesmos requisitos quanto ao número de estudantes por dia. O excerto referente a essa avaliação encontra-se como Anexo C.

**Olanna:** (...) Eu fiquei pensando que talvez **fosse melhor diminuir o número**, porque quando você chega, por exemplo, **na quinta, as pessoas já não tem mais paixão pelo diário de bordo** (ri). **Aí aquele que foi o quinto vai ficar prejudicado porque todo mundo já tá cansado** de ouvir o diário de bordo, né? Uma avaliação que eu fiz foi essa. **O diário não impactou e eles querem que cause.**” (Entrevista semiestruturada com Olanna, grifos nossos)

Importa esclarecer que a decisão da quantidade de estudantes que fariam o Diário de Bordo por dia esteve atrelada à necessidade de realização da estratégia em um único bimestre (3º) do ano letivo de 2019. Isso exigia que todas/os as/os estudantes tivessem oportunidade de realizá-la, já que valia 2 (dois) pontos de 10 (dez) da composição da nota final do bimestre.

Além do posicionamento de Olanna sobre a quantidade de estudantes a fazerem/lerem os Diários de Bordo no mesmo dia, interessa ressaltar também, em relação ao excerto da professora, o uso do processo material “*causar*” tendo como agente as/os estudantes, o que corrobora para caracterização do Diário de Bordo como um evento discursivo capaz de apresentar efeitos causais. Tanto é que o mesmo termo foi utilizado por estudantes de outra prática particular de realização do Diário de Bordo. Então, continuamos a análise em busca da compreensão do “*quê*” as/os estudantes querem *causar* e o que isso significa na prática.

De acordo com a percepção apresentada pela professora, era propósito explícito das/os estudantes no/com o Diário de Bordo o de “causar”, “impactar” e isso foi o que Luandi fez no segundo momento retórico em análise, já na primeira frase: “*Agora vem a aula tanto esperada por todos (só que não)*” (1.6), materializando ao mesmo tempo o discurso do descontentamento, conjugado ao seu estilo sarcástico. Ele definitivamente causou uma reação imediata na professora, registrada em minhas notas de campo no momento da leitura:

No próximo, há relevância para o “Só que não!” A professora em seguida diz “**Vou te matar pelo “só que não!”**, baixinho, **em tom de brincadeira**, encostando ao seu ombro. (NOTAS DE CAMPO, 11/09/2019, p. 50, grifos nossos)

As reações de Olanna foram imediatas, pois ela não esperou que chegasse ao final da leitura para que apresentasse suas intervenções. Assim que Luandi leu “*Só que não*” (1.6) a professora expressou: “*Vou te matar pelo ‘Só que não’*”. A reação da professora, considerando-se o processo material de tom possivelmente agressivo “matar”, não foi sutil nem polida, mas não é interpretada pelas/os interlocutoras/es como uma ameaça real, pois fica nítido o tom humorístico que assume e parece ser tomada como uma hipérbole. Tanto é que, nas notas de campo, eu testemunho a utilização da expressão como “*em tom de brincadeira*”, bem como a expressão corporal de Olanna, ao encostar no ombro de Luandi, evoca uma aproximação ao estudante não apenas física.

Os dois primeiros movimentos retóricos do Diário de Bordo de Luandi são marcados por seu estilo irônico ou sarcástico. A ironia é uma figura de linguagem que “*consiste em dizer o contrário do que se quer fazer o destinatário compreender*” (CHARAUDEAUX e MAINGUENAU, 2006, p.291) e o sarcasmo, normalmente, pretende ridicularizar uma situação, dessa mesma maneira. Para que tenham efeito, são necessários indícios contextuais que os validem como tais, sob pena de o enunciado ser tomado em seu sentido literal. Interessa notar a necessidade de Luandi de marcar linguisticamente os enunciados como sarcasmo/ironia, como em “*eu acho que até um idiota perceberia o sarcasmo*” (1.3 e 4) e em “*(só que não)*” (1.6), parece denotar esse risco, não abrindo margem para ambiguidade, normalmente pretendida nessas situações, a fim de evitar constrangimentos e prevalecer o tom humorístico da/na situação. No entanto, o estudante faz questão de realizar uma autoapresentação negativa como estratégia de acomodação e administração da impressão (Van Dijk, 2017b), no que se refere à realização do Diário e à aula como um todo, apresentando o discurso do descontentamento.

Não se trata apenas de autorrepresentação, pois ele padroniza (TOMPHSON, 2011) a percepção pessoal sobre a aula como parâmetro partilhado “*por todos*” (1.6), não explicitando modalização do enunciado, revelando um alto comprometimento e engajamento com o que é dito, o que provavelmente contribuiu para as reações das/os estudantes e da professora, que também age sarcasticamente.

Neste segundo movimento retórico, Luandi aborda a indicação daqueles que escreverão o Diário de Bordo e mais uma vez se identifica com o estilo sarcástico pelo julgamento da realização do Diário de Bordo, pela utilização do termo de sentido pejorativo “*se fodeu*” (1.9). Nem mesmo a ressalva seguinte, expressa pela conjunção “*mas*”, redireciona a avaliação do Diário de Bordo; pelo contrário, destaca a apreciação negativa e o desgosto do estudante, quando coloca a realização do Diário de Bordo em equivalência ao adjetivo nominalizado, “*o pior*”, em um processo de intensificação do descontentamento.

iii) O terceiro movimento retórico

Os terceiros e quartos movimentos retóricos encontram-se no terceiro parágrafo (l.11 a 31). O terceiro momento e movimento retórico, referente à representação dos eventos ocorridos em aula, encontra-se especificamente das linhas 11 a 29, apresentadas abaixo. Eles são apresentados em cores diversas para facilitar a percepção dos eventos representados:

11	E assim a a Prof. <sup>a</sup> entregou alguns livros e mando todos abrirem na pag. 252, onde ela leu
12	sobre “Ética e liberdade de expressão” e também sobre “O jornalismo e a realidade que nos
13	cerca”. Aí que o negócio ficou ruim, a Prof <sup>a</sup> falou que nós teríamos que fazer um dever de quatro
14	questões, originalmente pensei “O que vai ser agora?”. Depois das leituras das perguntas a Prof <sup>a</sup>
15	falou que nós teríamos que responder detalhadamente e com argumentos e fatos, mas o problema
16	nem era isso as respostas eram grande demais (cada uma gastando pelo menos 15 linhas). A
17	primeira coisa que veio na minha cabeça foi que já não ia conseguir fazer essa desgrama de
18	dever, por que são temas que eu não gosto eu não argumento ou não sei como argumentar. Mas
19	a Prof <sup>a</sup> falou que era individual e sem conversa, só que todo mundo sabe que não iria ficar quieto
20	nem um pouco, percebi que as pessoas lá de trás conversavam mais alto que todos. Eu não sei se
21	vem para escola para estudar ou para fofocar e cuidar da vida dos outros além de arranjar tretas.
22	Então resolvi mudar meu foco mas não para o dever e sim para a mesa, com sorte eu peguei uma
23	cadeira bem limpa, bem do jeito que eu gosto para um desenho. Eu sei que a Prof <sup>a</sup> fica que nem
24	um vulcão quase explodindo de raiva, mas eu pixo personagens da minha imaginação e ela
25	reclama ai eu me pergunto “Caralho os moleques desenha umas merdas ruim e ofensiva nessas
26	mesas, eu juro que um dia vi o simbolo nazista na mesa.” Mas ela não consegui parar o que já
27	comecei. Algumas pessoas estavam fazendo o dever outras estavam dormindo e outros
28	colocaram mais do que o necessário (Soldado Nestor)

Como já mencionado anteriormente, de acordo com Resende (2017), os eventos sociais geralmente incluem: formas de ação, pessoas (com crenças, desejos, valores, histórias), posições encarnadas, objetos, meios (tecnologias), tempos e espaços e textos. A fim de tornar a análise do terceiro movimento retórico mais produtiva, apresentamos o quadro abaixo, esclarecendo que, neste momento, houve exclusão do elemento “tempo e espaço”, por já ter situado essa aula de acordo com ele. Este quadro tem como objetivo precípua evidenciar o significado representacional, relacionado ao modo como os eventos são representados, considerando a relação dialética entre os significados nos textos, pois

A forma como uma pessoa representa o mundo, aquilo com o que ela se compromete (por exemplo, grau de envolvimento com os enunciados) é parte de como ela se identifica, necessariamente em relação ao outro com quem interage. Em outras palavras, as identidades são relacionais, quem uma pessoa constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 206)

Quadro 18 - Representação dos eventos da aula no Diário de Bordo de Luandi

Eventos representados	Pessoas	Formas de ação	Textos	Objetos	Posições encarnadas
1. <b>Leitura dos textos</b> (l. 11-13 – em roxo)	“a Prof <sup>ma</sup> ” (l. 11)	“entregou” (l. 11) “mandou” abrir (l.11) “leu” (l.11)	“Ética e liberdade de expressão” e “O jornalismo e a realidade”	Livro, página 252	Professora Olanna e estudantes do 2º ano do Ensino Médio
	“todos” (l. 11)	“abrirem” (l.11)			
2. <b>“Dever” de 4 questões (perguntas)</b> – (l.13-18; l. 27-28 – em vermelho)	“a Prof <sup>ma</sup> ” (l. 13-14)	“falou” (l. 13)	Escrita de 4 respostas de 15 linhas cada uma	Caderno	Luandi e professora  Luandi e colegas  Estudantes de forma individual
	“nós” (l. 15)	“teríamos que fazer” (l. 13) “teríamos que responder” (l. 15)			
	“eu” (l. 17- elíptico) “eu” (l.18)	“pensei” (l.14) “não ia conseguir fazer” (l.17) “não gosto/não argumento/não sei argumentar” (l.17-18)			
	“Algumas pessoas” (l. 27)	“fazendo” (l. 27)			
	“outras” (l. 27)	“dormindo” (l. 27)			
	“outros” / (Soldado Nestor)” (l. 27-28)	“colocaram” (l. 28)			
3. <b>Conversa (paralela) em aula</b> (l. 18-21 – em azul)	“a Prof <sup>ma</sup> ” (l. 19)	“falou” (l. 19)	Linguagem oral	Sala de aula	Entre Luandi e demais estudantes
	“todo mundo” (l.18-19)	“sabe” (l.19)			
	-----	“que não iria ficar” (l.19), “vem, estudar, fofocar, cuidar da vida, arranjar” (l.21)			
	“eu” (l. 20)	“percebi” (l.20), “eu não sei” (l.21)			
	“as pessoas lá de trás” (l.20)	“conversavam” (l.20)			
	“todos” (l.21)	-----			
4. <b>Pichação/ Desenho</b> (l.22-27 – em verde)	“eu” (l. 22, 23, 24, 25, 26.)	“resolvi mudar”, “peguei” (l. 22), “gosto”, “sei” (l.23), “pixo” (l.24) “me pergunto” (l.25) “juro/vi” (l.26) “comecei” (l.27)	“Desenho de personagens” (l.24)	“Mesa/ca deira” (l. 22-23)	Luandi e professora Olanna
	“os moleques” (l. 25)	“desenha” (l. 25)	“símbolo nazista/mesa” (l. 25)	“Mesas” (l. 26)	Luandi e os “moleques”
	“a Prof <sup>ma</sup> ”(l. 23) “ela” (l.24, 26)	“fica/explodindo” (l. 23-24)” “reclama” (l.25), “não consegui” (l.26)		“vulcão” (l.24)	Luandi e professora Olanna

Fonte: Elaboração própria

Interessa ressaltar que a seleção dos eventos representados pelo estudante para a elaboração do Diário se deu em detrimento de muitos outros, pois muitas coisas acontecem em uma aula de duração de uma hora e trinta minutos, com a presença de mais de 40 estudantes. Mas, como já abordado, nem tudo que está no estrato do realizado está no estrato do empírico, que é o domínio “*das experiências efetivas, a parte do potencial e do realizado que é*

*experenciada por atores sociais específicos.*” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.34). O que se apreende de experiência efetiva, por sua vez, está relacionado com as crenças, valores, atitudes, histórias, desejos, intenções etc. da pessoa, no caso em questão, do estudante Luandi.

A representação dos eventos experienciados, materializados em texto, contribui para a educação como prática de liberdade, porque possibilita que a/o estudante, (com suas crenças, valores, atitudes, histórias, desejos, intenções etc.) seja reconhecida/o em suas singularidades, pessoalmente, pelas/os participantes da interação da sala de aula e a/o professor/a tenha a oportunidade de compreender como a prática pedagógica está sendo experienciada por cada estudante.

A representação da experiência de Luandi no Diário de Bordo é realizada de forma concreta, especialmente nos eventos 1 e 2, pela inclusão dos seus principais elementos, sempre identificando-se e confirmando o discurso do descontentamento, pelas avaliações de afeto negativas, expressas pelos atributos “*ruim*” (l. 13), “*grande demais*” (l. 16), “*desgrama de dever*” (l.17-18), “*merdas ruim e ofensiva*” (l.26).

As afirmações avaliativas também são realizadas por perífrases de modalidade deôntica, como ocorre em “*teríamos que fazer*” e “*teríamos que responder*” (l.13 e 15) relacionadas ao evento 2, marcando a obrigação da atividade “*proposta*” pela professora, não à toa, denominada por ele como “*dever*” (l.13). Em outros Diários de Bordo, há nomeações diversas para esse evento, como “*tarefa*”, “*atividade*”, “*exercício*”, “*questionário*” etc.

Isso ocorre da mesma forma em relação ao processo de modalidade deôntica “*mando*” (*sic*,l.11), tendo a “*prof.*” como agente da ação. Esse mesmo evento e eventos correspondentes são representados, em outros Diários de Bordos, por outras/os estudantes, com processos como “*pediu*”, “*solicitou*” “*falou pra abrir*”, “*disse para abrir*”, constatando alternâncias/variações na representação da ação de Olanna.

De acordo com Van Dijk (1997(b), p. 201),

(...) o estilo é resultado de escolhas mais ou menos conscientes entre estruturas alternativas variáveis. Por sua própria natureza, essa definição menos passiva de estilo introduz elementos contextuais, como as intenções e os propósitos.

Possenti (1988) salienta que a utilização de estruturas alternativas não se restringe à adequação ao contexto, já que “*as alternâncias não são, pois, meras formas alternativas de referência, mas estão exatamente no seu lugar e produzem seu efeito específico a cada discurso.*” (p. 206). Para o autor, o uso desses efeitos de sentido está relacionado à subjetividade na linguagem, pois permite que o participante utilize a linguagem para efeitos semelhantes aos

chamados perlocucionais, quando o enunciador em virtude da consequência da escolha, apresenta-se como grosseiro, polido, submisso, rebelde entre tantos outros.

Percebemos que os processos escolhidos por Luandi para representar a ação da professora, as perífrases de modalidade deônticas relacionadas a *nós*, e o termo *dever* podem denotar o caráter hierárquico entre as posições encarnadas de estudantes e da professora. Essas escolhas, em contraste com tantas outras representações realizadas em outros Diários de Bordo da turma, podem indicar a percepção da ação da professora como autoritária e da atividade como uma imposição.

Mas é importante observar a utilização dos quatro processos relacionados subjetivamente ao estudante (“eu”) no tocante ao “*dever*”. Três delas estão marcadas pelo emprego da negação, evidenciando a dificuldade de Luandi em realizar a atividade “indicada” (“*não ia conseguir fazer*” (1.17) “*não gosto/não argumento/não sei argumentar*” (1.18)). É possível que as dificuldades encontradas por Luandi para realizar o “solicitado” contribuíram para essas escolhas lexicais, pois o discurso de descontentamento do estudante não se relaciona à legitimidade da ação da professora, mas ao tema e à atividade em si, atribuindo a si a responsabilidade pelas dificuldades, o que confirma sua identificação como estudante comprometido. As escolhas refletem a relação assimétrica de poder entre o(s) estudante(s) e a professora, mas não colaboram para indicar, neste caso, abuso de poder por parte dela. O significado do discurso representacional de Luandi que evidencia o descontentamento, neste caso, corrobora com o exercício legítimo de poder da posição encarnada da professora, ou em outro termo, com a autoridade dela em sala de aula.

A representação do evento 3 foi a que causou mais reações, conforme registrado nas notas de campo, quando da leitura do Diário por Luandi:

1	Houve bastante murmurinho quando leu “Não sei o que as pessoas vem fazer na escola...” Ele dá
2	de ombro quando lê “Mas...” Alguns comentaram: “ <b>Aí tem coragem</b> ”, em conversas paralelas
3	(...)” (NOTAS DE CAMPO, 11/09/2019, p. 50, grifo nosso)

As representações das conversas paralelas em sala de aula, identificadas como “bagunça”, “feira”, “torcidas organizadas” etc. são recorrentes nos Diários de Bordo da turma, mas não causaram o “murmurinho” como as de Luandi, registradas nas notas de campo. O que parece ter causado a reação dos colegas foi o questionamento quanto à legitimidade dos motivos da presença *das pessoas lá de trás* em sala/na escola, manifestado em uma sentença que se parece “com um pensar alto”, configurando a reflexividade, capacidade de produzir

conhecimento sobre as próprias práticas, concernente, neste caso, ao dispositivo pedagógico do qual todos os participantes do evento aula fazem parte.

Ao representar “*as pessoas lá de trás*”, Luandi ressalta em seu discurso a diferença entre ele e os outros, contrariando a operação de padronização presente no evento 1, o que poderia ser entendido como fragmentação (THOMPSON, 2011), que se refere à “ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 28). No entanto, preferimos conceber a representação do evento 3 como um reconhecimento da diferença, que é um elemento importante para a educação como prática de liberdade, cujo desafio consiste em dialogar através dele sem suprimir as vozes divergentes, correlacionado ao que hooks (2017, 2019) entende por comunidade de aprendizagem, como um lugar onde as diferenças são reconhecidas. De acordo com a autora, respeitar a diversidade cultural suplanta a ideia de que a sala de aula seja sempre um lugar harmonioso.

Nesse sentido, ao afirmar essa diferença entre ele e as/os outras/os colegas, Luandi expressa o discurso do Dispositivo Pedagógico, legitimando-o como tal, ao desconsiderar a possibilidade de que os assuntos das *pessoas lá de trás* ou mesmo as *tretas que arranjam* possam ser temáticas passíveis de abordagem em sala de aula, eliminando a viabilidade de “o ainda a ser pensado” estar nas esferas inferiores do Dispositivo Pedagógico (Bernstein, 1996). Isso poderia desencadear um bom debate em sala de aula a respeito do que realmente é legítimo como conteúdo/conhecimento, contrastando a visão das/os estudantes sobre o funcionamento do dispositivo do qual fazem parte.

Engajamo-nos com as vozes das/dos estudantes que expressaram ser a representação de Luandi um “ato de coragem” por compreender que ela desestabiliza as relações de poder em sala de aula, uma vez que a ação de avaliar não ficou restrita à professora. Em um processo reflexivo, Luandi expõe seu questionamento sobre a legitimidade do processo educativo, focalizando algumas pessoas da sala. Tanto é que, no grupo focal, ao serem questionados sobre o que os surpreendeu na prática do Diário de Bordo, Patel significa a reflexão de Luandi como equivalente a *tacar o pau em todo mundo do fundo*:

**Patel:** Fiquei surpreso quando o Luandi apresentou.

**Ana Claudia:** Patel, quando o Luandi apresentou porque você ficou surpreso?

**Patel:** Porque ele “**tacou o pau**” em todo mundo do fundo. (Risos)

(Grupo focal realizado no 2º ano da professora Olanna, grifo nosso)

Comprendemos que a representação das conversas em sala de aula, que culmina em um julgamento dos colegas, correspondendo à avaliação em sala de aula, não deveria ser reduzida ao evento concreto do relatado naquele dia, mas ampliada para a reflexão da prática

pedagógica por parte de todos os participantes da aula, a fim de desvelar os discursos embutidos em cada representação. Com a confrontação dos pontos de vista, poder-se-ia buscar a negociação da diferença, permitindo a possibilidade de que um consenso pudesse surgir e deliberações a respeito dos encaminhamentos pedagógicos pudessem ser realizados coletivamente. Essa negociação poderia levar à discussão sobre a governança simbólica do dispositivo pedagógico, contribuindo para a consciência das/os estudantes sobre a autonomia relativa e culminar em mudanças nas práticas pedagógicas.

Já o evento 4, representado por Luandi, é um evento de caráter estritamente pessoal, em uma hibridização dos gêneros situados Diário de Bordo e diário pessoal. Ele faz um processo de catarse sobre sua necessidade de se expressar através do/a “*desenho* (1.23) /*pichação*” (“*eu picho*” – l. 24), apresentando, por meio do processo verbal “*me pergunto*” (1.25), uma afirmação avaliativa atitudinal de julgamento, como citação de sua própria voz, ao invés de uma interrogação. Desse modo, a pergunta é feita de forma indireta, implicando uma afirmação. Apesar do caráter narrativo presente na afirmação, trata-se de argumentação a favor de sua prática particular de “*desenhar/pichar*” na carteira, na tentativa de legitimá-la como própria à prática aula, diferenciando-se dos “*moleques*”, que devem ter sua prática rechaçada.

A representação desse evento mostra ao mesmo tempo um tom confessional e de resistência transgressiva (DIAS; COROA; LIMA, 2018), pois Luandi, utilizando-se da metáfora do *vulcão* para representar os sentimentos da professora em relação à sua prática particular de desenhar/pichar, evidencia o conhecimento de que está rompendo e desafiando as regras sociais, os acordos tácitos, ameaçando a *face* da professora, mas sente a necessidade de se posicionar e de se justificar, argumentando que os seus desenhos são construtivos, ao contrário de outros que jura ter visto.

Considera-se *face* como o valor social positivo ou ainda uma imagem positiva que uma pessoa tem de si mesma, formada a partir daquilo que os outros consideram ter sido a *linha* tomada por ela. Por linha, Goffman (1980, p. 76) compreende o “*padrão de atos verbais e não verbais através dos quais (a pessoa) expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma.*” (1980, p. 76). Nas palavras do autor: “*Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados (...)*”. (1980, p. 76)

Nas práticas sociais, espera-se que as pessoas ajam de forma a preservar as suas *faces*, bem como é esperado que se preserve a *face* dos outros participantes pela regra da consideração, pela identificação emocional que se tem com eles, pela prática protetora. De acordo com

Goffman (1980, p. 82), geralmente a preservação da “*face é uma condição da interação, e não o seu objetivo.*”

Luandi rompe com essa regra/condição e ameaça a *face* da professora ao enunciar: “*Mas ela não consegui (sic) parar o que já comecei*” (L.26-27), que soa como um desafio à autoridade/poder da professora. Essa “ameaça” é marcada pela criatividade discursiva, pois Luandi utiliza uma predição (FAIRCLOUGH, 2003), como uma espécie de previsão, talvez baseado em experiências pessoais anteriores. Em um processo de engajamento prospectivo (LIMA; COROA, 2010), o estudante antecipa uma provável reação da professora, utilizando, assim, o discurso de forma projetiva, pois nessa aula relatada, a professora não *reclamou* nem ficou *explodindo de raiva*. Mas Luandi apresenta o processo relacional “*fica*” (L.23) e os materiais “*reclama*” (L.25) e “*não consegui (sic)*” (L.26) no presente do indicativo, dando uma vivacidade ao narrado, o que causou a seguinte reação na professora, descrita pelo estudante Obiora em seu Diário de Bordo:

(...) seguiu com o Luandi que por sinal foi uma das leituras **de diário mais engraçadas** até agora, após ele dizer que desenhava na cadeira e **a professora disse que faria ele limpar com a língua** (...) (Trecho do Diário de Bordo de Obiora, 2º ano da professora Olanna, 11/09/2019, grifos nossos)

Diferentemente, da representação do evento 3, em que, apesar do reconhecimento da relação assimétrica de poder, Luandi confirma a autoridade da professora, na representação do evento 4, o estudante revela que também tem poder e voz, mesmo que de forma projetiva e, neste caso, não aceita/rá a repreensão da professora, caracterizando o discurso da resistência com seu estilo sarcástico e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem.

A representação do evento 4 configura a utilização do Diário de Bordo como uma potencialidade na distribuição de poder em sala de aula, em termos de permanências relativas, como prevê hooks (2017, 2019), em que o poder é intercalado entre a/o professora/r e as/os estudantes. Luandi tem o espaço (próprio Diário de Bordo) e a *liberdade* de afirmar seu desejo/ação, mesmo ciente da objeção da professora, em busca da legitimação do seu ato não mais como uma infração, mas como pertencente à prática em sala de aula, haja vista que, para ele, a finalidade do *desenho/pichação* tem caráter pedagógico.

Vieira (2017), baseada Thompson (2011, p. 78), evidencia que

as formas simbólicas e o sentido “*são constitutivos da realidade social e estão ativamente envolvidos tanto em manter quanto em criar novas relações entre grupos e pessoas*”, o que evidencia também seu potencial transformador. Segundo o autor, toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica.

Por outro lado, se uma forma simbólica for contrária à sustentação de uma assimetria, será um modo de resistência, pois é previsível que formas simbólicas não se limitem a sustentar relações de poder. (p. 130/131)

Assim, podemos constatar a potencialidade da utilização do Diário de Bordo também como uma estratégia capaz de ser um modo de resistência transgressiva (DIAS; COROA; LIMA, 2018) em sala de aula, capaz de ser uma forma simbólica contrária à sustentação do poder de acesso ao discurso (VAN DIJK, 2017) de forma exclusiva pela/o professor/a.

Como no evento 3, em que o Diário de Bordo foi aventado como potencialidade para desencadear reflexões sobre o fazer pedagógico e a governança simbólica, a representação do evento 4 poderia ser utilizada para a negociação de sentidos entre a professora e Luandi, já que ele expressou uma espécie de apelo catártico, a fim de legitimar sua ação. Assim, o Diário de Bordo promoveria a escuta ativa e poderia provocar efeitos causais não só imediatos, mas efeitos mais estruturais na prática pedagógica, em que a resistência pudesse se configurar em mudança.

#### iv) O quarto movimento retórico

E, por último, temos quarto movimento retórico, correspondente ao encerramento da aula:

29		Então
30	passou minutos e minutos e finalmente o sinal para todos sairem. Eu até falaria que a aula é a	
31	melhor, mas não so puxa-saco então terminaremos aqui.	

Como observado para este movimento, constatamos a presença do “sinal” (1.30) sonoro para determinar o final da aula, precedido pela circunstância temporal “finalmente”, indicando uma avaliação que denota alívio com o término da aula. Mas o último enunciado, uma afirmação hipotética, construída com o processo dicendi no futuro do pretérito, como um afastamento do eu, “*Eu até falaria que a aula é a melhor*” (30-31), torna o Diário de Bordo de Luandi, a princípio, ambivalente. Nos outros movimentos retóricos anteriores, suas representações, avaliações e identificações revelaram o discurso do descontentamento e de resistência, articulado com o estilo sarcástico. Ele utilizou o estilo como estratégia de acomodação e administração da impressão (VAN DIJK, 2017(b)), buscando passar às/aos suas/seus interlocutoras/es uma imagem de estudante, que não corresponde com a representação/avaliação da aula como “*a melhor*”.

Há de se acentuar também, nesse movimento retórico de finalização do texto, a construção da pressuposição de que quem elogia a aula é “*puxa-saco*” (1.31) e a necessidade explícita de Luandi de não se associar a essa identificação. Resende e Ramalho (2006, p. 76) salientam a importância da diferença no processo identificacional:

Identidade e diferença são conceitos que estão em uma relação de estreita dependência. A afirmação da identidade é, segundo Silva (2000), parte de uma cadeia de negações, de diferenças, e afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia de negações sobre identidades. Identidade e diferença são, então, conceitos mutuamente determinados.

Assim, Luandi afirma quem é pela negação. No entanto, considerando o Diário de Bordo de forma individualizada, não temos elementos suficientes para compreender sua identificação como não *puxa-saco*, bem como não é possível interpretar a ambivalência presente no texto de Luandi – materializada na contraposição da expressão de “*A aula esperada por todos (só que não)*”, presente no primeiro movimento retórico, e a avaliação de apreciação hipotética, no quarto movimento retórico, de que a “*a aula é a melhor*”. No entanto, o Diário de Bordo não se caracteriza como um evento isolado, pelo contrário ele se configura como parte de uma rede de outros eventos/Diários/texto, o que nos permite compreender parte do discurso de descontentamento por outra perspectiva.

### **C) “Não sou puxa-saco” – A importância da intertextualidade e interdiscursividade na construção do Diário de Bordo**

De acordo com Fairclough (2003, p. 50), “*os textos fazem suposições inevitavelmente. Tudo que é ‘dito em um texto, é ‘dito’ em uma relação de contraste com o ‘não-dito, mas tomado como dado*”. Ele estabelece a diferença entre a suposição e a intertextualidade, sendo aquela não atribuível a um texto específico, enquanto esta é realizada pelo discurso direto, indireto, discurso indireto livre e relato de ato de fala, “*quando não se explica o conteúdo do ato de fala (por exemplo, ‘ele gritou’).*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 135)

De acordo com Fairclough (2001), Kristeva, baseada em Bakhtin, foi quem cunhou o termo intertextualidade para remeter aos trabalhos do filósofo em suas apresentações. De acordo com Bakhtin, citado por Fairclough (2001, p. 134):

Nossa fala... é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu próprio tom avaliativo, o qual nós assimilamos, reatualizamos e reacentuamos.

A intertextualidade torna o texto mais dialógico, em virtude de se poder identificar as vozes atribuídas, bem como verificar sua abertura ou fechamento quanto à diferença, “isto é, dos vários graus de dialogicidade com as vozes recontextualizadas.” (RAMALHO e RESENDE, 2011. p. 134) A intertextualidade também é uma questão de recontextualização, já que há um movimento de um texto para outro, de um contexto para o outro.

Ocorre que, analisado individualmente, o Diário de Bordo de Luandi apresenta pressuposições que não podem ser atribuídas a um autor. Mas, em análise intertextual, percebe-se um claro diálogo entre seu Diário de Bordo e o de Chima:

(...)Depois de fazer a chamada a professora chamou os alunos que iriam apresentar o Diário De Bordo nesta aula, A 1º foi a Kamara, logo depois foi a Mandisa e no meio da apresentação a professora acabou descobrindo que a Mandisa tinha um filho Depois foi o **Nestor** que começou a falar sobre o atraso dele na maioria das aulas, **depois vira o puxa-saco da professora** (...). (Trecho do Diário de Bordo de Chima, 2º ano da professora Olanna, 02/09/19, grifo nosso)

Luandi, na verdade, realiza uma predição de que seria chamado de *puxa-saco* e, por isso, levou a voz de Chima para seu texto para imediatamente refutá-la. Não à toa, Nestor, identificado por Chima como “puxa-saco”, é o único participante a ser identificado nominalmente no Diário de Bordo de Luandi, além das estudantes que leram. Voltando ao Quadro 18, referente à representação dos eventos no Diário de Bordo de Luandi, percebemos que ele representa a maioria dos participantes por pronomes. Nestor foi um daqueles que “*colocaram mais do que o necessário*” (1.27-28), ou seja, respondia o “*dever*”, utilizando mais linhas do que o solicitado. Diante da dificuldade apresentada por Luandi em realizar a tarefa, podemos evocar que Nestor ser o único estudante a ser representado nominalmente como agente de um processo demonstra uma admiração de Luandi pelo colega/amigo, que também se torna referência para outros colegas e seus Diários.

Na análise do Diário de Bordo de Nestor (texto completo em Anexo D), verificamos os mesmos quatro movimentos retóricos apresentados nos outros Diários da turma. Nestor finaliza seu texto afirmando “*que a aula de português é uma das melhores*” e por isso é chamado de *puxa-saco* por Chima, o que demonstra uma clara relação intertextual entre os Diários de Bordo de Nestor, Chima e Luandi.

Há, no entanto, relevância para o fato de Nestor inaugurar de forma enfática o discurso de descontentamento com a prática do Diário de Bordo, relatando um processo de convencimento da professora, conforme vemos no excerto abaixo:

(...) depois disso a professora ditou os nomes das outras pessoas **tentei convencer a professora** que não tinha necessidade de eu apresentar na próxima aula, mas acho que não deu muito certo, depois que eu **aceitei a derrota** peguei o caderno e fui fazer o diário de bordo. (Trecho do Diário de Bordo de Nestor (anexo D), 28/08/19, 2º ano da professora Olanna, grifos nossos)

Antes de seu diário, há duas estudantes que apresentam, em seus textos, o descontentamento com a realização do Diário de Bordo, mas, em ambos os casos, não há tentativa de negociação com a professora. Há uma certa resignação em realizar a estratégia, considerando que o Diário de Bordo vale dois pontos. A estudante Omolara ainda apresenta uma presunção valorativa em relação à realização do Diário, a de “*prestar mais atenção na aula*”, conforme demonstram os respectivos excertos:

Logo após os alunos lerem, a professora já avisou que eu e mais três alunos seríamos os próximos, eu não gostei nada da ideia, mas por dois pontos estou aqui fazendo o diário. (Trecho do DB de Mariama, 21/08/19, 2º ano da professora Olanna, grifo nosso)

(...) fomos escolhidos para apresentar o diário na próxima aula, **eu particularmente nem queria fazer, mas, lembrei que valia dois pontos, e também pude prestar mais atenção na aula.** (Trecho do DB Omolara, 26/08/19, 2º ano da professora Olanna, grifo nosso)

Enquanto Chima, sem tato ou polidez, classifica Nestor como “*puxa-saco da professora*”, outro estudante, Ugwu, em seu Diário de Bordo, destaca apenas a leitura do Diário de Nestor, excluindo as demais leituras ocorridas no dia.

Então começaram as leituras dos Diários de Bordo em que **o grande destaque foi a estrela do NBA, Nestor**, então foram selecionados os próximos a fazer o Diário de Bordo, (...). (Trecho do DB de Ugwu, 02/09/19, 2º ano da professora Olanna, grifo nosso)

A identificação de Ugwu com o Diário de Bordo de Nestor culmina não somente em intertextualidade, mas em interdiscursividade, pois as relações entre os textos não se dão somente por manifestações explicitamente marcadas da voz do outro, mas também em termos de gênero, discurso e estilo.

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 43), a interdiscursividade “*refere-se ao âmbito das ordens do discurso, ou seja, como o conjunto das práticas discursivas de uma instituição ou sociedade possibilita uma multiplicidade de textos e como estes se relacionam entre si, fixando regularidades e características semelhantes*”. Ela é mais conhecida quando se dá em termos de discursos, o que ocorre quando Luandi articula o discurso de ordem política, pelo emprego da expressão “*símbolo nazista*” associada aos “*moleques*”, para argumentar a favor da legitimação da sua prática pichação/desenho como efetivamente

pertencente à ordem do discurso da Educação. No entanto, a interdiscursividade também envolve a articulação de gêneros e estilos, como a análise a seguir demonstra.

Ugwu utiliza a mesma estratégia discursiva de Nestor por duas vezes, para convencer a professora: em primeiro lugar, de que ela *selecionasse* mais alguém para fazer o diário, representado e avaliado pela metáfora “*jogar na fogueira*”; e, em segundo lugar, de que a professora o isentasse da tarefa. E, assim como seu colega, as tentativas foram “*sem sucesso*”.

(...) então foram selecionados os próximos a fazer o Diário de Bordo, fiquei de fora, porém como o S. achou que ainda estávamos jogando, quis me **jogar na fogueira** avisando a professora que era a minha vez.

Depois de **superar o fato que teria de fazê-lo** conversando com o Dante, pensei, “posso levar alguém comigo, então **tentei convencer a professora**, mas sem sucesso. Então ela começou a iniciar os deveres e **novamente tentei convencê-la a isentar-me**, mas sem sucesso. (Trecho do Diário de Bordo de Ugwu, 2º ano da professora Olanna, 02/09/19, grifos nossos)

Assim, a partir do Diário de Bordo de Nestor, podemos perceber o estabelecimento de um discurso, em seu sentido concreto, relativo ao significado representacional, nos termos de Fairclough (2003), de descontentamento com a escrita do diário de bordo, sendo ele carregado de valoração pejorativa, que aparece nos outros diários, caracterizando a interdiscursividade. Compreendemos que nesse discurso (representação da escrita do Diário de Bordo) estão embutidos também tanto o modo de (inter)agir, relacionado ao gênero, quanto o modo de se identificar como estudante (estilo), o que revela a interdiscursividade no âmbito dos três significados, configurando convenções discursivas que entram na produção do Diário de Bordo. No caso de Luandi, o discurso de descontentamento é revestido pelo seu estilo sarcástico, como evidenciamos.

Não podemos caracterizar “o discurso de descontentamento com a escrita do Diário de Bordo” como um novo discurso nas práticas pedagógicas, uma vez que o descontentamento, a insatisfação, a contestação, são atitudes recorrentes na prática pedagógica, – como foi demonstrado nesta dissertação, na seção 1.3, com a citação de Bernstein (1996), – e geralmente indicam resistências. Seria mais adequado afirmar que o “discurso de descontentamento”, já presente nas práticas pedagógicas/escolares, foi recontextualizado para a prática do Diário de Bordo e se apresenta de forma materializada justamente por haver o espaço para que ele se concretize.

Os Diários de Bordo de Nestor, Chima, Ugwu e Luandi estão relacionados intertextualmente e interdiscursivamente com a apresentação do “discurso do descontentamento com a escrita do Diário”, mas as reações, como efeitos causais imediatos desse discurso,

culminaram sempre em humor. Difícil precisar se os estudantes tinham o propósito ou a intenção explícito/a de divertir a plateia/turma. Mas, há de se considerar o desejo das/os estudantes em *causar*, constatado pela professora Olanna, bem como a presença de outros indícios desse propósito, ao menos no estrato do realizado, como a fala da estudante Omolara comprova:

Omolara: Até ela comentou porque tava no começo do diário de bordo tava todo mundo só falando o que ela falou, só que, o foco nela, mas aí, então, ela falou “*não, não é assim que* (inaudível)” e aí foi que alguns começaram a falar também sobre a turma, quem tava soltando piada, aí foi que essa (inaudível), ficou mais **engraçado**, porque no começo tava meio automático, “*a professora fez isso, a professora fez aquilo, a professora fez aquilo*” (em tom de voz baixo). Aí depois que ela falou, **a gente foi se soltando mais, porque os últimos diários foram os mais engraçados.**” (Omolara, 2º ano da professora Olanna, Grupo focal, grifos nossos)

Diante do exposto, podemos acrescentar, dentre os objetivos do Diário de Bordo, no estrato potencial, o de divertir<sup>32</sup>. Na turma de Olanna, esse objetivo foi concretizado em vários eventos de leitura do Diário de Bordo, especialmente pela evocação do “discurso do descontentamento da escrita do Diário de Bordo”, em que a revelação do descontentamento embute o desejo de *causar*, podendo ser entendido como o desejo de se fazer engraçado. Esse momento de interação, considerado engraçado, torna-se um momento de descontração e diversão na aula, o que pode concorrer para o entusiasmo em sala de aula, conforme preconiza hooks (2017, 2019), e também para o reconhecimento de que a voz das/dos estudantes é permitida.

A partir dessa análise, compreendemos o discurso de descontentamento de Luandi, no que se refere à escrita do Diário de Bordo e à aula, como uma manifestação interdiscursiva em que o descontentamento permeia os *modos de agir, representar e ser* em relação à escrita do Diário, com os efeitos discursivos imediatos de divertir a turma e de preservar sua face de “não puxa-saco”, em um processo de construção identitária.

Dessa maneira, podemos entender o significado do enunciado na finalização do Diário de Bordo em que anuncia a aula como *a melhor*, pois seu descontentamento em relação ao Diário é um pseudodescontentamento em termos de identificação interdiscursiva do autor com outros Diários de Bordo da turma. O enunciado final também pode ser interpretado como comprovação da utilização do Diário de Bordo como um evento discursivo propício à mudança discursiva. A mudança de postura de Luandi em relação ao Diário pode ter ocorrido durante as interações de seu desenvolvimento, confirmando ser a interação e o discurso os momentos das práticas/eventos em que os significados podem ser alterados, ressignificados. O relato da

---

<sup>32</sup> A professora Ifeoma apresenta um relato na entrevista semiestruturada sobre esse efeito do Diário de Bordo que corrobora para essa análise, cujo trecho encontra-se no Anexo E.

professora, na entrevista semiestruturada, sobre Luandi corrobora para que essas análises sejam possíveis:

1	<b>Olanna:</b> (...) Esse, um, um aluno especificamente que me procurou eu percebi que ele gostou
2	da experiência porque ele tava se recusando a fazer (...) é o <b>Luandi</b>
3	<b>Ana Claudia:</b> Ele é do 3º? 2º.
4	<b>Olanna:</b> 2ªA, ele tava <b>se recusando, se recusando</b> e depois ele falou: “ <b>ah, não, vamos fazer de</b>
5	<b>novo no quarto bimestre que a experiência, eu gostei da experiência</b> ”, e ele foi um dos que se
6	sentiu na li..., nem sei se você vai se lembrar do diário dele
7	<b>Ana Claudia:</b> Sim
8	<b>Olanna:</b> <b>Ele se sentiu na liberdade de falar um monte coisa, né, de abordar outras coisas.”</b>
9	(Entrevista semiestruturada com Olanna, p. 5)

Apesar do discurso de descontentamento com/no Diário de Bordo, Luandi procura a professora individualmente, demonstrando agência e comprometimento com a prática pedagógica, e sugere *fazer de novo o Diário de Bordo no quarto bimestre*. Podemos perceber uma mudança discursiva significativa na representação da fala do estudante realizada pela professora pelo discurso direto – “*ah, não, vamos fazer de novo no quarto bimestre que a experiência*”. Pela primeira vez o uso de processo em primeira pessoa do plural engloba estudantes e professora, como podemos confirmar no Quadro 18, referente à representação dos eventos da aula, em que a professora é sempre representada separadamente nos eventos, o que mostra a dualidade de posições existentes em sala de aula. O processo material deôntico *vamos* evidencia a posição do estudante como um elemento que pode interferir na prática pedagógica. Luandi não foi um mero consumidor das práticas pedagógicas, mas atuou no processo educativo, como almejamos para a educação como prática de liberdade, em que professores e estudantes formem uma comunidade de aprendizagem, confirmando sua identificação como um estudante comprometido.

A professora relata ainda que *ele gostou da experiência* e provavelmente um dos motivos de tais mudanças esteja justamente na percepção da *liberdade* que ele teve de *falar um monte de coisa, de abordar outras coisas* e provavelmente de ser escutado, já que tanto seus colegas quanto a professora ressaltaram o seu texto nos outros instrumentos de pesquisa.

O discurso de pseudodescontentamento, aliado ao seu estilo sarcástico, que contribuiu para a construção e confirmação identitária de Luandi como não *puxa-saco*, mas comprometido com a educação escolar, não deve ser generalizado para a compreensão dos eventos representados no terceiro movimento retórico – dificuldade com o *dever* (evento 2) e a expressão da necessidade de *desenhar/pichar* (evento 4) –, pois não há elementos discursivos que avertam essa possibilidade. É essencial, para a educação como prática de liberdade, escutar “*o que precisam, sentem e desejam, o que gostam, interessam ou satisfazem, bem como o que*

*elas não gostam, o que incomoda etc.*” (disponível: [tecnicasfreint. Blogspot.com](http://tecnicasfreint.blogspot.com)), caracterizado como liberdade de expressão na técnica do Diário de Aula. Se o que é dito por meio do Diário de Bordo, não é ouvido, não podemos dizer que o sujeito passou a *ser, pode falar*, ou saiu da *subalternidade* (Freire 2019[1970], Spivak (2010), hooks (2017,2019)).

De acordo com Ron Scapp, em diálogo com hooks, (2017, p. 201),

Em princípio, a sala de aula deve ser um lugar onde as coisas são ditas a sério – não sem prazer, não sem alegria - mas a sério e para serem levadas a sério. (...) Se o professor não der a impressão de indicar que isso é algo de nota, poucos alunos o notarão. Entendo como uma responsabilidade fundamental do professor demonstrar pelo exemplo a capacidade de ouvir os outros a sério.

Os autores também reforçam que a abertura do diálogo em sala de aula deve ser orquestrada para que o que for dito seja relacionado aos “conteúdos”, tratados por eles como temas acadêmicos. Ironicamente, o estudante revela seu desgosto com os temas dos textos lidos em sala de aula, sobre os quais ele tinha que responder o “dever”. Como podemos constatar pelos títulos dos textos trabalhados - “Ética e liberdade de expressão” e “O jornalismo e a realidade” –, há uma estreita relação entre os temas dos textos<sup>33</sup> e a própria prática do Diário de Bordo. Não teria Luandi exercido “a liberdade de expressão” na produção de seu texto do Diário de Bordo? E não estariam também os demais participantes exercendo esse “direito”? O exercício dessa liberdade coaduna com a ética? Qual seria o limite no Diário de Bordo? Essa abertura para o diálogo entre o dito no texto de Luandi e os textos trazidos pela professora não se apresentou efetivamente no estrato do realizado. Observa-se que a quantidade de Diários de Bordo produzidos e lidos por aula foi um impedimento para que houvesse essa interlocução entre o que foi trazido pelo estudante e o “conteúdo”. hooks (2017, p. 2014) relata sobre a questão do número de estudantes por sala:

Até a melhor sala de aula, a mais engajada, pode ruir sob o peso de um número excessivo de pessoas. Esse problema me afetou muito na minha carreira de professora. À medida que me tornei mais comprometida com as práticas pedagógicas libertadoras, minhas classes se tornaram grandes demais. Por isso, essas práticas são solapadas pela simples quantidade de gente.

O problema de superlotação das salas será retomado na próxima subseção, mas não podemos deixar de mencioná-lo neste momento, pois é um problema de difícil superação por depender das estruturas econômicas. Por isso, a educação como prática de liberdade pressupõe uma atividade política engajada em torno da melhoria da educação, como veremos adiante.

---

<sup>33</sup> Esse dado é complementado por outros Diários de Bordo de outras/os estudantes da turma que especificam as perguntas do “dever”.

Objetivando apontar um desfecho para esta subseção “Aí tem coragem”, retomamos a pergunta inicial realizada no tópico “a”, referente ao “que as pessoas estão fazendo discursivamente na atividade”. Podemos dizer que o Diário de Bordo de Luandi re/apresenta os eventos de sala de aula de forma a “*constituírem sentido, trazendo-os para uma relação que incorpora um ponto de vista particular*”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 107). Em um processo autoral, permeado pela reflexividade, avaliação e criatividade, em que apresenta/representa, identifica-se em um processo de administração de sua face; Luandi, por meio da escrita e leitura do seu Diário de Bordo, age discursivamente, revelando em sua voz:

- ✓ o seu modo discursivo de ser expresso tanto pelo estilo sarcástico quanto pelos discursos de descontentamento e de resistência, que também revelam seu comprometimento com a educação escolar.
- ✓ o discurso do (pseudo)descontentamento com a realização do Diário de Bordo, em um processo de identificação interdiscursiva, com o propósito de causar humor;
- ✓ a dificuldade em argumentar sobre assuntos de que não gosta, indicando implicitamente uma alternativa, de que o “dever” fosse em dupla;
- ✓ o alinhamento de seu discurso sobre o dispositivo pedagógico ao discurso hegemônico, quando se diferencia das “pessoas lá de trás” que conversam alto e não “sabem” o papel da escola;
- ✓ a necessidade de desenhar/pichar (n)a carteira como uma ação legitimamente pedagógica;
- ✓ um desafio à professora, por meio de uma predição;
- ✓ sua perspectiva da aula de língua portuguesa, caracterizada como “a melhor”;
- ✓ a construção identitária de não *puxa-saco*.

Acionando todos esses significados, por meio de representações dos eventos ocorridos em aula, que estão relacionados ao modo de ser e (inter)agir, o Diário de Bordo de Luandi afetou e/ou contribuiu para as negociações das relações sociais dos participantes da aula. A expressão “Aí tem coragem”, proferida por um estudante no momento da leitura, representa apropriadamente o Diário de Bordo de Luandi. Ele desestabiliza as relações interpessoais em sala de aula, *tacando o pau em todo mundo lá de trás*, criticando os *deveres*, expondo a postura da professora, que fica(ria) *explodindo de raiva* ao vê-lo desenhar/pichar na mesa. Desestabiliza as relações de poder, porque não só a professora tem voz na sala de aula. O estudante Luandi falou por meio do seu Diário a todos os participantes da turma. Não foi ela, a professora, quem definiu o *quê e como* ele diria, porque ele não falou só aquilo que se esperava que fosse dito.

Não demonstrou receio com o poder da professora em atribuir nota, como o estudante da epígrafe do tópico 1.3 desta dissertação, que nãoalaria nada que desagradasse a professora. Como Olanna nos indicou, *ele se sentiu na liberdade de dizer um monte de coisas*. Tudo isso, no entanto, não afeta sua percepção da aula como “a melhor” e, talvez, tenha colaborado para essa compreensão final.

No excerto abaixo, podemos aprofundar a compreensão sobre a representação da “liberdade” no Diário de Bordo, na perspectiva da professora Olanna:

Olanna: É. Uma coisa que, que eu acho que também fez muita diferença, no sentido de, por exemplo, **teve aluno lá que que leu, falou bem e teve aluno que questionou, fez alguns questionamentos e eu não... eu não disse ... “esse eu aceito”, “ah, esse eu não aceito”,** porque, entende que ... “*então, eu posso falar mesmo*”, “*eu tenho liberdade*”, “*eu não vou ser punido por isso*”. Acho que isso ficou muito pra eles.  
 (...) “*Ninguém vai ser punido aqui porque falou que a aula tava muito chata*”, “*Ai, todo dia aquela rotina*”, entendeu? Eles falaram isso e ... talvez os anteriores não tivessem falado alguma coisa pra gente, “*Que que eu posso falar?*”. **Um teve coragem**, outros **falaram “então, posso falar, então”**, entendeu? (Entrevista semiestruturada, p. 21, grifos nossos)

A professora Olanna evidencia a associação entre coragem, punição e liberdade. *Quando um teve coragem, e não foi punido*, os outros sentiram a *liberdade* para *questionar* as práticas pedagógicas no/do Diário de Bordo. Interessa notar que os termos “coragem” e “punidos” que aparecem nos excertos da professora nos remetem tanto à fala do estudante que nomeia esta subseção quanto à Introdução desta dissertação, quando foram trazidos o exemplo de ousadia de Maria Rozilda de Souza e a citação de bell hooks sobre a coragem de falar, em uma época em que eram punidas, inclusive, fisicamente.

Podemos pressupor que se ainda é preciso ter coragem é porque a/o estudante está desafiando de algum modo o que se espera de sua posição objetiva na prática social de sala de aula e que a “punição” é certa e devida. Ao se referir à punição, a professora a coloca na voz das/os estudantes e utiliza a oração na voz passiva, apagando o agente do processo “punir”. Mas está implícita a posição objetiva ocupada nesse processo, que é a da/o professora/r. Quando ela profere “*esse eu aceito*”, “*ah, esse eu não aceito*” ela demonstra o poder que tem em sala de aula, evidenciando que dispõe dele. Como já nos referimos também na Introdução, a punição atualmente não é física, mas dá-se por meio de notas, reprimendas ou até advertências ou suspensões, entre outras maneiras.

Olanna, ao dispor de seu poder, também não age conforme o que se espera para a posição objetiva de professora dentro da prática social aula, que seria “punir” a/o estudante. E, assim, proporciona às/aos estudantes um espaço de liberdade para expressão de suas vozes, por meio da apresentação de suas subjetividades, e/ou questionamentos/contestações etc. Um

espaço que nós, professores, não estamos acostumados a compartilhar. É preciso coragem também por parte daquela/e que se dispõe a coparticipar *o poder de controle do discurso* (VAN DJIK, 2017a) com as/os estudantes. É preciso coragem para buscar a educação como prática de liberdade, tanto para as/os estudantes quanto para as/os professoras/es.

### ***3.1.2 O Diário de Bordo, espaço para as vozes das/os estudantes***

Nesta subseção, ainda focalizando especialmente a prática desenvolvida pela professora Olanna da estratégia do Diário de Bordo no 2º ano do EM na escola A, evidenciamos a demanda da docente relacionada à sua preocupação no tangente ao que considera repetitivo na escrita dos textos pelas/os estudantes, o que também foi realçado por sua parceira de escola e participante desta pesquisa, a professora Ifeoma. Nesse sentido, esta subseção abrange o objetivo específico de analisar as representações docentes sobre a prática do Diário de Bordo, o que abarca os outros objetivos específicos relacionados tanto às representações discentes sobre as práticas de sala de aula quanto ao modo como as/os estudantes se identificam na prática do Diário de Bordo e se inscrevem nos acontecimentos em sala de aula.

Para o desenvolvimento do que se pretende, esta subseção está subdividida em três partes, indicadas pelas marcações *A*, *B* e *C*. No tópico *A*, discute-se sobre autoria e vozes no Diário de Bordo, a partir do relato/entrevista da professora Olanna. No tópico *B*, parte-se para análise da repetição propriamente dita, especificamente, no primeiro movimento retórico, marcado pelo uso da expressão “*como de costume*”, buscando o que ela pode significar sobre as relações em sala de aula e suas vinculações com as estruturas socioeconômicas da sociedade. E, no tópico *C*, apresentamos o primeiro e o segundo movimentos retóricos de Ayoluwa, texto de Bamidele, para realizar um desfecho tanto para a subseção quanto para o subcapítulo, como semente da esperança a que a educação tem de se vincular para ser concretizada como prática de liberdade.

#### **A) Da autoria à voz**

Na subseção anterior, o Diário de Bordo foi analisado, especialmente, sob a perspectiva do significado acional, sendo identificada a presença de quatro movimentos retóricos na construção dos textos pelas/os estudantes.

O primeiro movimento retórico refere-se à contextualização da aula no tangente ao que aconteceu antes, que pode englobar a narração/descrição de fatos desde a hora que o estudante

acordou; e/ou desde a entrada na escola, incluindo as aulas anteriores, quando há; e/ou a partir da própria aula de LP. O segundo movimento retórico relaciona-se especificamente ao começo da aula de LP, com a representação da leitura dos Diários de Bordo pelas/os estudantes e “escolha ou indicação” dos próximos a realizarem a estratégia. O terceiro movimento corresponde à representação dos eventos ocorridos em aula, sempre da perspectiva da/o estudante, daquele que enuncia. E, por último, o quarto movimento trata da finalização da aula.

Pela análise dos movimentos retóricos dos Diários de Bordo do 2º ano da escola A, verificamos a presença de regularidades na organização da informação nos textos. Embora o Diário de Bordo seja um gênero novo, recontextualizado de outras práticas, e, por isso esteja aberto “às transgressões de agentes individuais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 86), houve certa estabilização do gênero, na medida em que se pode constatar, na construção de todos os textos/Diários de Bordo analisados desta turma, a presença dos quatro movimentos retóricos, inclusive, na mesma ordem. Essa regularidade estrutural, constatada na análise, foi percebida como uma dificuldade pela professora Olanna, bem por sua parceira de escola, Ifeoma<sup>34</sup>.

Olanna considerou que a presença, especialmente, do primeiro e segundo movimentos retóricos nos Diários de Bordo das/os estudantes representa uma repetição, conforme podemos averiguar nos excertos abaixo da entrevista semiestruturada:

1	Olanna: (...) E aí eu tava pensando, bom, mas como é que, a minha preocupação é como é que
2	eu vou fazer pra mostrar pra eles que eles <b>não precisam ser repetitivos ali</b> , não precisa seguir
3	aquele <b>ritualzinho</b> de dizer: “ <b>ah eu acordei às 6 e tanto, fui para a escola. A professora</b>
4	<b>chegou na sala e pediu que os alunos lessem um diário de bordo, os alunos fulano, sicrano</b>
5	<b>e beltrano leram o diário de bordo”, todos, a maioria começou assim, entendeu? Então...</b>
6	como, como mostrar para eles que pode ser diferente e olha que eu li vá diários de bordo antes.
7	Aí eu já nem sabia disso e até você disse: “Será que é bom ler o diário antes pra fal”, porque se
8	não eles vão seguir a minha <b>fórminha</b> também. Então eu tô tendo dificuldade de, entende?, que
9	eu acho que deveria ser melhorado, mas eu não sei como abordar isso.” (Entrevista
10	semiestruturada, p. 5)

Para se referir à essa regularidade, mais especificamente ao primeiro movimento retórico (“*ah, eu acordei às 6 e tanto, fui pra escola*” 1.3) e ao segundo (“*A professora chegou na sala e pediu que os alunos lessem um diário de bordo, os alunos fulano, sicrano e beltrano leram o diário de bordo*” 1.3-5), a professora utiliza os termos “*ritualzinho*” (1.3) e “*forminha*” (1.8). O uso do diminutivo nos dois casos denota uma avaliação atitudinal de apreciação

<sup>34</sup> Como já referenciado neste trabalho, muitas temáticas aludidas por uma professora também foram trazidas à tona pela outra, bem como pelas/os estudantes, mas, em virtude da dificuldade ou mesmo impossibilidade de se abordar sobre a perspectiva de todos os participantes, opta-se por focalizar a prática/experiência/avaliação de um determinado participante. Entretanto, consideramos importante ressaltar que a temática esteve presente em outra(s) representação(ões) e, para isso, disponibilizamos, no Anexo F, os trechos em que essas conexões foram encontradas.

negativa da composição dos textos dos estudantes, corroborada pela perífrase com processo de modalidade deôntica “*deveria ser melhorado*” (1.9).

A preocupação com essa *repetição/regularidade* nos textos das/os estudantes é evidenciada pela recorrência em que o tema é abordado por Olanna, como demonstra o excerto a seguir.

1	Olanna: É, em muitas turmas, eu não sei se tô sendo muito exigente, eu esperava uma
2	<b>criatividade maior</b> , porque pra mim o diário de bordo seria uma possibilidade de de fato eles
3	po, mostrarem suas impressões da escola, das aulas, né? (...) É ... alguns diários eu achei, um
4	diário de um colega <b>tava muito parecido com o de outro, sempre as mesmas coisas. (...)Então</b>
5	<b>todo mundo começa, começa o diário relatando isso (leve sorriso) (...) porque eu também</b>
6	<b>pensei não tem que criar essa <u>forminha</u> de dizer</b> , parece que criou-se um <b>ritual assim</b>
7	<b>“primeiro eu abro assim, fal, tenho essa fala, depois essa”</b> (...) Então em algumas turmas eu
8	achei que, que, que faltou realmente um pouquinho de <b>criatividade</b> deles ou de <b>empenho</b> , sei
9	lá.”
10	Ana Claudia: Você diria, então, que essa foi uma dificuldade que você sentiu?
11	Olanna: Foi. E, e naquele processo a dificuldade maior era dizer assim “Olha, faz dessa forma”,
12	entendeu? Eu não sei se eu, se eu tinha direito de dizer isso “não, é melhor fazer mais dessa
13	forma ou daquela outra”, porque, <b>se eu tô reivindicando uma escrita autoral da parte deles</b> ,
14	aí de repente “não, mas você vai fazer desse jeito”, aí eu falei “meu Deus, deixa para lá”, né?
15	(Entrevista semiestruturada com Olanna, p. 2 <sup>35</sup> )

Nesse excerto, Olanna relaciona a repetição à falta de criatividade ou empenho, o que nos faz questionar se ela está se referindo de fato à estrutura composicional do gênero, pois as palavras que marcam as definições de gênero textual/discursivo orbitam em torno do campo semântico justamente relacionado à estabilidade, recorrência, que poderiam estar concretizadas nessa aludida repetição. Ou seja, os gêneros estão sujeitos à criatividade, à mudança, mas um texto estar conformado à estabilização de um gênero textual/discursivo não significa necessariamente falta de criatividade.

Ela enfatiza, ainda, que não sabe como interferir para que os estudantes *melhorem* seus Diários de Bordo, já que está “*reivindicando uma escrita autoral da parte deles*” (1.13). Nesse enunciado, Olanna apresenta a pressuposição de que a escrita autoral esteja relacionada à liberdade dos estudantes em escreverem da forma como eles quisessem/preferissem/ lhe apeteassem.

A questão da autoria também aparece relacionada à questão da organização composicional do Diário de Bordo, no excerto abaixo.

1	Olanna: (...) Outra coisa legal do diário de bordo é a <b>escrita autoral</b> , né? <b>Tudo bem que às vezes</b>
2	<b>eles começam ali da mesma forma</b> , mas de algum jeito é a <b>escrita deles</b> que tá ali, é a <b>autoria</b>
3	<b>dele ali</b> . (...) (Entrevista semiestruturada, p. 1)

<sup>35</sup> Os excertos das falas da professora não foram apresentados na ordem em que ela disse, o que não descaracteriza a recorrência.

Nesse trecho, os primeiros movimentos retóricos dos Diários de Bordo, compreendidos como repetitivos (“*começam da mesma forma*” l. 2), são tomados como uma ressalva (“*tudo bem que*” l.1) à avaliação atitudinal positiva de apreciação do Diário de Bordo de considerar a escrita nele autoral. Diante das associações entre autoria, criatividade e composição organizacional do texto, torna-se necessário compreender o que caracteriza um texto autoral.

Não há um consenso sobre o que seja autoria, inclusive há autores que defendem que textos de estudantes não podem ser autorais. Sírío Possenti é um deles. Em *Indícios de Autoria* (2002) e em *Notas sobre a questão da autoria* (2013), o autor conclui que os textos de estudantes, bem como os de muitos outros profissionais da escrita, como as/os das/dos jornalistas, podem ter apenas indícios de autoria, baseado no que foi proposto por Foucault para esse conceito. Para este teórico, o conceito de autor está associado à existência de obra e à fundação de discursividades (produção de possibilidades e regras de produção para outros textos).

Possenti compara a produção de “bons” textos por estudantes com estudantes que jogam bem futebol. O fato de jogar bem não torna a/o estudante um/a jogador/a de futebol e escrever “bem” não torna ninguém um/a autor/a nem escritor/a, que seria aquele/a que gera sua vida em instituição literária.

Em *Notas sobre Autor* (2016), Possenti reafirma sua posição, evidenciando a heterogeneidade de abordagens sobre o tema, especialmente, no Brasil, onde, segundo ele, defende-se que qualquer um que escreva um texto adequado possa ser considerado autor. No entanto, ele mesmo finaliza sua argumentação expondo o quanto seu posicionamento está carregado de viés ideológico:

A pergunta soa como um repto: por que não seriam autores? Por que este papel caberia apenas aos “grandes”? Para o primeiro problema existem numerosas teorias. Mas, em relação ao segundo, a única resposta é uma decisão... política. (2016, p. 242)

Independentemente disso, consideramos relevantes para este trabalho as noções sobre indícios de autoria, que podemos tomar como a própria autoria em termos dos textos escolares, que Possenti (2002, 2013, 2016) apresenta sob três atitudes: dar voz aos outros; manter a distância, que significa marcar uma posição em relação ao dito e aos interlocutores; e evitar a mesmice, que se refere ao “como” dar voz aos outros, relacionado à variação, como escolha estilística.

A primeira atitude “dar voz aos outros” está relacionada à intertextualidade inerente à construção dos textos, ressaltando que ela “*acentua a dialogicidade do texto*” (Fairclough, 2003

p. 51). De acordo com Fairclough (2003), ela possibilita que o texto permita que a diferença seja estabelecida por sua aceitação, acentuação, superação, suspensão ou consenso. A orientação para a diferença é importante para a dinâmica da interação uma vez que sua “desdialogização” tende a práticas autoritárias, o que não contribui para a educação como prática de liberdade. Dessa forma, temos de discordar de Olanna quando ela diz:

Olanna: Talvez dar uma dica aqui, ali, que não precisa ser repetitivo, “você não precisa ficar narrando o tempo todo quem leu o diário, **isso nem é tão importante**”, (Entrevista semiestruturada, p. 13, grifo nosso)

Essa avaliação do primeiro e segundo movimentos retóricos como menos importantes, conseqüentemente, dispensáveis, parece indicar que os Diários de Bordo devessem ser construídos, especialmente, por aquilo que na LSF é chamado de elemento novo, que “*consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber), mas também no que não é recuperável a partir do discurso precedente.*” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128)

Se considerássemos que a construção do Diário de Bordo devesse abarcar apenas os elementos novos, a sua existência/realização não faria sentido, partindo do pressuposto de que aquela aula foi “assistida” por todos e não haveria elemento novo a evidenciar. Isso não é plausível levando-se em conta as concepções adotadas neste trabalho de que nem tudo no estrato do realizado é apreendido na nossa experiência, entre outros elementos.

Além disso, não citar a leitura dos Diários de Bordo realizada pelos estudantes apagaria a participação dos estudantes na aula, bem como a realização da própria estratégia. A minimização da importância do relato da leitura do Diário de Bordo faz parte da representação que Olanna fez da estratégia no excerto a seguir:

Olanna: Porque eu pensei assim inicialmente, de 4 bimestres, um, **uma das avaliações vai ser diário de bordo**, entendeu? **Eu não tinha pensado assim todo bimestre vamos ter o diário de bordo, né, o que também pode ser uma boa, já que não toma tanto tempo da aula, né?** Se você, é **uma coisa rapidinha**, os meninos levam menos de dois minutos para ler o próprio diário, **não ia tomar tempo da aula.** (19:37-19:41) Vou ver. (Entrevista semiestruturada, p. 6, grifos nossos)

Ao responder sobre a continuidade da estratégia no 4º bimestre, uma vez que algumas/ns estudantes, dentre eles, Luandi, como apresentado na subseção anterior, apresentaram a proposta, Olanna associa a estratégia a “*uma das avaliações*”, “*que não toma tanto tempo da aula*”. Nessa asserção, a docente expressa a representação do Diário de Bordo como algo que não faz parte da aula. A pergunta que fica é: o que seria a aula, então?

A representação de aula da professora, e, conseqüentemente do Diário de Bordo, assim como de outras/os participantes da pesquisa, parece estar relacionada à “administração” de conteúdo, em seu sentido estrito e hegemônico. Na análise dos Diários das turmas da professora Adebayo, por exemplo, há um lapso temporal em que os Diários não foram produzidos, porque nessas aulas as/os estudantes estavam ensaiando uma peça. Assim também ocorreu quando a professora Ifeoma questionou sobre a legitimidade de um Diário de Bordo em um dia de confraternização dentro de sala (questão que será abordada mais detalhadamente na seção 3.2), bem como quando as professoras Olanna e Ifeoma prescindiram da minha observação participante, quando as/os estudantes visitaram a Universidade de Brasília e não haveria escrita do Diário.

Pela dispensa da necessidade de realizar o Diário de Bordo, é possível perceber o que é digno de ser registrado. Deixa-se de considerar todo o currículo oculto (GIROUX, 1997), bem como todas as oportunidades de aprendizagens outras, que essas atividades/aulas envolveram, perdendo, inclusive, a oportunidade de transgressão das formas estabelecidas no/para o Diário de Bordo pelas próprias turmas.

Dessa forma, ontologicamente e epistemologicamente, no caminho seguido neste trabalho, o que se espera de autoria não poderia estar relacionado ao apagamento da leitura dos Diários ou de outros fatos não considerados como aula, mas o foco na terceira atitude que marca indícios de autoria para Possenti (2002): o “como” dar voz aos outros. Segundo ele, “*um dos recursos disponíveis para mencionar outros discursos é fazê-lo de um léxico que implique uma avaliação do autor*” (p. 114). Nesse sentido, ao buscarmos o significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2003) nos Diários de Bordo, por meio do sistema de avaliatividade e modalizações, por exemplo, estamos identificando também a autoria.

Em *Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares* (2016), Anderson L. N. da Mata considera as/os estudantes autoras/es, mas explicita não estar se referindo ao sujeito empírico, considerando-se autor/a apenas como parte do tecido discursivo. De acordo com ele, a noção de autoria de um texto está ligada à originalidade, relacionada à combinação entre forma (como) e conteúdo (o quê). Para ele

A originalidade pressupõe uma forma de elaboração que necessariamente tem um sujeito por detrás de si. O reconhecimento desse sujeito se dá, nesse contexto, pelo que ele pode apresentar textualmente como singularidade. (...) Dessa maneira, quem se dispõe a avaliar criticamente o texto na sua construção vai inevitavelmente buscar entre outros, os indícios que contribuem para a determinação da originalidade daquele texto. É assim que se separa o texto que é apenas repetição do que já foi dito com uma já desgastada relação entre forma e conteúdo de um texto que apresenta alguma novidade, com

informações originais ou que se articulam em uma estrutura original. (2016, p. 86-87)

Mata ressalta o caráter provisório que a originalidade assume, pois o uso e/ou abuso tanto de uma forma quanto de determinado conteúdo/informação pode transformar o que foi original em clichê. Nesse sentido, ao questionar como um gênero inusual como o Diário de Bordo tenha se tornado na representação da professora Olanna um clichê, podemos pressupor que a decisão de que 4 a 5 estudantes por turma realizassem a estratégia em um mesmo dia tenha influenciado a percepção da professora. Isso porque temos de considerar que ela, em um único dia, tenha ouvido a leitura de 12 a 15 diários, já que a cada dia tem aulas com 3 turmas diferentes.

Para Mata (2016) a autoria ou seus indícios podem ser verificados pelo reconhecimento da consciência da escrita da/o estudante, vinculada à percepção de que as escolhas feitas por elas/es têm como objetivo provocar um efeito na/o leitor/a, e pela presença da originalidade, compreendida também como “*a reflexão de um sujeito, que confronta suas experiências com o tema em discussão.*” (p.90)

Geraldi (1991) ressignifica o que pode ser considerado novidade na produção textual das/os estudantes:

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (p.136)

Professora Olanna, conforme o excerto abaixo, mais uma vez demonstra sua concepção de aula associada aos conteúdos programáticos e relata sobre sua expectativa quebrada ao verificar que a maioria das/os estudantes não relatou sobre o conteúdo, bem como não confrontou suas experiências com o que foi trabalhado como temática (1.4-6), o que também marcaria a autoria na produção dos Diários de Bordo.

1	<b>Olanna:</b> Bom, tem uma que eu não sei se é uma dificuldade para eles. Foi dificuldade para mim
2	e não é nem dificuldade, é uma expectativa quebrada (sorri). <b>A maioria deles não, não quis</b>
3	<b>tocar muito na questão das aulas, “o que eu vi nessa aula”, e não foi só para explicar o que</b>
4	<b>viu, não foi só para fazer um relatório, mas “o que que isso foi importante para mim”, “em</b>
5	<b>que que eu posso empregar isso no dia a dia”, né? “Que relação eu faço isso, com o que eu</b>
6	<b>posso fazer entre isso que eu tô estudando e o que eu vejo aí fora?”.</b> Eu não percebi isso. E
7	aí, eu queria ter percebido, talvez até para pensar assim: “ <b>não, então será que esse conteúdo é</b>
8	<b>realmente relevante?”.</b> Ou então pra pensar assim: “mas será que eles têm <b>maturidade</b> para
9	saber se é rele...”, entende? Eu não consegui aproveitar isso no diário de bordo. (Entrevista
10	semiestruturada, p. 3)

Podemos observar que a docente emprega o processo mental “ver” para estabelecer a relação entre a/o estudante e o conteúdo. Olanna, recorrendo ao discurso direto, cita o que a/o estudante diria no Diário de Bordo de acordo com sua expectativa: “*o que eu vi nessa aula*” l. 3). Nas duas ocorrências desse processo o complemento está ausente e pode ser tomado como o “conteúdo” (l. 8). Então o enunciado corresponderia a: “eles viram o conteúdo nessa aula”. O enfoque ao uso desse processo se dá em virtude da análise que julgamos interessante ser realizada, a partir da proposta que Jorge Larrosa Bondía faz, em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.

De acordo com Bondía (2002, p. 21-22),

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. (...) Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

O autor argumenta que a experiência não está relacionada à informação, à opinião, ao trabalho e é cada vez mais rara, por falta de tempo.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Para ele, o sujeito da experiência é um sujeito que se “ex-põe” aos acontecimentos, se deixa ser transformado por eles, como um território de passagem, de travessia. E o saber da experiência diferencia-se do saber científico e da informação, pois ele se dá entre o conhecimento e a vida humana, refere-se à “*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*” (p. 27). Entretanto, a ciência moderna converteu o saber da experiência em experimento, o que desencadeou que conhecimento não é mais “*uma aprendizagem na prova e pela prova*” (p. 28), mas “*uma acumulação progressiva de verdades objetivas*” (p.28).

Nesse mesmo sentido, Geraldi (2010), em “A aula como acontecimento”, almeja para as/os professores a construção de uma nova identidade, como sujeitos capazes “*de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas*” (p. 95), sendo a aula centrada no acontecimento, não nos conteúdos previamente fixados pelo currículo explícito.

Retomando o processo mental empregado por Olanna, “viu”, percebemos a distância entre os acontecimentos/conteúdos da sala de aula e a/o estudante. A concepção do saber a que se refere a docente está mais para o saber da informação, relativo à opinião, que o da experiência, baseado no aprendizado a partir do acontecimento.

Com o decorrer da entrevista, em um processo dialógico e reflexivo, Olanna apresenta outra perspectiva para a ausência do conteúdo, em seu sentido hegemônico, no Diário de Bordo, relacionada a motivos outros, que não a falta de maturidade das/os estudantes, como podemos extrair do excerto abaixo:

1	Olanna: Pelo que eu já percebi que eles estão preocupados com as impressões. O diário de bordo,
2	na maioria deles, quis colocar as suas impressões, né? <b>Que é o que me leva a pensar também</b>
3	<b>até que ponto, até que ponto isso é relevante isso que eu estou passando aqui, dessa forma</b>
4	<b>como eu tô passando, porque eu acredito na relevância de todo conteúdo.</b> Não tô dizendo
5	que a gente tem que ficar centrada em conteúdo, <b>mas é, eu acho relevante, mas, dependendo</b>
6	<b>de como é que cê, esse conteúdo é passado, que relevância tem isso?</b> Entende? Acho que me
7	fez repensar isso também, né, dessa forma, <b>porque o aluno não quis nem tocar nesse assunto,</b>
8	<b><u>quer dizer não chegou ao coração desses alunos, se não ele teria colocado no diário de</u></b>
9	<b>bordo, entendeu?</b> Se, chegar ao coração do meu aluno que eu tive dificuldade pra usar uma
10	ferramenta de rede social, foi muito mais importante pra ele e que o outro aluno veio me ajudar,
11	<b>foi muito mais importante pra ele do que o conteúdo da aula.</b> (Entrevista semiestruturada, p.
12	13, grifos nossos)

Olanna reafirma seu compromisso de *passar* (1.4) o conteúdo ao estudante, o que revela uma professora comprometida com o seu dever institucional, regrado pelo dispositivo pedagógico vigente (BERNSTEIN, 1996). Mas, ao mesmo tempo questiona a relevância tanto do quê quanto do como o conteúdo está sendo *passado*, pois ele “*não chegou ao coração desses alunos*”, revelando um dilema presente na práxis da professora. Essa tensão entre o dever e a realidade contrastiva, experienciada pela vivência em sala de aula, neste caso, é ressaltada pela estratégia do Diário de Bordo.

A representação da percepção de Olanna da falta de relevância do conteúdo *passado* por ela é evidenciado por meio da metáfora relacionada ao coração. Esse órgão está ligado, em nossa sociedade, às emoções, sentimentos. Então, dizer que o conteúdo não chegou ao coração significa que não foi sentido, ou melhor, não fez sentido. O conteúdo é algo que acontece em sala de aula e pode até gerar conhecimento, mas quase nunca gera experiência, nos termos de Bondía (2002) e isso apareceu como reflexo nos Diários de Bordo.

De acordo com a representação da professora sobre os Diários de Bordo, eles também não foram marcados pela autoria, nem pela transgressão da forma nem no sentido de correlação entre as experiências dos estudantes com os conteúdos *passados* em sala. Então, a que autoria Olanna se refere quando disse que uma *coisa legal do diário de bordo foi escrita autoral*? Apresentamos outros trechos da entrevista em que foram evidenciadas características do Diário de Bordo, percebidas pela professora, que nos indicam um caminho:

1	Olanna: Outra coisa boa do diário de bordo é que, embora a gente que seja professor a gente fica
2	muito interessado mesmo no que ele tem a dizer do conteúdo, né? O que ele entendeu da aula,
3	<b>mas é aquela coisa dele falar do seus, é, das suas impressões de como ele me ver, né, de como</b>
4	<b>como ele vê a aula, o diário de bordo possibilitou isso e são coisas que às vezes ele, ele não</b>
5	<b>conta, né?</b> Ele se fecha e fala “não, não vou comentar isso não” e o <b>diário de bordo deu essa</b>
6	<b>liberdade</b> , ele sentiu <b>livre</b> para “não, acho que eu posso dizer isso”, né? (Entrevista
7	semiestruturada, p.1)

Embora Olanna marque sua posição de foco no conteúdo (1.1-2), ela expressa que a estratégia do Diário de Bordo deu liberdade de as/os estudantes apresentarem suas impressões de como elas/es veem a ela e à aula, o que se liga ao desfecho da subseção anterior, quando foi estabelecida a relação entre coragem, liberdade e punição; quando concluímos que o Diário de Bordo representou um espaço de desestabilização do *poder de controle do discurso* (VAN DJIK, 2017a) pela/o professor/a. E as impressões das/os estudantes contribuíram para a percepção de sua prática, como podemos observar no excerto abaixo:

Olanna: Acho que uma coisa que eu <b>percebi</b> com o diário de bordo ... é que ... de repente, em <b>alguns momentos da minha prática pedagógica, eu não tô levando em conta o que sente ou o que pensa o aluno</b> , né, em que algumas práticas minhas podem ter, são autoritárias... não é? (Entrevista semiestruturada, p.6)
--

Nesse excerto, a professora revela o processo reflexivo que a estratégia do Diário de Bordo desencadeou e isso é refletido também nos usos dos processos mentais relacionados aos estudantes, que não só *vêm*, mas *sentem, pensam*. Podemos perceber também que o emprego da expressão “*prática pedagógica*” amplia a correspondência analisada anteriormente sobre “contéudo/aula”, possibilitando uma abertura para compreensão de que prática da sala de aula possa extrapolar esse binômio.

O processo reflexivo desencadeado no processo da estratégia do Diário de Bordo produziu efeitos na ação da professora:

1	Olanna: (...) É... alguns diários de algumas turmas, que teve esse relato, é..., e eu até brinquei,
2	teve um, uma, <b>um diário de bordo que a aluna colocou “aí baixou o santo na professora (ri)</b>
3	<b>e a gente não entendeu por que”. Uai, aí eu brinquei com eles, “tá bom, vocês não entenderam,</b>
4	<b>né?” É... real, eu tentei manejar, não no sentido de falar “não, vou deixar mais à vontade”,</b>

5	<b>mas no sentido de ser <u>um pulso firme mais simpática</u>, digamos assim, né?</b> (Entrevista
6	semiestruturada, p.7)

A expressão “*baixar o santo*”, utilizada pela estudante e relatado pela professora é recontextualizado das práticas religiosas de matrizes afro-brasileiras, revelando o preconceito subjacente a elas, pois é usada para designar pessoas que perderam a “linha” (GOFFMAN, 1980). Pela utilização dessa expressão, depreendemos que a professora, no mínimo, apresentou-se nervosa e desestabilizada diante de alguma situação. O efeito das impressões das/os estudantes sobre ela e sobre sua prática, exemplificada no excerto pela citação pela professora da fala da estudante, é tomado pela perífrase “*tentei manear*” (1.4), correspondentemente a ser “*mais simpática*” (1.5).

Olanna não apresenta um forte comprometimento com a mudança em seu modo de agir, expresso pelos conteúdos semânticos tanto do processo “*tentar*” quanto “*manear*”, bem como pela modalização do atributo “*simpática*”, designado a si mesma. Embora a professora expresse na sua fala esse baixo envolvimento com a mudança, e, portanto, com o próprio efeito dos discursos dos estudantes em sua prática, podemos constatar no Diário de Bordo da estudante desta turma, Nnesi, que alguma mudança da professora quanto às relações sociais aconteceu:

<p>Segunda-feira, 26/08, como de costume as aulas de português no 3º e 4º horário. A professora chamou atenção dos grupinhos que tem na sala logo no começo e avisou que se não parasse as conversas paralelas <b>ela voltaria a ser ruim para a nossa turma</b>. (Trecho do DB de Nnesi)</p>
---

A estudante utiliza o discurso indireto para trazer a voz da professora, no sistema de avaliatividade, entendida como atribuição por conhecimento, pois não há, em relação à proposição da professora “*indicadores que sinalizem qual postura assumida pela voz do autor*” (LOPES; VIAN JR., 2007, p. 377). Mas evidenciar essa fala da professora, entre tantas outras ditas em um dia de aula, significa uma escolha da estudante que nos conta sobre a relação entre docente e discentes. O uso do processo no futuro do pretérito “*ela voltaria*” nos indica que havia uma condição anterior, julgada como *ruim*, e uma condição atual diferente, que não é avaliada expressamente, mas podemos pressupor que, no momento do relato, a professora seria boa com eles. Considerando o trecho da entrevista anterior, podemos estabelecer que “*ser boa*” ou “*não ser ruim com eles*” corresponda a ser *mais simpática* com os estudantes como a própria professora revela. O excerto da estudante corrobora a perspectiva da professora sobre sua mudança de postura com a turma.

E outras mudanças foram percebidas pela docente com o desenvolvimento do Diário de Bordo:

1	Olanna: (...) outra coisa legal do diário é uma questão de <b>em vez de avaliar um texto, cê busca</b>
2	<b>avaliar a pessoa, avaliar no sentido</b> de dizer assim: “ <b>o que que essa pessoa tem que, que</b>
3	<b>impede ela de escrever mais ou menos? E o que que ela traz que tá interferindo ali no texto</b>
4	<b>dela? Que experiência ela tá trazendo daí de fora que tá interferindo nesse texto dela, né?”</b>
5	Porque, por exemplo, <b>o próprio corpo, a própria postura do aluno lá na frente</b> , assim, tem
6	uns que ficam mais encolhidinhos, tem outros que vão ler e ficam chegando perto de mim assim,
7	eu já, eu já fico perto deles, colado neles, depois eu fiquei pensando “Será que eu tô inibindo o
8	aluno ficando colado nele?” Tem uns que chegavam, assim, naturalmente, puxavam a mesa,
9	sentavam em cima sentavam na mesa, assim, muito à vontade. Tinha aluno que lia assim, não
10	olhava para ninguém, do jeito que ele lia, ele ia embora, ele voltava pro lugar dele assim de
11	cabeça baixa. Então <b>também é bom a gente olhar essas coisas, falar “o será que essa leitura</b>
12	<b>produziu nesse aluno?”</b> , né? (Entrevista semiestruturada, p. 16-17)

Nesse trecho da entrevista, podemos perceber que a representação de Olanna sobre a avaliação apresenta um sentido mais amplo que à atribuição de nota à tarefa, entra em jogo a *avaliação da pessoa* (1.2). Assim, podemos compreender melhor em que sentido o conceito de autoria é tomado pela professora. Ao entrar a “pessoa” em questão, no caso a/o estudante, afastamo-nos do conceito de autoria proposto tanto por Possenti (2002, 2013, 2016) quanto por Mata (2017). Nesses conceitos, o autor do texto se dissocia da pessoa, fazendo parte apenas do tecido discursivo.

A abordagem de avaliação de autoria dos dois autores é legítima no sentido de que, em ambos os casos, estão se referindo à avaliação de textos dissertativos-argumentativos no contexto de vestibulares, como ENEM e outros. Nesse tipo de avaliação importa estabelecer o que é bom, ruim, desejável ou não, pois o foco acaba sendo a classificação, o que faz com que se estabeleçam critérios mais objetivos do que venha a ser um texto autoral.

Como vem sendo defendido aqui, esse não é o foco da estratégia do Diário de Bordo, e por isso, é muito importante que entre na análise/avaliação do gênero/texto a capacidade e/ou potencialidade dele em contribuir para “*a negociação de relações sociais entre os participantes do discurso.*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.59). Isso faz com que a avaliação do gênero/texto transcenda a avaliação da organização estrutural, ao entender o texto como a materialização de uma atividade social que está *nos acontecendo*, nos termos de Bondía (2002), em sala de aula.

Pela fala da professora Olanna, no excerto em questão, podemos perceber que a estratégia do Diário de Bordo possibilitou uma alteração nas relações sociais no referente à professora com as/os estudantes, quando ela afirma que pode avaliar a pessoa, para além do texto, explicitado por ela entre as 1. 2 e 5 (*o que que essa pessoa tem que, que impede ela de escrever mais ou menos? E o que que ela traz que tá interferindo ali no texto dela? Que experiência ela tá trazendo daí de fora que tá interferindo nesse texto dela, né?”*).

Ao exemplificar como a “*avaliação da pessoa*” acontece (1.5-12), Olanna utiliza especialmente o momento da leitura para a compreensão dessa potencialidade e focaliza como a postura corporal desses estudantes nesse momento pode revelar significados. Daí se confirma a relevância do momento da leitura para a prática do Diário de Bordo, pois não apenas a voz discursiva do texto é importante, mas também a voz vocal, a assunção da presença física daquela pessoa em sala de aula, exatamente como propomos aqui, embasado em hooks (2017, 2019) Para essa autora, é necessário “erguer a voz”,

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta. (hooks, 2019, p. 38-39)

Em outra passagem hooks fala sobre a importância do momento da leitura:

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade de nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. (hooks, 2017, p 114)

O mestre Paulo Freire salienta que “*a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa*” (2019 [1970], p. 108), e que “*a cultura do silêncio*”, gerada por toda estrutura de dominação nos torna “*quase-coisa*”.

Nesse sentido, é que preferimos adotar, ao invés de autoria, o termo “voz” como mais compatível com as epistemologias adotadas nesta dissertação. Espera-se que o Diário de Bordo, como estratégia pedagógica, no âmbito da educação como prática de liberdade, seja um espaço que possa contribuir para que a presença de todas/os as/os estudantes seja reconhecida e que nele as/os estudantes sejam encorajadas/os a *erguer a voz*, como sujeitos na construção tanto da aula quanto de suas vidas.

Fundamentamos a escolha do termo “voz” como mais efetivo baseando-nos também no Interacionismo Sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart (1999), em que as vozes enunciativas são compreendidas como “*entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.*” (p. 326) O autor agrupa as vozes enunciativas em três categorias: vozes de personagens, voz social e voz do autor empírico. Importa para nós a “a voz do autor empírico” como:

aquela responsável pela produção do texto, aquela que escolhe o conteúdo temático, opta pelo gênero a ser usado, adapta o gênero a determinada situação de comunicação, define o tipo de discurso predominante, entre outros processos decisórios acerca do texto, ou seja, o autor empírico é o gerenciador do texto. (CARDOSO, 2008, p. 26)

Não que o Diário de Bordo não seja uma estratégia que possibilite o desenvolvimento da autoria, conforme a proposta de Possenti (2002, 2013, 2016) e Mata (2016), porque podemos perceber, na análise empreendida na subseção anterior o quanto o texto do Luandi foi autoral. A preferência pelo termo “voz” reforça o autor empírico, sujeito que produz aquele texto, no nosso caso, a/o estudante, reforçando, por sua vez, a faceta interacional do gênero e sua utilização como uma prática social dentro de sala de aula, pois “*Quando o assunto é se posicionar, o conteúdo do que é dito é mais importante do que os atos discursivos.*” (hooks, 2019, p. 18). Propomos, no entanto, que o foco não seja o *conteúdo passado* em sala, em termos hegemônicos, mas o *conteúdo do que é dito*, entendendo que aquilo que é falado/revelado no Diário de Bordo pode representar aquilo que *chegou ao coração* da/o estudante, aquilo que *aconteceu* com ela/ele, e não necessariamente o que aconteceu em sala de aula.

A professora Olanna, embora tenha demonstrado preocupação com a falta de conteúdo em termos hegemônicos e com a estrutura repetitiva (ou regularidades) que apareceu na construção dos textos do Diário de Bordo, demonstra a percepção da importância desse espaço de voz, como podemos constatar nos excertos abaixo:

1	Olanna: eu tinha até pensado isso... quando a gente tava terminando as leituras do diário, eu falei
2	“olha, acho que no 4º bimestre eu vou passar o diário e <b>vou pedir agora pra eles centrarem no</b>
3	<b>conteúdo</b> ”. Falar “ <i>não, agora vocês vão dar ênfase para o conteúdo, eu quero saber se vocês</i>
4	<i>entenderam a aula</i> ”, e imediatamente depois eu pensei: “ <i>gente, eles estão tão encantados com o</i>
5	<i>diário, se eu fizer isso... é como se despedaçasse alguma coisa assim, o diário vai perder todo o</i>
6	<i>sentido, vai falar “ah, não, poxa, tava tão bom”</i> ”. (ri) Aí eu falei “ <i>não vou falar isso não</i> ”.
7	(Entrevista semiestruturada com Olanna, p.13/14)

Nesse excerto, realçamos a constatação da professora de que a possibilidade de exigir como a temática do Diário de Bordo fosse gerenciada pelos estudantes faria com que o *encanto* deles pela estratégia se *despedaçasse*, faria com que o diário *perdesse todo sentido*. Isso nos encaminha para firmar a estratégia do Diário de Bordo como tendo o sentido primordial o de possibilitar que as vozes dos estudantes se ergam e, especialmente, sejam ouvidas. Tudo isso, no entanto, não impede que nós, professores e estudantes, trabalhemos para que os Diários de Bordo apresentem originalidade e criatividade, nos termos de autoria, desenvolvido, especialmente, por Mata (2017), tanto na acepção “do quê” quanto do “como”. A própria fala de Olanna nos encaminha para uma possibilidade:

1	Olanna: E outra coisa é assim... “porque você pode... cê não tem que fazer só um relato, <b>você</b>
2	<b>pode fazer um poema, você pode fazer uma música</b> ”, né? E eu senti falta disso, mas não sei se
3	isso não aconteceu porque <b>eu não, não estímuléi isso</b> , apenas pedi que fizessem um relato com
4	as suas impressões, né? (Entrevista semiestruturada, p.9)

Esse trecho nos possibilita reforçar o Diário de Bordo como *modos de (inter)agir*, pois pode comportar gêneros textuais não fixos, como Olanna aduz. Ela também reflete que a variedade, especialmente quanto à forma, identificada pelo emprego dos termos “*poema*” e “*música*” (1.2) talvez não tenha acontecido por falta de *estímulo*. Isso demonstra o Diário de Bordo operando também como constrangimento à realização da prática, pois, de acordo com a representação da professora, as/os estudantes não se arriscaram a sair da forma naturalmente adotada por elas/es mesmas/os sem o suporte de seu estímulo, temática que será aprofundada na subcapítulo 3.3, com a realização do Diário de Bordo pela professora Adebayo. Mas, de antemão, podemos expor que é “*aqueles que compreendem o poder da voz como um gesto de rebelião e resistência incitam o explorado – o oprimido – a falar*” (hooks, 2019, p. 48). É preciso encorajar as/os estudantes a falarem, bem como é preciso encorajá-los a sair da forma, da qual cotidianamente trabalhamos para encaixá-las/os.

### B) “Como de costume” – Uma análise da repetição

“*Eu sei que a gente se acostuma, mas não devia.*”  
Marina Colasanti

Marina Colasanti, na crônica “Eu sei, mas não devia”, nos incita a não nos acostumarmos com a situações que nos incomodam e às quais somos submetidos diariamente, ao que podemos chamar neste trabalho de situações de opressões:

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. (COLASANTI, 1996, p. 9)

A análise dos Diários de Bordo do 2º ano na escola A, da professora Olanna, especialmente no tocante ao que se repete, às regularidades presentes, tanto da forma quanto do conteúdo, me remeteu à crônica de Colasanti (1996). Presumo que essa associação se deu em virtude da presença marcante da expressão “*como de costume*” e sua derivação “*como sempre*”, que muitas vezes acompanham essas regularidades.

Essas expressões são apresentadas pelas/os estudantes nestes Diários de Bordo para se referirem a três situações que se repetem diariamente na sala de aula: o atraso das/os estudantes, a falta de cadeira e a organização da sala em fileiras. As duas primeiras situações estão presentes, principalmente, nos Diários de Bordo das aulas de quarta-feira, pois elas são nos dois primeiros horários do turno, com início marcado para 07:15. Já a representação da organização da sala em fileiras está mais presente nos Diários de Bordo referentes às aulas de segunda-feira, que aconteciam nos 3º e 4º horários, começando, portanto, às 09:00.

Conforme já verificamos, essas situações se referem à contextualização da aula propriamente dita nos Diários de Bordo das/os estudantes, correspondendo ao primeiro movimento retórico, que foi representado como uma preocupação pela professora Olanna, por ela considerar esses começos “*repetitivos*”, marcados “*sempre (pel)as mesmas coisas*”.

Diante da preocupação da professora, analisada na subseção anterior, a partir das categorias autoria e voz, apresentamos nesta parte uma análise sociodiscursiva dos textos dos Diários de Bordo do 2º ano da professora Olanna, relativa ao primeiro movimento retórico. Para isso, começamos com a apresentação dos primeiros movimentos retóricos de dois Diários de Bordo:

No dia 21 de agosto, quarta-feira, os dois primeiros horários aula de português e **como de costume** todos estavam chegando atrasados. (Trecho do DB de Blaine)

Dia 04 de setembro, numa quarta-feira, as aulas começaram sendo duas de português. Antes da professora dar início a aula, **tínhamos** que, **como sempre, esperar os alunos que estavam chegando atrasado**, para que os outros comesçassem a ler seus diários. (Trecho do DB de Aisha)

Os dois trechos apresentam as expressões “*como de costume*” e “*como sempre*” para marcarem o atraso das/os colegas. Podemos caracterizá-las como de modalidades epistêmicas, pois expressam o grau de usualidade do acontecimento, no caso, o atraso. “*As escolhas da modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de textualização da identidade do falante/escritor.*” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 116). Nesses casos, a utilização dessas expressões indica, além da usualidade do fato, a consciência das/os estudantes da obviedade do que eles vão trazer como informação para seus textos. Isso caracteriza uma certa dialogicidade na utilização dessa expressão, pois seu uso pressupõe que a informação é de conhecimento compartilhado com ouvintes/interlocutoras/es.

Ademais, podemos identificar outros elementos que distinguem um enunciado do outro, apesar de se referirem a um mesmo fato rotineiro. No Diário de Bordo de Blaine há uma

generalização do acontecimento “*todos estavam chegando atrasados*” sem a apresentação de uma avaliação explícita sobre o fato.

Já Aisha expressa um julgamento, ou seja, “*uma avaliação do comportamento humano como tendo referências básicas as normas e convenções sociais*” (LIMA; COROA, 2010, p. 128), expresso pelo processo de modalidade deôntica presente na oração complexa, “**tínhamos que**, como sempre, **esperar**”. O processo utilizado na 1ª pessoa do plural marca a sua presença de enunciadora como parte dos que *esperam* em oposição aos outros, “*os alunos que estavam chegando atrasados*”. A expressão que sinaliza a usualidade do fato, intercalada na oração complexa, parece nos indicar certa impaciência da estudante com o desrespeito à pontualidade por parte das/os demais estudantes.

Mas por outro lado, a finalidade expressa pela estudante para o fato de esperar (“*para que os outros comessem a ler seus diários*”) sublinha a importância dada à presença de todos os estudantes para que a aula efetivamente tivesse início, com a leitura do Diário de Bordo. Não há elementos, colhidos nesta pesquisa, que possam elucidar se essa espera era algo que já acontecia, na sala de aula, antes da estratégia do Diário de Bordo, ou se deu a partir de seu início. Mas, nos textos, a espera sempre aparece atrelada à necessidade de que todos pudessem estar presentes na leitura do Diário, o que evidencia o cuidado de Olanna para que houvesse a participação de todos, privilegiando, assim, o momento de escuta como essencial à realização da estratégia.

Outro estudante da turma, Obiora, também apresenta seu descontentamento com o atraso dos estudantes, ressaltando o fato pela marcação do horário acompanhado pelo modalizador “*ainda*”, como podemos verificar no excerto abaixo:

Quarta feira dia 11 de setembro aula de português e **como de costume muita gente chegou atrasada, as 07.37 da manhã ainda não tinha começado a leitura do diário de bordo (...)** (Trecho do DB de Obiora)

Obiora, ao registrar a hora em seu Diário de Bordo, evidencia que a aula já estava com 22 minutos de atraso, considerando o horário estabelecido para seu início. Levando em conta que uma aula tem 45 minutos, podemos dizer que o atraso se refere à metade de da primeira aula do dia.

Nos dois excertos seguintes, o atraso é relacionado à uma ação/ característica pessoal, ou seja, não é tomado como um modo de agir generalizado da turma, marcando um processo de identificação da/o estudantes nos textos:

Hoje 21 de agosto, **como de costume** cheguei atrasada, as duas primeiras aulas eram de português, **como de costume tive que buscar cadeira em outra sala, pois a turma é muito cheia e sempre falta cadeira**, (...). (Trecho do DB de Mariama)

No dia 28/08/19 **cheguei atrasado** na escola, **mas isso não é novidade para ninguém**, chegando na sala **não tinha cadeira então tive que buscar** em outra sala. Depois **que conseguir a cadeira** fui para sala de português, (...) (Trecho do DB Soldado Nestor)

Mariama simplesmente diz que chegou atrasada, *como de costume*, sem mais avaliações expressas, enquanto Soldado Nestor, também assim o faz, porém acrescentando “*mas isso não é novidade para ninguém*”, equivalente à expressão de usualidade normalmente utilizada. Nos dois casos, entretanto, é possível perceber indícios de uma autodenúncia, correspondente, no sistema de avaliatividade, ao engajamento por proclamação, ou seja, os estudantes reconhecem seus atos de desconformidade com a norma (o atraso), mas antes que um de suas/eus interlocutoras/es aponte, ela/es mesmos já o fazem, “*como registro de uma defesa ou argumentação antecipada, como forma de (...) eliminar, etc., posicionamentos retóricos futuros que intentem contradizer ou desafiar a posição do falante/escrevente.*” (LIMA; COROA, 2010, p. 129)

Nos dois Diários de Bordo, de Mariama e do Soldado Nestor, a outra situação que, *como de costume*, se repete é revelada: a falta de cadeiras. Em ambos os casos, o fato é expresso pela oração complexa com processo de modalidade deôntica, “*tive que buscar*” indicando a obrigatoriedade do fato, mas Mariama apresenta uma explicação para a situação “*pois a turma é cheia*”. É possível ainda depreender a dificuldade de se encontrar cadeira disponível pelo próprio conteúdo do processo escolhido por Soldado Nestor, “*conseguir a cadeira*”.

Em relação ao atraso, ao contrário de Mariama e do Soldado Nestor, outra estudante, Mandisa, parece não se preocupar em chegar atrasada. Pelo contrário, ao contar sobre sua rotina da manhã, ela expõe a sua face (GOFFMAN, 1980), ao testemunhar que volta a dormir e coloca o alarme para despertá-la exatamente no horário normatizado para o início da aula. Para confirmar a falta de desconforto com a situação, Mandisa ainda avalia que chegou *um pouco atrasada*.

Acordei 06:50 me arrumei em 10 minutos e fui dormir mais 15 minutinhos, o celular alarmou 07:15 e fui para a escola **cheguei um pouco atrasada e como sempre a turma cheia, fiquei sem cadeira, tive que ir buscar em outra sala**. Então fiquei sem lugar na frente e tive que sentar no final da sala e pensei “affz logo no dia do meu diário de bordo”. (Trecho do DB de Mandisa, anexo G)

Podemos ainda verificar o relato do atraso sob uma outra perspectiva, em que a identificação com o atraso é acompanhada por uma justificativa de caráter estritamente pessoal:

Sai de casa um pouco dopada, pois tinha tomado 600 ml de calmante dois dias seguidos. Cheguei na escola estava meio tonta ainda, **fui em outra sala buscar cadeira pois tinha chegado um pouco atrasada.**

Cheguei na sala a professora estava agoniada, por eu esta “lerda” de mais para entrar na sala e colocar minha cadeira em algum lugar. Apos eu me sentar, começou a leitura do diários (...)  
(Trecho do DB Amaka, 04/09)

O primeiro movimento retórico do Diário de Bordo de Amaka apresenta um forte tom confessional. A estudante inscreve o atraso de uma forma muito particular ao relatar sobre sua situação que envolve a ingestão de remédio, e, assim, ela revela em seu Diário muito além daquilo que está circunscrito à aula.

Amaka relaciona o fato de ir buscar cadeira a ter “*chegado um pouco atrasada*”. Entretanto, considerando que “*como sempre a aula demoraria cerca de 15 a 20 minutos para começar ate todos chegarem*” (DB de Kayode, 11/09/19) e o fato de a professora estar *agoniada* esperando sua acomodação para iniciar a leitura dos Diários de Bordo (*Apos eu me sentar, começou a leitura do diários*), podemos concluir que o próprio julgamento como “*pouco atrasada*” não corresponde à realidade factual. Mas Amaka utiliza o Diário de Bordo para explicar o motivo de estar “*lerda de mais (sic)*”, pois sentia-se *ainda dopada, tonta*, em virtude dos 600 ml de calmante tomados por dois dias seguidos.

Ela revela explicitamente uma situação que está vivenciando, o que provavelmente redimensiona o olhar tanto da professora quanto das/os estudantes sobre seu atraso e, especialmente, sobre sua pessoa. Amaka, ao exteriorizar essa peculiaridade de sua vida, se apresenta perante a turma como um ser global, com todas as complexidades que isso envolve, e não apenas como a estudante que tem de cumprir as normas estabelecidas.

Amaka nos mostra como o Diário de Bordo também pode ser utilizado para que suas realidades sejam compartilhadas, contribuindo para a abertura que Freire (1996, p. 137) considera de *importância inegável*:

Preciso saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.

No tocante ao atraso, há ainda quem não nomeie a ação como tal, afastando linguisticamente a possibilidade de compreensão dela como descumprimento de alguma norma:

No dia 11/09, nas duas primeiras aulas foram de português, **todos os alunos foram chegando de pouquinho em pouquinho e se sentando em seus grupinhos todos começaram a conversar alto, a professora falou o que eu menos queria escutar** “**fiquem em fileira** (sic)” (...). (Trecho do DB de Anulika)

Em seu Diário de Bordo, Anulika naturaliza/normaliza o atraso ao enunciar “*todos os alunos foram chegando de pouquinho em pouquinho*”. Ao não emitir sequer a palavra que normalmente identifica o fato como uma quebra da norma e/ou convenções sociais, podemos interpretar que esse momento apresenta um outro significado para ela. Essa naturalização/normalização talvez se dê em virtude de a estudante enxergar o tempo de atraso das/os estudantes, que dura em média de 15 a 20 minutos, e às vezes até extrapolando isso, como o momento em que os estudantes possam se reunir em *grupinhos* para *conversar*, como explicita no excerto. Constatamos que, para Anulika, sentar em fileira era o que ela menos queria escutar, em um tom contestatório, confirma o momento antes de iniciar a aula como apazível.

Em relação à organização da sala em fileira, Omolara se posiciona de modo semelhante:

No dia 26/08 em uma segunda-feira, tivemos aula de português no quarto e quinto horário. Assim que entramos na sala **como de costume eu e toda turma nos organizamos em pequenos grupos, e creio que a professora só esperava nos fazermos isso para pedir para sentarmos em fileira, resmungamos um pouco mas proceguimos** (...) (Trecho do DB Omolara)

No trecho do Diário da estudante, ela apresenta alto grau de comprometimento com o que é falado, expresso pela presença do processo mental “*creio*” relacionado à ação da professora que *só esperava a organização em pequenos grupos para pedir que os estudantes se sentassem em fileira*. A construção linguística da estudante, permeada por engajamento com o dito, parece indicar que a estudante interpreta que a professora tem um certo prazer em desfazer os pequenos grupos, ao mesmo tempo que considera essa “transgressão” como uma certa afirmação do posicionamento dos/as estudantes. A insatisfação com a ação da professora é confirmada pela presença do processo verbal “*resmungamos*”, mas logo é atenuada por sua modalização com a expressão “*um pouco*”, bem como com a indicação da continuidade da rotina com “*mas proceguimos* (sic)”

No excerto a seguir, do estudante Patel, a formação de grupos/grupinhos assume uma outra significação:

No dia 02//09/2019, tivemos aulas de português no 3º e 4º horário, a aula começou agitada, pois a turma sabia que ia sair mais cedo, senti **com meu grupo como de costume e como de costume** também a **professora colocou todos em fileira desfazendo as panelas** (...) (Trecho do DB de Patel, anexo H)

O termo “*grupo*” é retomado como “*panelas*”. A utilização de *grupo* ou *grupinho* nos remete a um sentido positivado desse tipo de organização, sobressaindo a significação de uma junção de pessoas por afinidades, enquanto o uso de *panelas* evidencia a separação de um grupo maior, que normalmente exclui outros. Mas, de qualquer modo, a identificação com as/os colegas confere um traço de pertencimento, uma “voz em ação”.

E, por último, há ainda de se ressaltar que há estudantes que não demonstram insatisfação com a organização da sala em fileiras e apresentam a justificativa para tal ação, “*pois havia muita bagunça*”, conforme nos confirma o trecho do Diário de Bordo de Dike.

Dia 11/09/2019, cheguei na sala de aula de português e professora já estava na sala arrumando seus materiais para dar início a aula, logo depois **ela organizou a sala em fileiras, pois havia muita bagunça** (...) (Trecho do DB de Dike)

Pelas análises empreendidas do primeiro movimento retórico dos Diários de Bordo das/os estudantes, constatou-se de fato a repetição/regularidade à referência de três situações que acontecem diariamente em sala de aula. Entretanto, baseados em Bondía (2002), bem como na concepção do Realismo Crítico que enfatiza que o estrato do realizado difere em várias medidas do estrato do empírico, podemos dizer que não se tratava exatamente das mesmas coisas, pois essas situações foram apresentadas sempre do ponto de vista particular de cada estudante, em que elas/eles apresentaram não apenas o que aconteceu, mas o que aconteceu com eles, como a análise nos apontou. Mesmo aqueles relatos, em que parece não haver avaliações das situações em um processo identificacional, podem indicar a voz do estudante, pois insistimos que a própria escolha sobre o quê relatar reflete uma indicação daquilo que foi importante para a/o estudante.

Além disso, a própria repetição dessa temática no Diário de Bordo revela a estrutura/modelo de organização da aula, como um reflexo dessa estrutura, que é enrijecida. A exposição dessa organização pode servir ao desvelamento das questões político-pedagógicas nas quais ela se apoia, pois de acordo com Giroux (1997, p. 56)

Questões acerca da natureza e significação da experiência da escolarização podem ser vistas a partir de uma perspectiva teórica capaz de elucidar o relacionamento muitas vezes ignorado entre o conhecimento escolar e o controle social. Ao ver as escolas dentro do contexto social mais amplo, os proponentes dos estudos sociais<sup>36</sup> poderão começar a focalizar o ensino tácito que ocorre nas mesmas e a desvelar as mensagens ideológicas embutidas tanto

---

<sup>36</sup> Consideramos que a afirmação possa ser compreendida como responsabilidade de qualquer professor/a que se engaje na educação como prática da liberdade.

no conteúdo do currículo formal **quanto nas relações sociais do encontro em sala de aula.** (grifo nosso)

Para isso, apresentamos uma questão proposta por Giroux (1997, p. 56), que direciona a análise: “*como as regularidades básicas do cotidiano das escolas contribuem para que estudantes aprendam estas ideologias?*”

Em primeiro lugar, retomamos a questão do atraso. Embora ele seja trazido em quase todos os diários das aulas de quarta-feira, ele não foi problematizado como uma temática a ser desenvolvida em sala de aula. O que significa o atraso para as relações sociais na sala de aula? O que representa quase todos os dias perder metade de uma aula esperando todos os estudantes chegarem? Seria mesmo perder, haja vista que ocorre uma interação entre os grupos (ou panelas) da sala neste momento? Quais são os motivos para o atraso? O atraso se refere a um acomodar-se, como no caso de Mandisa, que sente sono e prefere dormir mais um pouco a chegar em um horário em que a aula propriamente dita não começa de fato? Ou existem motivos bem mais sérios como os da Amaka?

Esses questionamentos são baseados naquilo que os Diários de Bordo revelaram e pudemos perceber que não há um consenso entre as/os estudantes sobre essas questões. E, também sabemos, com base na constatação empírica da vivência em sala de aula, que a temática engloba outros fatores socioeconômicos, relacionados, especialmente, a morar longe da escola e, por isso, depender de transporte para se chegar, que geralmente é o público, normalmente de péssimas condições. Esses fatores relacionados ao atraso levariam a tantas outras questões e polêmicas, como, por exemplo, “Por que as/os estudantes se deslocam para estudar?”; “Por que o transporte público é tão precarizado?” etc.

Não é objetivo deste trabalho encontrar essas respostas e um consenso, mas salientar as possibilidades de problematização, muitas vezes consideradas menos importantes ou mesmo sem importância, que as vozes dos estudantes trazem nos Diários de Bordo. Para isso, é imprescindível compreendermos que essas relações sociais correspondem também ao ensino, na forma do que Giroux (1997, p. 86) chama de currículo oculto, como

aquelas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula. Um volume substancial de pesquisas sugere que o que os alunos aprendem na escola é moldado mais pelo currículo oculto, o padrão subjacente de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola como um todo, do que pelo currículo formal.

Em segundo lugar, abordamos a repetição/regularidade presente nos Diários de Bordo referente à falta de cadeiras. Importa notar que, diferentemente, do que acontece com o atraso, em que as vozes das/os estudantes aparecem dissonantes sobre a temática, isso não ocorre em relação à falta de cadeiras. Exceto pelo significado de obrigatoriedade, expresso pelas orações complexas “*tive que buscar*”, e da dificuldade de se encontrar, marcada pelo processo “*conseguir*”, há uma naturalização/normalização da situação, portanto, da falta. A falta é encarada como algo que faz parte da rotina das/os estudantes, inclusive com a apresentação de justificativas de que é preciso buscar cadeiras porque a turma é cheia e/ou porque a/o estudante chegou atrasada/o.

A justificativa para o questionamento de falta de cadeiras recai sobre uma outra problemática: a superlotação das salas de aula. O questionamento “por que faltam cadeiras?” não é feito por nenhum dos participantes da turma. Embora de fato a turma do 2º ano da escola A seja uma turma excessivamente cheia, com 47 estudantes matriculadas/os, sendo pelo menos 44 frequentes, haja vista a realização do Diário de Bordo, a falta de cadeiras não pode ser justificada por isso. Mais uma vez, por nossa experiência empírica, podemos imaginar possíveis respostas para tal questão, que vão desde a falta de recursos destinados a equipar as escolas até a destruição das cadeiras pelas/os estudantes, ação/comportamento tomada/o, normalmente, como vandalismo, entre outras possibilidades. Seja(m) qual(is) fosse(m) a(s) resposta(s), na perspectiva de uma educação crítica, como prática de liberdade, caberia um processo em sala de aula de desvelamento dessa realidade, talvez podendo envolver toda comunidade escolar, em um processo de “*problematização dos homens em suas relações com o mundo*”. (FREIRE, 2019[1970], p. 94)

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1980[1970], p.97), propõe que a educação como prática de liberdade seja problematizadora, “*de caráter autenticamente reflexivo, (que) implica um constante ato de desvelamento da realidade*”:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio com um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p.98)

A expressão utilizada pelas/os estudantes “*como de costume*” e sua relação com o texto de Colasanti (1996) indicam relações significativas no tangente à falta de cadeiras. Na educação, como de costume, acostumamo-nos com a falta, com a superlotação, com a sensação

de imutabilidade, com a falta de esperança, no entanto, não devíamos, pois essa falta é uma manifestação, dentro da escola, da realidade da falta a que o Estado subjuga as/os cidadãs/ãos em todos os setores. E, se estamos buscando uma educação como prática de liberdade, precisamos nos atentar para como “*os discursos de dominação se manifestam nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relações professor-aluno.*” (GIROUX, 1997, p. 28), a fim de que nossas práticas não reforcem a dominação, contribuindo para a “*acomodação dos estudantes ao mundo da opressão*”. (FREIRE, 2019[1970]).

Mas também não podemos negar, assim como nos apresenta o texto de Marina Colasanti, que esse acomodar-se é uma espécie de resistência para não sentir a dor. Em termos freirianos:

a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. (FREIRE, 1996, p. 78)

Apesar da aparente acomodação, compreendemos que a insistência das/os estudantes em relatar a falta de cadeiras em seus Diários de Bordo também se constitui em uma forma de resistência, pois não estão tão acostumados a ponto de isso não fazer parte do relato delas/es, de passar despercebido. Cabe a nós, professoras/es, “*desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta*”. (FREIRE, 1996, p. 80)

Sendo a escola uma estrutura de nossa sociedade, ela encerra a contradição de ser tanto reprodutora “*da distribuição desigual e injusta dos bens materiais e simbólicos*” (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p.33) como também um espaço potencial para a mudança, onde possamos atuar contra a lógica da dominação, sendo lócus de *resistência transgressiva* (DIAS; COROA; LIMA, 2018). Freire (1996, p. 78) nos convida a aliar

na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Compreendemos que a problematização da falta de cadeiras, seja pela reivindicação por mais cadeiras seja pela compreensão do fenômeno nomeado como “vandalismo” e conscientização da preservação dos bens públicos, representaria uma forma de trabalho

pedagógico capaz de contribuir para a formação das/os estudantes como cidadãos/ãos que não se acostumam, que não se resignam. Ainda mais por se tratar de uma escola de região periférica do Distrito Federal, que, apesar de ser separada do centro de Brasília por apenas 36 quilômetros, sofre com a escassez de algo tão primário para a concretização da educação. Podemos, a partir da análise dos Diários de Bordo, contrastar as realidades socioeconômicas entre as escolas participantes da pesquisa, pois, na escola B, situada em uma região menos periférica do DF, a temática sobressalente no Diário de Bordo, em uma das turmas da professora Adebayo, é a presença do ar-condicionado na sala de aula, como veremos na seção 3.3. Daí podemos depreender a necessidade de que a comunidade escolar da escola A *não se acostume, não se resigne* com a falta, com a escassez, para que *a rebeldia* se potencialize na busca contínua por *ser mais* (FREIRE, 2019[1970], 1996)

Já a terceira repetição/regularidade percebida nos Diários de Bordo se refere à organização dos estudantes em fileiras pela professora e, neste caso, podemos afirmar que as ações e as vozes estudantis reveladas nos Diários de Bordo, em sua maioria, são de *rebeldia*. Embora todos soubessem que a professora, “como de costume”, fosse solicitar a organização da sala em fileiras, repetidamente e diariamente eles insistiam na formação dos grupos/panelas, em clara resistência à prática da professora. Como já abordamos, no capítulo anterior de fundamentação teórica, com base em Bernstein (1996), a formação em grupo manifesta uma ameaça à prática pedagógica oficial, em virtude da representação de alternativas de independência, e, portanto, de resistência. hooks (2017, 2019) também salienta sobre a importância da disposição da turma para a educação como prática de liberdade, inclusive, propondo o círculo como formação mais propícia ao diálogo e ao reconhecimento da presença de todos em sala de aula.

O modo de agir da professora em relação à organização em fileiras representado pelas/os estudantes está relacionado à sua preocupação de manter a ordem da turma e o silêncio em sala de aula. Essa preocupação/ação pode revelar posições contraditórias, pois tanto pode significar uma postura alinhada com a concepção de uma educação que privilegia o silêncio, a docilidade e a obediência das/os estudantes, contribuindo com a educação como dominação, como também pode se referir a uma estratégia para conseguir alcançar o objetivo de que as/os estudantes possam se escutar, bem como escutá-la, compreendendo o processo de escuta como fundamental para a formação de uma comunidade de aprendizagem. Em relação a essa segunda possibilidade, ainda se firma mais uma camada de tensões, bem explicitadas por Freire:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (1996, p. 108)

Pelas análises dos Diários de Bordo, bem como pela minha presença em campo, podemos constatar que a organização da turma em fileira ainda apresenta mais um elemento que entra em sua compreensão, que está diretamente relacionada ao problema de superlotação da sala.

Como já nos adiantamos na subseção anterior, a educadora feminista hooks (2017), em diálogo com seu camarada Ron Scapp, salienta sobre a dificuldade que uma sala cheia traz à realização da educação como prática de liberdade, especialmente, no tangente ao possibilitar que a voz e a presença de cada estudante sejam reconhecidas. Nesse diálogo, hooks afirma que “*a classe superlotada é como um edifício superlotado – a estrutura pode ruir*” (p.214), metáfora desenvolvida por Ron Scapp, que chega à seguinte conclusão:

(...) Vai chegar a hora em que aquela pessoa vai ficar exausta; e, embora esteja fazendo um trabalho excelente, o resultado será um edifício que ainda parece sujo, mal cuidado etc. No que refere à instituição, temos de perceber que, se estamos trabalhando conosco mesmos para nos tornar mais plenamente engajados, há um limite para o que podemos fazer. **No fim, a instituição vai nos exaurir** pelo simples fato de não existir um apoio institucional contínuo às práticas pedagógicas libertadoras. (p.215)

Consideramos que a avaliação de Scapp diminui nossa participação nessa estrutura, colocando-nos à mercê delas. Lembramos que, na concepção adotada neste trabalho, na Análise de Discurso Crítica, temos a estrutura como impedimentos/constrangimentos da realização de educação como prática de liberdade, mas também essa teoria nos possibilita perceber que em toda estrutura há falhas, aberturas que podem ensejar mudanças. Por isso reivindicamos que o trabalho da/o professor/a engajada/o esteja intrinsecamente ligado às lutas por condições de melhorias em todos os seus âmbitos, pois

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. (GIROUX, 1997, p. 29)

Com isso também não assumimos uma posição de acreditar ingenuamente que com nosso fazer pedagógico possamos tudo, mas que “*alguma coisa fundamental a educação pode*”. (FREIRE, 1996, p. 112). Nesse sentido, é que consideramos que o comprometimento da

professora Olanna com a escuta e, portanto, com a necessidade de a sala estar em silêncio, faz parte de uma estratégia para que ela não se *exaura* sua prática seja completamente solapada, que o *edifício caia*. Não se trata de uma sala/turma silenciada, pois uma professora com essa postura autoritária não se permitiria a prática de uma estratégia como o Diário de Bordo, em que as/os estudantes explicitamente reclamam da organização da turma realizada por ela. As/os estudantes nesses trechos sobre a organização da sala em fileiras não demonstram resignação, confirmando, portanto, que silenciadas/os elas/es não estão. Mas precisam ficar em silêncio para que se escutem. Dessa forma, a organização em fileiras parece confirmar o exercício legítimo de autoridade da professora. Mas compreendemos que ela possa compartilhar com as/os estudantes os motivos de sua organização, que se dá mais por uma falta de opção, em virtude da própria falta de espaço físico e, assim, problematizar as demandas trazidas por elas/es nos Diários de Bordo.

Izabel Magalhães, André R. Martins e Viviane de M. Resende (2017, p. 63) afirmam que:

Uma análise discursiva crítica pode ser considerada eficaz quando possibilita ao/à analista explorar a materialização discursiva de problemas sociais, em termos dos efeitos dos aspectos discursivos em práticas sociais contextualizadas e vice-versa, e, assim, realizar a crítica social com base no discurso.

Pela análise das repetições/regularidades presentes nos primeiros movimentos retóricos dos Diários de Bordo das/os estudantes, pudemos problematizar questões que envolveram o fazer pedagógico, como o atraso e a organização física da sala, e questões socioeconômicas como a falta de cadeira e a superlotação.

Depreendemos dessa análise que a repetição/presença de regularidades não configurou um impedimento de expressão das vozes das/os estudantes, que foram inscritas nos fatos, particularizando-os, contribuindo tanto para evidenciar a representação dos acontecimentos da/na escola e suas ligações com as estruturas/problemas de nossa sociedade, bem como para manifestar suas identificações com eles/neles, às vezes de perspectivas que revelaram singularidades pessoais e resistência ou rebeldia.

Assim, podemos compreender o Diário de Bordo como uma estratégia potencial para contribuir na revelação/desvelamento de questões importantes para o fazer pedagógico como prática de liberdade a partir das vozes das/os estudantes, especialmente, por oportunizar a problematização e, a partir disso, buscar passar da revelação/desvelamento das realidades à

práxis, palavras como reflexão e ação, pois *a palavra sem ação se reduz ao verbalismo e palavra sem reflexão ao ativismo* (FREIRE, 2019[1970]).

A utilização da expressão de modalidade “*como de costume*” contribuiu para revelar as vozes das/os estudantes em um processo de identificação que significou abordar costumes da sala de aula de perspectivas particulares, evidenciando que seu uso pode estar ligado tanto à acomodação, trazida na prosa de Marina Colasanti (1996), quanto ao não se acostumar, revelando rebeldia/resistência/discordância referente ao que é de costume. Que a pronúncia do não se acostumar possa se concretizar na busca pela mudança necessária de costumes da/na sala de aula/educação que contribuem para a manutenção da dominação.

### C) **Ayoluwa, o Diário de Bordo de Bamidele**

*Não digo que esse mundo desconcertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria do nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia.*  
(Conceição Evaristo, 2016, p.114)

Contrariando o exposto sobre a escolha dos pseudônimos das/os participantes estudantes no capítulo referente ao desenho da pesquisa, nesta subseção o nome utilizado para preservar a identidade da estudante, inspirado na personagem do livro *Olhos d'água*, da escritora Conceição Evaristo, está relacionado ao processo produzido pelo seu Diário de Bordo, o de esperança. Inusitadamente, também nomeamos o Diário de Bordo, como fruto/produção/filho de Bamidele, como Ayoluwa, *alegria do nosso povo*, conforme a epígrafe de abertura. Antes de iniciarmos a análise proposta propriamente dita, citamos o trecho do conto que ilustra a alegoria desenhada entre o texto de Conceição Evaristo e o Diário de Bordo da estudante:

E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assustou. Sabíamos que estávamos parindo em nós mesmos uma nova vida. E foi bonito o primeiro choro daquela que veio para trazer a alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós.  
(EVARISTO, 2016, p. 114)

Escolhemos o primeiro e o segundo movimentos retóricos do texto de Bamidele para apresentar um fechamento tanto para esta subseção quanto para o subcapítulo inteiro, que focalizou a realização da estratégia do Diário de Bordo na turma do 2º ano da professora Olanna na escola A. Essa seleção encerra também uma outra importante alegoria: o Diário de Bordo de Bamidele: Ayoluwa, foi o último Diário de Bordo produzido nesta turma.

1	Nome: Bamidele 2° A
2	
3	<u>Diário de Bordo</u>
4	
5	Uma pequena abertura na janela fazia com que alguns raios solares iluminassem o ambiente,
6	enquanto pouco a pouco, a sala ia enchendo com a chegada dos alunos. A atmosfera era
7	agradável naquela manhã e o sossego se fazia presente, realidade que foi mudada à medida que
8	foi-se dando o início da aula. Enquanto a professora calmamente preparava e organizava seus
9	pertences, os alunos que leriam seus resumos sobre as aulas passadas, tentavam conter o
10	nervosismo, o que acabou sendo percebido. Dada então aula iniciada, mais uma vez, pela leitura
11	dos diários daqueles que eram designados a fazê-lo, o silêncio tomou conta da sala ao passo que
12	todos concentravam a sua atenção e escutavam seus colegas recitarem os seus escritos. Foi
13	quando o nome do grande poeta Braulio Bessa foi citado e dito que foi feita a análise e reflexão
14	da poesia “Recomece”, a chateação em mim ficou clara quando percebi que tinha perdido a
15	chance de escutá-la pela milésima vez. Amaldiçoei qualquer que fosse o motivo que me fizera
16	faltar naquele dia. Mas, em partes, fiquei agradecida, já que dado o valor dessa poesia em
17	especial para mim, talvez não conseguisse esconder qualquer emoção que transparecesse. (...) (Trecho do Diário de Bordo de Bamidele, 18/09, anexo I)

A esperança a que nos referimos está relacionada à semente da transgressão que o texto de Bamidele nos proporciona. Nesta subseção, a preocupação da professora Olanna com a repetição, com a forma, foi o fio condutor de nossa análise. A existência do texto de Bamidele não alterou a perspectiva da docente sobre a repetição analisada na primeira parte desta seção, uma vez que ele não foi trazido na entrevista semiestruturada. Inclusive, no final da subseção anterior temos a apresentação do trecho da entrevista em que Olanna reflete sobre a não presença de outros gêneros no Diário de Bordo, como música e poema, atribuindo a si a possível responsabilidade de isso não ter acontecido por falta de estímulo, o que nos levou a concluir que os estudantes não se arriscaram a transgredir a forma.

Ayoluwa não chegou a ser uma transgressão à forma, mas é uma semente dela, *inicial grito*. É um texto escrito em prosa, marcado pelos mesmos movimentos retóricos presentes em todos os outros textos. Também como os outros, representa o fato cotidiano analisado na subseção anterior, a chegada paulatina dos estudantes (o atraso), bem como referências às leituras dos Diários de Bordo pelas/os estudantes.

Entretanto, muitos outros elementos são conjugados em seu relato, como o clima físico (l. 5) e o clima emocional, digamos assim (l. 6-7). Há também apreciação da forma como a professora organizava seus pertences e do poeta Braulio Bessa como *grande poeta*. A revelação da percepção do *nervosismo* dos colegas em ler seus Diários de Bordo, que de “*resumos sobre as aulas passadas*” passam a ser retomados por “*recitação de seus escritos*”. Das linhas 12 a 17, posiciona-se sobre a poesia de uma aula que ouviu relatada/resumida/recitada em um Diário de Bordo de seus colegas, que a faz lamentar a sua ausência em sala, revelando seu encantamento com a poesia e a necessidade de esconder os sentimentos que ela lhe proporciona.

Com base no que Sírio Possenti (2002) argumenta, a estudante fez com que os atores sociais e suas ações presentes no texto estivessem revestidos de historicidade, o que lhe configura autoria.

Além da autoria em termos do “como”, podemos afirmar que esse trecho do texto de Bamidele coteja suas experiências com o tema em discussão de uma aula de que não participou presencialmente, *mas que chegou ao seu coração* por meio de outro Diário de Bordo, configurando a autoria relativa ao “o quê”. E, sobretudo, percebemos a voz poética da estudante, que revela, mesmo dizendo querer esconder, toda sua sensibilidade, seu gosto por poesia, tanto como interlocutora quanto produtora, revelando-se também poeta.

O Diário Ayoluwa é representativo das principais características almejadas para o Diário de Bordo pela professora Olanna, conforme depreendemos de sua representação do Diário de Bordo na análise dos excertos de sua entrevista nesta subseção. E, considerando o potencial intertextual e interdiscursivo do Diário de Bordo, em termos de gênero, estilo e discurso, verificado pela análise do Diário de Luandi na primeira seção deste subcapítulo, podemos afirmar que Bamidele, com sua Ayoluwa, tem grande chance de *acordar* suas/seus companheiras/os, mostrando outras possibilidades de escrita para a realização de outros Diários de Bordo.

Bamidele, que significa esperança, nos remete ao educador Paulo Freire, que em sua obra, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, nos alerta: “*Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. (...) não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.*” (1992, p. 10)

Nesta obra, o autor contextualiza a criação da Pedagogia do Oprimido, relacionando-a às várias tramas de sua vida e, dentre elas, tomamos aquela em que, com os resultados de uma pesquisa em que ficou constatada a relação entre pais e filhos baseada no castigo físico, Paulo Freire foi falar *aos* pais e um deles pediu a palavra e ensinou uma das maiores lições de sua vida. No entanto, naquele momento, o educador ainda não tinha tido a dimensão do que aquilo significara, então ele reproduz o diálogo que teve, com a esposa, Elza, à época:

– Pensei que havia sido tão claro – disse eu. – Parece que não me entenderam.

– **Não teria sido você, Paulo, quem não os entendeu?** – perguntou Elza, e continuou: – Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você mas **precisavam de que você os entendesse**. Essa é a questão. (1992, p. 28, grifos nossos)

Quantas vezes sentimo-nos, como docentes, incompreendidas/os pelas/os estudantes, representado pelo que Freire diz sobre si antes de concretizar sua Pedagogia do Oprimido: “*Eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura de mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-los”*”. (p. 24)

Pela análise empreendida, neste subcapítulo, sobre a realização da estratégia do Diário de Bordo com as/os estudantes do 2º ano do EM na escola A, podemos perceber o seu potencial como um espaço de interação, espaço de vozes das/os estudantes, espaço para que as/os estudantes possam se fazer entendidas/os, tanto para a professora quanto para as/os demais estudantes, pois, além de que sejamos entendidas/os por elas/es, também possamos compreendê-las/os, para que a educação como prática de liberdade seja “suleadora” de nossas práticas.

Encaminhamos o desfecho deste subcapítulo com as reflexões de nossas palavras, minha e de Olanna, na entrevista, para ressaltar que *se essa educação desconcertada não já se consertou*, com a contribuição da estratégia do Diário de Bordo, ao menos significou uma esperança em prática:

1	<b>Olanna:</b> (...) Então também é bom a gente olhar essas coisas, falar “o será que essa leitura
2	produziu nesse aluno?”, né? Foi legal observar, <b>claro que eu não descobri muita coisa né?</b> “Ah,
3	cheguei à conclusão de que esse aluno é por isso”, mas são coisas que levam a gente pensar e
4	pensar nisso acho que ajuda a gente pensar.
5	<b>Ana Claudia: Se você considerar que você fez um bimestre?</b>
6	<b>Olanna:</b> (pausa) É mesmo. (ri) <b>Você imagina se esse negócio se aprofundar, né?</b> (ainda rindo).
7	(pausa) Menina de Deus! (Trecho da Entrevista semiestruturada, p.17)

Nossas palavras reforçam o caráter processual da experiência com a estratégia e o quanto de poderes causais ainda podem ser ativados (FAIRCLOUGH, 2003). As pausas nas falas de Olanna (l. 6-7) após o questionamento, constante à l. 5, nos indicam seu processo de reflexividade, confirmado pelo uso do processo mental “*imagina*” (l,6), quando ela apresenta um questionamento retórico, que, apesar de não explicitar o imaginado, nos remete ao campo das possibilidades. Fairclough (2003, p. 154) ressalta a importância do discurso projetivo para mudança social:

Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor como ele é visto), eles são também projetivos, **imaginários**, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares. (grifo nosso)

A direção particular que desejamos para a prática do Diário de Bordo está inserida na direção da educação como prática de liberdade e, nesse sentido, o educador Paulo Freire (1992, p. 40-41) também compreende que

A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer.

Respondendo o questionamento de Olanna nesse último trecho da entrevista apresentado, podemos, com base nas análises aqui feitas, afirmar que o Diário de Bordo *nos aconteceu, nos passou, nos tocou* (Bondía, 2002), senão a todos as/os participantes da prática, *operários* na construção desta educação, pelo menos a boa parte, proporcionando a nós, além da análise no estrato do realizado, *conjecturas* do que pode ser feito com e a partir dessa estratégia. A prática da estratégia do Diário de Bordo realizada pela professora Olanna *com* os estudantes do 2º ano na escola A apresentou o potencial de *fermentar o pão nosso de cada dia* tanto por suas realizações empíricas quanto por suas potencialidades.

### 3.2 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no 1º ano do EM da Escola A?

Nesta seção focalizamos a estratégia do Diário de Bordo desenvolvida pela professora Ifeoma e suas/seus estudantes do 1º ano da escola A, mesma escola da professora Olanna. As aulas nessa turma aconteciam às quartas e sextas-feiras sempre nos 3º e 4º horários.

Como analisado na seção anterior, a realização do Diário de Bordo envolve uma série de decisões relacionadas à rede de eventos/práticas discursivas do desenvolvimento do Diário de Bordo. Apresentamos o quadro abaixo que explicita essas decisões na turma de 1º ano de Ifeoma, acompanhada nesta pesquisa<sup>37</sup>:

Quadro 19 - Critérios para realização do Diário de Bordo no 1º ano da escola A

	Critério de quem fará	Quantidade de DB por aula	Leitura	Título	Avaliação formal		Período de realização	Suporte
					Nota	Correção		
Ifeoma	Ordem da chamada	2 a 4	Estudante ou colega designado	Não	2 pontos	Sim	2º bimestre	Folha avulsa
						Não	3º bimestre	

<sup>37</sup> Assim como Olanna, Ifeoma desenvolveu o Diário de Bordo com todas as suas turmas (1º, 2º e 3º anos do EM), o que desencadeia referências ao desenvolvimento da estratégia em outras turmas.

Essa turma de 1º ano tem 42 estudantes matriculadas/os, entretanto, diferentemente da turma do 2º ano da professora Olanna, a superlotação não foi percebida na observação participante nem evidenciada na representação nos/dos Diários de Bordo das/os estudantes. Isso é explicado, em parte, pelo alto grau de evasão que há, geralmente, na 1ª série do EM que, aliada à repetência, configura o afunilamento que ocorre nessa etapa educacional. O Censo Escolar da Secretaria de Educação do DF comprova isso, pois, na escola A, no ano de 2019, havia 60 turmas de 1º ano do Ensino Médio, com 2405 estudantes matriculados; no 2º ano, 40 turmas, com 1615 estudantes; e, no 3º ano, 32 turmas com 1191 estudantes matriculados.

Não me atentei para esse aspecto à época da realização da pesquisa e não há dados sobre a quantidade de estudantes efetivamente frequentes na turma de 1º ano de Ifeoma, o que seria importante para avaliar a participação das/os estudantes na estratégia, uma vez que foram produzidos 28 Diários de Bordo. Aplicando o índice de abandono geral nos 1º anos da região da escola de 6,68%, de acordo com o mesmo Censo Escolar SEEDF/2019, podemos estimar que, das/os 42 estudantes matriculados, seriam aproximadamente frequentes 39 discentes, o que nos levaria à compreensão de que houve um baixo envolvimento com a estratégia do Diário de Bordo nessa turma, já que quase 30% não teria participado da estratégia. Isso permitiu que, na maioria das aulas, houvesse apenas a leitura de 2 Diários de Bordo. Com isso também fica explicada a baixa adesão na participação das/os estudantes no Grupo Focal, o que à época me causou estranheza. Após a análise do quantitativo de estudantes que não participaram da realização da estratégia do Diário de Bordo, o motivo pelo qual não aderiram também ao Grupo Focal ficou evidenciado. A falta de percepção desse dado à época impossibilitou que pudéssemos planejar outra(s) estratégia(s) para analisar os motivos que ensejaram a não participação de quase 1/3 das/os estudantes na realização do Diário de Bordo.

Como evidenciado no desenho metodológico, Ifeoma desenvolveu a estratégia do Diário de Bordo no 2º bimestre do ano de 2019, motivada pela apresentação da estratégia no Curso de Formação do Programa Mulheres Inspiradoras. Nesse bimestre, ela realizou a avaliação do Diário de Bordo, por meio de correção dos textos, o que a desestimulava, entre outros motivos, a continuar a prática em virtude da sobrecarga que a ação demandava. Quando eu as procurei para o desenvolvimento da pesquisa, Ifeoma concordou em continuar com a estratégia, no 3º bimestre, diante da possibilidade de não associar a atribuição da nota à avaliação formal dos textos, geralmente tomada como correção, por envolver, entre outros critérios, a identificação de desvios nos textos desacordo com a gramática normativa da língua portuguesa.

Dada a relevância que a influência da realização da estratégia no 2º bimestre teve na continuidade no 3º bimestre, apresentamos o excerto da entrevista da professora Ifeoma em que ela nos apresenta o relato sobre como foi esse desenvolvimento:

1	<b>Ifeoma:</b> Então, no pri, segundo bimestre, foi a primeira vez, né, é... eu fui meio assim pela minha
2	intuição, né, como eu deveria fazer. <b>Conversei com ninguém, eu via mais ou menos como</b>
3	<b>acontecia lá no curso Mulheres Inspiradoras, eu pensei, “vou aplicar”.</b> Mas eu aí eu fiquei,
4	“ <i>gente, esses meninos vão falar sobre o quê? Vão escrever o quê?</i> ” A gente tem essa
5	preocupação, né, a gente é, ..., não sei o que acontece com a que com a gente (ri). <b>Eu ficava,</b>
6	<b>“eles vão falar o quê da minha aula?”</b> , né, assim, eu fiquei com <u>medo</u> de cair naquela rotina,
7	<b>de falar sempre a mesma coisa. Aí eu falei pra eles assim, “ô”, dei a dica, né, “vocês podem</b>
8	<b>aproveitar o conteúdo que eu vou trabalhar, falar sobre isso também, sobre esse conteúdo, né.</b>
9	<b>O que vocês acharam? Se ele vai servir pra alguma coisa na vida de vocês? E vocês podem</b>
10	<b>também, se quiser, quando chegar em casa, fazer mais uma pesquisa sobre esse conteúdo,</b>
11	<b>colocar com as palavras de vocês.”</b> Mas aconteceu uma coisa que não ficou legal. <b>Quando eu</b>
12	<b>pedi essa coisa do conteúdo, falei que eles podiam pesquisar, eles começaram a colocar a</b>
13	<b>pesquisa mesmo no diário de bordo, um resumo do conteúdo, assim, copiado mesmo da</b>
14	<b>internet. (...)</b> Aí, apesar de alguns alunos diferenciarem, né, falarem uma coisa ou outra
15	interessante, mas tava lá o bendito do resumo. <b>Mas foi culpa minha que eu falei pra eles que</b>
16	<b>eles podiam pesquisar, né? ...</b> E aí eu fiquei assim, ele era muita coisa pra corrigir, porque eu
17	corrigia, né, então aqueles cinco diários daquele dia eu já corrigia tudo naquele dia, porque eu
18	não queria deixar acumular. Imagina, seis turmas, aí cinco de cada turma, é muita coisa, 30 por
19	dia, né. Então ficou muito puxado essa parte da correção, o fato de ficar repetitivo com as
20	pesquisas, aí eu desanimei um pouco, né, <b>porque eu também fiz errado.</b> Não era bem daquele
21	jeito. Aí eu falei assim <b>“bom, eu não vou fazer no terceiro, não vou fazer mais não.”</b> (riem)
22	Já tinha <b>desistido</b> , né? Aí quando você mandou a mensagem, <i>“meu Deus do céu, né, e agora?”</i>
23	É um <b>desafio</b> , porque eu já tinha feito, <u>mas eu não tinha feito direito</u> , mas eu falei <i>“ai quem</i>
24	<i>sabe agora a coisa vai fluir, vai ser melhor”</i> , né? (p. 1)
25	(...)
26	E aí eu achei que, dessa segunda vez, que foi o terceiro bimestre, <b>eu achei que ficou melhor,</b>
27	<b>eles já saíram melhores, mais assim autorais, textos diferentes um dos outros</b> , né? Porque
28	da primeira vez ficou muito igual; ficou um pouco diferente, agora, embora tenha aquele
29	problema de todos eles quererem começar, né, <i>“a professora fez a chamada”</i> , tem isso também.
30	(Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 2)

Em primeiro lugar, ressaltamos o processo reflexivo que as duas experiências proporcionaram a Ifeoma. Ela demonstra consciência da relação causa e efeito, subjacente às suas ações e às das/os estudantes, mas por uma perspectiva que envolve *culpa* (l.15), *erro* (l.20), *não fazer direito* (l.23). O discurso da professora descaracteriza a atividade em sala de aula como algo processual, atribuindo caráter fatalístico ao seu fazer. Para compreendermos o processo educativo como processual, citamos um trecho de *Portos de Passagem* (1991), de João Wanderley Geraldi:

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (p. XXVIII)

Nesse sentido de compreensão de que o ponto de chegada é também o de partida é que entendemos que a experiência não deve ser encarada da perspectiva do *erro, culpa*, mas como um ponto de chegada, que proporciona uma nova partida, dando ênfase ao processo, ao movimento. É preciso considerar ainda que a chegada nunca se dá no mesmo porto de saída, ou seja, as várias experiências podem chegar a pontos diferentes, porque envolvem vários fatores que se diferenciam.

A aceitação do *desafio* (l. 23) de continuar com a estratégia mostra a disposição e a abertura da professora para as possibilidades, tendo a troca de experiência como um porto de onde se parte. Fica evidenciada a importância do trabalho coletivo quando Ifeoma diz, em relação à sua primeira experiência, que “*conversou com ninguém*” (l.2). Conversar comigo e com Olanna sobre a prática do Diário de Bordo proporciona a visualização de novos horizontes por onde se ir. Daí também podemos depreender a importância de que se constitui este trabalho, que possibilita a análise de várias experiências com a estratégia do Diário de Bordo não para afirmação de um caminho, mas como o centro de uma encruzilhada, de onde vários caminhos se abrem.

Desse modo, o que a professora Ifeoma considerou como *erro*, o encaminhamento dado às/aos estudantes, está vinculado ao desejo de que o conteúdo, em seu sentido hegemônico, fosse ligado às experiências delas/es, como suas palavras evidenciam: “*O que vocês acharam? Se ele vai servir pra alguma coisa na vida de vocês? E vocês podem também, se quiser, quando chegar em casa, fazer mais uma pesquisa sobre esse conteúdo, colocar com as palavras de vocês.*” (l. 9-11) Podemos perceber que Ifeoma buscava nos Diários de Bordo a autoria, nos termos do que nos foi apresentado por Possenti (2002, 2013) e Mata (2016).

A abertura da possibilidade de se aprofundar o conteúdo trabalhado em sala de aula por meio da pesquisa culminou, no 2º bimestre, na cópia, algo não desejado e não esperado por Ifeoma. Mas a experiência do 3º bimestre, focalizada nesta subseção, foi redimensionada na perspectiva da docente que considerou “*que ficou melhor, eles já saíram melhores, mais assim autorais, textos diferentes um dos outros*” (l.26-27).

Seguindo o objetivo de verificar se houve a presença de uma estrutura genérica nos Diários de Bordo, também identificamos a composição dos textos das/dos estudantes do 1º ano na escola A por movimentos retóricos, diferentes dos percebidos na turma de 2º ano.

O início dos Diários de Bordo das/os estudantes do 1º ano foi marcado pela representação da chamada. Apenas em dois textos há referências há eventos da escola que não estivessem situados dentro da aula de língua portuguesa, ou seja, o foco se restringe à aula de Ifeoma. É interessante ressaltar que as aulas nessa turma aconteciam sempre depois do

intervalo, que é um momento em que sempre *acontecem* (BONDÍA, 2002) muitas coisas, mas elas não foram levadas para o espaço do Diário de Bordo.

As/os estudantes do 1º ano também representam a leitura dos Diários de Bordo dos colegas em seus Diários, às vezes com avaliações explícitas. Geralmente, não há uma avaliação da realização da própria estratégia do Diário de Bordo. Apenas uma estudante demonstra insatisfação em sua realização no próprio texto, pelo uso do advérbio “infelizmente”, denotando uma avaliação afetiva negativa sobre fazer o Diário de Bordo.

O foco do Diário de Bordo no 1º ano na escola A está relacionado às atividades desenvolvidas pela professora, especialmente, na forma do conteúdo em termos hegemônicos. As/os estudantes geralmente apresentam uma descrição da atividade/conteúdo, com apresentação de uma avaliação, que são analisadas neste trabalho da perspectiva do sistema de Avaliatividade (LIMA; COROA, 2010; LOPES; VIAN JR. 2007; VIAN JR., 2009; e VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010). Esse sistema corresponde ao conjunto de opções em nível semântico discursivo de elementos que materializam no texto a expressão dos pontos de vista da/o autor/a, seja negativo ou positivo, sobre o que é enunciado. Ele é composto por três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. O subsistema atitudinal está ligado ao mapeamento dos sentimentos e engloba três subdivisões: Afeto (relacionado às emoções), Julgamento (relacionados à ética) e Apreciação (relacionado ao valor das coisas, à estética). O engajamento refere-se ao posicionamento da/o escritor/a às outras vozes que são trazidas no texto, bem como à relação com as/os interlocutoras/es. E a Gradação corresponde à amplificação ou mitigação relacionada tanto ao subsistema de Atitude quanto ao de Engajamento. O detalhamento desse sistema é abordado à medida que os dados são apresentados.

Assim, podemos constatar dois movimentos retóricos: o de “Apresentação do Conteúdo, e/ou da Atividade” e o de sua “Avaliação”. O movimento retórico de Avaliação não se distribui de forma sequencial. Às vezes se refere a um momento do início da aula, às vezes aparece junto com a descrição da atividade/conteúdo ou ainda como um fechamento do texto, mas sua presença nem sempre é identificada, sendo o foco a Apresentação do Conteúdo.

E, diferentemente, das/os estudantes do 2º ano, elas/es não apresentam o fechamento do Diário de Bordo correspondentemente ao fim da aula com a indicação do sinal sonoro. Há, em vários Diários de Bordo, a presença de um fechamento do texto em si, com o que chamamos de movimento retórico de Agradecimento.

No quadro seguinte sintetizamos a presença dos 5 (cinco) movimentos retóricos percebidos nos Diários de Bordo do 1º ano na escola A.

Quadro 20 - Movimentos Retóricos dos Diários de Bordo do 1º ano do EM da escola A

<b>Movimentos Retóricos</b>	<b>Possibilidades de abordagens</b>
1. Chegada da professora em sala de aula	➤ Informa dia (alguns incluem horário) que começa a aula ➤ Relata a chamada
2. Representação da Leitura dos Diários de Bordos e “escolha ou indicação” dos próximos	➤ Cita a leitura e nomeia as/os estudantes ➤ Nomeia e não comenta ➤ Nomeia e comenta /com avaliações ➤ Não aborda a “escolha ou indicação” dos próximos ➤ Relata o momento de “escolha ou indicação” ➤ Citam o aplauso após as leituras
3. Representação dos Conteúdos e ou Atividades	➤ Relata de forma generalizada (mais abstrata) ➤ Relata de forma pormenorizada (mais concreta) ➤
4. Avaliação do Conteúdo, e/ou Atividade e/ou voz do outro	➤ De forma atitudinal: afeto, julgamento e apreciação. ➤ Por engajamento ➤ Por gradação
5. Agradecimento	➤ Elogio à professora ➤ Agradece a professora pela aula/conteúdo; ➤ Agradece aos colegas também.

Fonte: Elaboração própria

Para realizar a análise do desenvolvimento do Diário de Bordo no 1º ano da professora Ifeoma, apresentamos duas subseções. Na primeira, analisamos a presença dos movimentos retóricos de Representação do Conteúdo e/ou Atividades (3), de Avaliação (4) e de Agradecimento (5), que estão intrinsecamente relacionados e manifestam o Discurso da Cordialidade. Na segunda subseção, analisamos o que foi denominado por um estudante como *ciclo competitivo* e sua relação com a padronização interdiscursiva de um modelo de Diário de Bordo.

### **3.2.1 Da cordialidade**

Lopes e Vian Jr. (2007), na resenha sobre o sistema de Avaliatividade, proposto pelos teóricos, ressaltam a importância da reflexão sobre a aplicabilidade do Sistema à língua portuguesa, especialmente, em virtude dos aspectos socioantropológicos no Brasil, bem como das

diversas maneiras que temos para posicionarmo-nos perante o que falamos, levando em consideração a cordialidade, o jeitinho e outros aspectos afetivos, bem diferenciados e refletidos na linguagem e que não estão presentes na língua inglesa. (p.379)

Os autores utilizam dois termos controversos em termos acadêmicos: cordialidade e jeitinho. Carlyle Oliveira e Paulo Martins, em *A Hospitalidade e Cordialidade Brasileira: o*

*Brasil percebido por estrangeiros* (2009), apontam que o conceito de cordialidade remonta ao domínio patriarcal rural e é trabalhado por Sérgio Buarque de Holanda como uma das características marcantes do brasileiro, que desencadeia em mazelas, como o personalismo, o patrimonialismo, culminando no que conhecemos como *jeitinho brasileiro*. Os autores apontam que, de certa forma, isso já era percebido na obra, *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, quanto à formação do povo brasileiro, em que a cordialidade, expressa por relações afetivas e de fidelidade recíproca, legitimava o poder absoluto dos senhores sobre a família e escravos.

Paulo Peres, em *A Cordialidade Brasileira: um mito em contradição* (2014), apresenta a visão do escritor modernista Oswald de Andrade em relação à cordialidade, para quem ela se constitui “*um traço das culturas dos povos indígenas e, como tal, cumpria o propósito de garantir a solidariedade do clã totêmico*” (p. 27-28), sem, no entanto, encerrar também os sentimentos agressivos, destinados àqueles mais distantes, a fim de garantir a defesa e a preservação do grupo. Nessa perspectiva, a cordialidade brasileira pode ser encarada como uma “*resistência à sociedade excessivamente burocratizada e racionalizada da modernidade europeia, sem sentimentos e conexões de sentido*” (p. 31).

Embora esses sejam os conceitos prevalentes de cordialidade no meio acadêmico, Peres (2014) ressalta seu caráter ambivalente, pois, socialmente, o termo é assumido como “*a expressão apenas de sentimentos positivos, quase sempre identificados com hospitalidade e ânimo festivo*” (p.21-22). O autor ressalta que inclusive os dicionários consagram essa acepção positivada do termo, como:

demonstração de afabilidade, de boa vontade com os outros, de sinceridade, de caloroso contato físico e facilidade para a convergência com pontos de vista alheios. A pessoa cordial está sempre de acordo com todos e tudo, evita a polêmica, o confronto; contorna situações de tensão fazendo apelo à aproximação amistosa, quando não a sentimentos quase amorosos e, por vezes, a subserviência. (p. 22)

Na análise dos Diários de Bordo das/os estudantes do 1º ano da escola A, bem como dos outros instrumentos de investigação da pesquisa, dentre eles, a observação participante, verifica-se a presença da cordialidade em sua acepção do senso comum nas práticas de sala de aula dessa turma, tanto nas práticas discursivas como nas não discursivas. A cordialidade materializa-se linguisticamente de forma mais explícita, nos Diários de Bordo, no movimento retórico que denominamos de Agradecimento, mas não se reduz a ele, estando também associada a outros momentos. A fim de chegarmos à identificação do que chamamos de Discurso da Cordialidade, começamos a analisar os movimentos retóricos referentes à

Representação do Conteúdo e Atividades e à sua Avaliação, a partir do trecho do Diário de Bordo da estudante Kizzi, correspondente aos movimentos em questão:

1	O eixo central da nossa aula foi ortografia e acentuação gráfica. A nossa mentora
2	escreveu diversas palavras no quadro, segundo o acordo gráfico, algumas deveriam estar
3	acentuadas. O nosso dever era acentuar as palavras necessitadas e circular as sílabas tônicas,
4	logo depois, classificá-las como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
5	<b>Durante a aula pude perceber o quanto é importante abordar esse tema, pois grande</b>
6	<b>parte dos alunos têm muitas dúvidas e dificuldades, principalmente depois da Reforma</b>
7	<b>Ortográfica, a qual modificou várias palavras. É importante lembrar</b> que a ortografia é o
8	conjunto de regras estabelecidas pela gramática que ensina a grafia correta das palavras, já a
9	acentuação gráfica consiste na aplicação de certos símbolos escritos sobre determinadas letras. (Trecho do Diário de Bordo de Kizzi, de 09/08/2019)

Verificamos que a estudante descreve o conteúdo e a atividade desenvolvida entre as linhas 1 e 4, identificando o *eixo central* da aula e as ações da professora, representada como “*nossa mentora*”, e das/os estudantes, nomeadas como “*nosso dever*”. Nesse trecho, percebemos a formalidade tanto na referência à docente, como na utilização de vocabulário formal, como em “*eixo central*”. Entre as linhas 5 e 7, Kizzi faz uma avaliação de caráter atitudinal pela apreciação:

Apreciação (estética): recobre as avaliações da forma, aparência, composição, impacto, significado etc., dos artefatos humanos, dos objetos naturais bem como das atividades humanas individuais (mas não do comportamento), tendo como referência os padrões culturais de valores estéticos ou outro sistema semelhante de valor social. (White, 2001, In: LIMA; COROA, 2010, p.128-129)

A partir do uso de um processo mental, “*perceber*”, a estudante avalia o significado do conteúdo/*tema*, valorando-o como *importante*, diante da justificativa/percepção das *dúvidas e dificuldades de grande parte dos alunos*, não se inserindo entre elas/es. Há ainda a referência à Reforma Ortográfica como mais um motivo da importância do conteúdo. Kizzi retoma a descrição do conteúdo nas linhas 7 a 9, reproduzindo os conceitos de ortografia e acentuação. Assim, das linhas 1 a 4 e das linhas 7 a 9, temos o que identificamos como de movimento retórico de Representação do Conteúdo, enquanto, nas linhas 5 a 7, temos o movimento retórico nomeado, neste estudo, como Avaliação.

O movimento retórico de Avaliação do conteúdo também acontece por meio do Afeto relacionado à emoção, que se refere “à *avaliação empregada pelo falante/escrevente para indicar como ele valoriza emocionalmente pessoas, coisas, acontecimentos ou estados de coisas.*” (WHITE, 2001, In: LIMA; COROA, 2010, p. 128) Apresentamos abaixo dois trechos dos Diários de Bordo de duas estudantes para procedermos essa análise:

(...) o **que eu mais gostei** apesar de não ter participado foi a regra da paroxítona, a professora nós fez criar uma palavra, a palavra criada foi **rulminxãpsão** que é para lembrar que são acentuadas graficamente as palavras que termina com essas letras. (Trecho do DB de Chinyere, de 14/08/2019)

Embora o fenômeno do processo mental “gostar” seja a regra de acentuação de palavra paroxítona, podemos compreender que o que a estudante mais gostou foi da criação da palavra mnemônica, para ajudar na memorização da regra.

Há também movimentos de avaliação que conjugam tanto o Afeto como a Apreciação, como o trecho do Diário de Bordo da estudante Sele:

1	O barroco foi um assunto <b>bastante interessante</b> , o mesmo surgiu no final do renascimento.
2	<b>Fiquei deslumbrada</b> com a arte barroca pois apresenta características <b>bastante detalhistas e</b>
3	<b>dramáticas. Com pesquisas realizadas</b> pude então <b>contemplar</b> as belas artes no qual apresenta
4	uma elegância exagerada. (Trecho do DB de Sele, de 21/08/2019)

As avaliações “*bastante interessante*” (1.1) e “*bastante detalhistas e dramáticas*” (1.2-3) estão no campo da Apreciação, no que se refere à composição do objeto observado, enquanto “*Fiquei deslumbrada*” (1.2) refere-se ao Afeto, por exprimir o sentimento da estudante diante dos objetos apreciados. Podemos identificar que a emoção da estudante não está ligada apenas ao que aconteceu em sala de aula, pois ela acrescenta que a *contemplação* da arte barroca se deu a partir da pesquisa realizada. Não fica explícito no texto da estudante que a pesquisa ocorreu para auxiliar a escrita do Diário de bordo, mas, associando-a ao excerto da entrevista semiestruturada com a professora Ifeoma, que inicia este subcapítulo, podemos depreender que Sele realizou a pesquisa seguindo as instruções da docente, dadas para a realização do Diário de Bordo do 2º bimestre.

Observamos também a presença do movimento retórico da Avaliação pelo Engajamento que “*constitui um recurso léxico-gramatical de que o falante/escrevente dispõe para marcar sua posição de (des)comprometimento em relação às múltiplas vozes que permeiam o seu texto*” (LIMA; COROA, 2010, p. 129), bem como relaciona-se com a forma como os produtores de texto posicionam-se diante de seus leitores. Para analisar o engajamento, apresentamos o excerto do Diário de Bordo da estudante Kainenne:

1	(...) Com muita educação, como sempre, a professora nos alertou sobre deixar lixo espalhado no
2	meio da sala de aula, e expondo um pouco a minha opinião, nos dias atuais a falta de respeito com
3	o proximo esta absurdamente desnecessária, muitas das vezes as lixeiras estão na nossa frente <b>mas</b>
4	<b>preferimos deixar (sic) lixo nas carteiras ou jogar no chão</b> , a escola é um ambiente, onde o
5	aluno tem acesso ao conhecimento básico, para que possa compreender as informações do seu
6	cotidiano, dentro e fora do espaço escola e não e <b>por que tem faxineiras que temos que deixar</b>
7	<b>lixo fora do seu devido lugar</b> , pelo contrario temos que lidar com cooperação, solidariedade e
8	ética, promovendo, assim inovações a serviço de uma sociedade mais humana. (Trecho do DB de Kainenne, de 23/08/2019, anexo J)

O subsistema do Engajamento está ligado às negociações dos sentidos construídos no texto, importando questionar quais vozes são trazidas para o texto e quais avaliam. Nesse trecho do texto, Kainenne traz a voz da professora, por meio do processo verbal “alertar”, que inscreve a própria avaliação da docente sobre o fato de “*deixar lixo espalhado no meio da sala*”. A estudante, ao enunciar que *vai expor sua opinião* logo em seguida à atribuição da voz da professora, parece nos indicar que trará uma opinião discordante da professora, o que não acontece.

A estudante reforça a voz da professora, trazendo para seu texto um discurso do senso comum, relativo ao papel das *faxineiras* (l.6), para refutá-lo, associando-o ao papel da escola (l. 4-6). Nesse processo, a estudante utiliza a primeira pessoa do plural, buscando incluir-se, para tornar a avaliação no sentido do julgamento de quem joga lixo no chão, no caso, seus pares, menos incisiva e não provocar a recusa de seus argumentos. Posicionando-se dessa forma, Kainenne aciona em seu texto aquilo que ela mesma propõe, expresso pela perífrase formada com processo de modalidade deôntica, “*temos que lidar com cooperação, solidariedade e ética*”. Ela demonstra engajamento por expansão dialógica com a professora e, ao mesmo tempo, julga negativamente as ações das/os colegas e da própria sociedade, ao trazer a voz do senso comum, por contração dialógica de negação e contra-argumentação, mas de uma forma a preservar a face (GOFFMAN, 1980) daqueles que estão agindo de forma contrária àquela defendida por ela. Nesse movimento de Kainenne, percebemos o que chamamos aqui de discurso da cordialidade, pois a estudante busca a convergência de pontos de vista alheios, evitando a polêmica, o confronto com as/os colegas.

Nos excertos analisados dos movimentos retóricos de Apresentação e Avaliação dos conteúdos, das Atividades ou da Voz da professora, fica revelada a preocupação das/os estudantes em atender os critérios sugeridos pela professora Ifeoma para a realização do Diário de Bordo no 2º bimestre. Inclusive, em análise ao Diário de Bordo completo de Kainenne (anexo J), ainda observamos a realização da cópia de conteúdo da internet, conforme Ifeoma evidencia no trecho da entrevista semiestruturada que abre esta seção. Entendemos que essa intenção de concretizar as sugestões da docente também faz parte do que evidenciamos como discurso da cordialidade.

Para demonstrar isso, analisamos o movimento retórico de Avaliação a partir de questões propostas pelos teóricos do Sistema de Avaliatividade, Martin e White (apud LOPES e VIAN JR., 2007, p 374):

- 1) Os sentimentos analisados são geralmente classificados como positivos ou negativos dentro de uma determinada cultura?
- 2) Esses sentimentos são realizados em conjunto com manifestações paralinguísticas ou extralinguísticas ou elas são apenas o resultado de um sentimento vivido internamente?
- 3) Esses sentimentos são deflagrados por algum fator externo ou são parte de um “clima geral” que perpassa o contexto?
- 4) Esses sentimentos envolvem intenção (ao invés de reação)?

Ressaltamos que os excertos analisados se referem a um recorte metodológico para empreendimento da análise e que muitos outros exemplos desses movimentos retóricos estão presentes nos Diários de Bordo do 1º ano de da Escola A. Identificamos, então, nessa amostra dos dados, a Avaliação por Atitude em seus três âmbitos: Afeto, Apreciação e Julgamento. Observamos também a Avaliação por Engajamento, tanto por expansão quanto por contração dialógica.

Ao analisar a presença desses elementos semântico-discursivos que caracterizam o sistema a partir das quatro questões propostas pelos teóricos, observamos que, em relação à primeira questão, pudemos perceber que os sentimentos expressos relacionados aos conteúdos de *ortografia, acentuação e Barroco* são todos positivos, o que não é comum na nossa cultura escolar. Pelo contrário, são normalmente conteúdos que têm uma representação de afastamento das/os estudantes. É preciso acrescentar que não há avaliações negativas a respeito da professora em nenhum Diário de Bordo, bem como é majoritária a avaliação positiva tanto do conteúdo quanto das estratégias adotadas. A avaliação negativa aparece como uma exceção, como será analisada na subseção seguinte, com a estudante Asantewa.

Percebemos a presença da Avaliação por engajamento pelo Distanciamento, quando o *“autor está evitando abertamente tomar responsabilidade ou partido (seja ele positivo ou negativo) em relação a uma diferente voz trazida para seu texto.”* (LOPES e VIAN JR., 2007, p 377), conforme percebemos no trecho do Diário de Bordo da estudante Zola:

1	(...)concluimos as leituras e por sua vez <b>a professora Ana Claudia diz</b> que amava Padre Antonio
2	e tem 12 livros de seus sermões. Por fim nos últimos 25 minutos da aula, a professora Ifeoma
3	deixa a aula “livre” para fazermos a atividade solicitada, a aula acabou e <b>mais uma vez tivemos</b>
4	<b>a lição do aprendizado, agradeço a professora Ifeoma, pois seu cuidado e zelo pelos alunos</b>
5	<b>o que tenho a dizer é gratidão tantos aos meus colegas quanto a minha docente.</b> (Trecho DB de Zola, de 18/09/2019)

Nesse trecho, Zola, por meio do processo verbal “dizer”, traz a voz da pesquisadora (Ana Cláudia) para seu Diário de Bordo, sem posicionar-se a respeito do que é enunciado. Nesse trecho, fica evidenciado, além do Distanciamento, o movimento retórico em que as/os estudantes apresentam agradecimento à professora pela aula, pelos conteúdos ministrados, a

que chamamos de movimento retórico de Agradecimento, como podemos averiguar entre as linhas 3 a 5.

Do mesmo modo, constatamos o movimento retórico do Agradecimento no excerto abaixo, do estudante Ezeka:

(...) a professora Ifeoma encerrou sua aula logo em seguida e assim acabou mais uma quarta-feira **repleta de conhecimentos e aprendizagem, e a agradeço a Ifeoma por mais um dia de aula.** (Trecho do DB de Ezeka, de 04/09/2019)

O movimento retórico de Agradecimento demonstra o alinhamento das/os estudantes com a perspectiva da importância dada ao conteúdo hegemônico pela professora Ifeoma, quando as/os estudantes finalizam seus textos ressaltando o conhecimento e o aprendizado proporcionados na aula, cuja responsabilidade é direcionada à figura da professora. Esse alinhamento das/os estudantes com a docente é demonstrado também por meio de elogios, conforme ela aborda na entrevista semiestruturada:

Ana Claudia: E você acha que o diário aproximou você dos estudantes de alguma forma?  
 Ifeoma: Eu acho que aproxima. Eles se sent, é muito bacana, assim, porque eles falam mesmo sobre o que pensam, né, sobre você. c, esse tipo de crítica, **é sempre assim, “ah, a professora é ótima”, “ela dá aula muito bem”, sabe? Sempre isso. Então eu adorei (ri alto) Eu fui muito elogiada no diário. Fui muito elogiada assim, então**  
 Ana Claudia: que bom, isso é muito bom! Então, você não teve, né, essa experiência de falar “Nossa, olha o que eu tô fazendo!”, né  
 Ifeoma: Éé, não tive, **porque sempre “todas as aulas a professora explica muito bem”, “ela dá aula muito bem, é não sei o quê”, “parece que ela gosta do que ela faz”, essas coisas.** (Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 18, grifos nossos)

O relato da professora também é confirmado pela análise dos Diários de Bordo dos estudantes do 1º ano observada. Apresentamos o excerto do estudante Okeoma:

1	Depois destes acontecimentos desagradáveis a aula e seguida e finalizada, repleta de bagunça e
2	conversa. <b>Mas não podemos deixar de falar que a <u>professora deu o seu melhor</u>, e eu como um</b>
3	<b>excelente aluno vinha prometendo <u>para a professora</u> uma cantiga de amigo, e fiz. Pesso para</b>
4	<b>a professora ler só para ela mesma pois é uma cantiga de amigo.</b>
5	Por conta de algumas atitudes peculiares da turma, acho que a <b>nossa professora mereça seu</b>
6	<b>devido respeito e moral pois é <u>uma professora muito capacitada, é de longe umas das melhores</u></b>
7	<b><u>que já tive.</u></b> É esse foi o meu diário de bordo. (Trecho do DB de Okeoma, de 20/09/2019)

Na linha 1, o estudante avalia como desagradáveis, a partir do Afeto, a bagunça e a conversa da turma. O sentimento é negativo, mas não está relacionado à aula em si, mas à postura dos colegas que bagunçam e conversam. O estudante se compromete fortemente com a condução da aula pela professora, afirmando que “*a professora deu o seu melhor*” (1.2). O tom elogioso do Diário de Bordo continua entre as linhas 5 e 7. Além da presença marcante dos

elogios, o estudante revela a todos que fez uma Cantiga de Amigo<sup>38</sup> para a professora. Não está claro se “*para a professora*” (l.3) se refere a ela ser a/o amiga/o destinatária/o da Cantiga ou se ela é a pessoa a quem se confia uma declaração de amor/saudades a outrem. A ambiguidade não é desfeita com o enunciado seguinte (“*Pesso (sic) para a professora ler só para ela mesma pois é uma cantiga de amigo.*”) Mas o que podemos observar é que, além do esforço para se autoapresentar positivamente como um *excelente aluno* para a professora, o estudante confirma sua cumplicidade com ela, seja como a pessoa amada seja como confidente, o que contribui para o sentimento de cordialidade entre eles. A escrita de uma Cantiga de Amigo para a professora evidencia também o intuito de Okeoma demonstrar o quão significativo foi o conteúdo literário para ele, corroborando para o discurso da cordialidade.

Com a apresentação desses dados, abordamos a terceira questão relacionada aos significados das avaliações, manifestando que elas não são apenas um resultado de um sentimento individual, mas fazem parte de “*um clima geral*” que perpassa o contexto da sala de aula do 1º ano de EM de da Escola A. Dessa forma, podemos afirmar que o discurso da cordialidade apresenta um traço racional, não perpassando pela passionalidade individual.

Retomamos ainda as marcas linguísticas que compõem o discurso da cordialidade como um *clima geral*, como aqueles que evidenciam a educação da professora, como o já analisado excerto da estudante Kainenne (***Com muita educação, como sempre, a professora nos alertou*** (l.1)) A expressão de modalidade “*como sempre*” indica tratar-se de um modo de agir que apresenta regularidade. De modo semelhante, o estudante Obinze assinala em seu Diário de Bordo a mesma característica: “*a professora Ifeoma chegou e cumprimentou(sic) todos com muita educação*”. A cordialidade se configura como uma via em mão dupla, demonstrada tanto pelas/os estudantes no Diário de Bordo como pela professora em suas atitudes representadas por elas/eles.

Além dessas avaliações estarem materializadas discursivamente em vários Diários de Bordo da turma, há outros elementos não linguísticos da prática da sala de aula que manifestam o discurso da cordialidade, respondendo à questão 3 no tangente à análise das avaliações. A percepção das/os estudantes no que se refere à educação, ao cuidado e ao zelo com que são tratadas/os pela professora perpassa por uma outra característica, o tom de voz utilizado por ela. Reproduzimos a seguinte anotação referente à observação participante: “*Em tempo, importante*

---

<sup>38</sup> Cantiga de amigo é um gênero próprio do período literário do Trovadorismo e aborda “*uma relação amorosa que acontece entre pessoas simples, que vivem no campo.*” (ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 57) O eu-lírico é feminino, representando a voz de uma mulher (amiga) para expressar saudades do amigo (namorado ou amante).

*relatar que a professora utiliza microfone, o que facilita ou parece facilitar a audição.*” (Notas de Campo, 1º ano da Escola A, 14/08/2019, p. 22). Nessa anotação o que é ressaltado é a facilidade de a docente ser escutada pelos estudantes, mas o uso do equipamento permite que a professora não precise elevar seu tom de voz, ou seja, ela não fala alto ou grita em sala de aula. Essa constância no tom de voz também é um elemento discursivo que contribui para o clima de cordialidade que aparece linguisticamente nos Diários de Bordo, porque a alteração do tom da voz pode significar, muitas vezes, falta de autocontrole, nervoso, inquietação ou, a depender da situação, até mesmo agressividade.

Outro elemento extralinguístico que corrobora para a constatação da cordialidade como uma postura (GOFFMAN, 1980) assumida por parte da turma foi a organização de um lanche pelas/os próprias/os estudantes, sem um motivo aparente. Esta aula comemoração foi registrada em Diário de Bordo por mim, como pesquisadora, e participante da prática de sala de aula no 3º bimestre daquele ano. Reproduzo o Diário de Bordo, pois nele há várias marcas do que estamos analisando:

1	Quarta-feira, 11 de setembro de 2019, 1º ano, Escola A.
2	
3	<b>Comer/Comemorar</b>
4	
5	Na maior parte das culturas, comer juntos é um momento de confraternizar, ou seja,
6	comer com irmãos, comemorar!!
7	Assim foi o que aconteceu na aula do dia 11 de setembro, com a organização de um
8	lanche pelos estudantes do 1º ano. Logo pergunto “O que vocês estão comemorando?” E a
9	resposta de que às vezes fazem um lanche mesmo confirma as minhas impressões sobre essa
10	turma. Um momento que requereu uma organização prévia sem um motivo aparente representa
11	<b>o quanto a turma forma um grupo harmonioso, sendo a alegria um dos ingredientes</b>
12	<b>principais. Como isso é bom!</b> Afinal, às vezes passamos mais tempo com os colegas de sala do
13	que com nossa própria família e, se isso for agradável, torna a vida bem mais legal. Eu não tive
14	essa sorte, a minha turma de 1º ano era um exemplo de discórdia e segregação... Ah... <b>ressalto</b>
15	<b>também que a escolha da aula de Português, da professora Ifeoma, para a realização desse</b>
16	<b>momento não deve ter sido à toa, provavelmente significa que a turma tem uma</b>
17	<b>cumplicidade com a docente. Momento especial, só com uma professora especial! E fico</b>
18	<b>feliz de também fazer parte desse momento fraterno.</b>
19	Professora Ifeoma diz que os diários da aula anterior poderiam ser lidos normalmente.
20	Abede, supostamente pensando na oportunidade de facilitar sua vida, oferece-se para escrever o
21	Diário da aula do lanche. A professora pediu minha opinião e respondi que achava interessante,
22	mas, então, o burburinho sobre a “moleza” que seria escrevê-lo faz Ifeoma hesitar e eu logo dei
23	a ideia de que poderiam escrever sem valer os 2 pontos. Tenho de confessar que minha proposta
24	não foi inocente, tinha relação com meu trabalho, era uma espécie de teste para verificar o
25	envolvimento dos estudantes com a realização da atividade.
26	Cri...cri...cri... Houve um breve silêncio. Ninguém se candidatou e as justificativas para
27	não aceitarem a atividade começaram a pulular, o que demonstrou que minha intenção não
28	passou despercebida. Se justificam, é porque de alguma maneira sentiram que “deveriam”
29	fazer... eu acho...
30	Tendo sido o plano de Abede deflagrado, rapidamente ele tira o foco dele e o coloca
31	sobre mim: <b>“Você poderia fazer o diário de hoje? Assim nós poderemos ver como se faz!”</b> ,

32	<b>diz ele.</b> Ifeoma me olha e pergunta se aceito. Como sou muito empolgada, adorei a ideia. Seria
33	uma oportunidade não de mostrar como se faz, mas de eu ter mais contato com os estudantes.
34	Estou há dois anos fora de sala de aula e sinto saudades dessa interação. <b>Digo que não é uma</b>
35	<b>oportunidade de se mostrar como faz, porque não existe uma única maneira de se fazer o</b>
36	<b>Diário de Bordo, mas várias, ou melhor, cada um tem seu jeito, porque seu olhar e</b>
37	<b>sentimentos sobre os acontecimentos em sala de aula são únicos, cada um escreve sob sua</b>
38	<b>perspectiva.</b>
39	Mas, de repente, Maira nos surpreende e diz que também vai escrever o Diário da aula
40	de hoje! Admito, fiquei orgulhosa, pois é importante pra mim perceber que há outras motivações
41	para escrever o Diário além da nota!! Só um adendo: <b>ao perguntar o nome da Maira, ela</b>
42	<b>ênfatisa que, no seu nome, não há formação de hiato, portanto, não é acentuado e a</b>
43	<b>pronúncia é Maira e não Maíra. Aprendemos direitinho nas aulas de acentuação, viram?</b>
44	Querença lê os diários de Uju e Onenu. Ifemelu lê o diário de Ezekia. Todos os diários
45	foram muito bem escritos e penso o quanto serão importantes para minha pesquisa. Ifeoma me
46	diz: <b>“Aqui, está cheio de porta-voz! Eu deixo. Fazer o quê?” Ela se refere ao fato de o colega</b>
47	<b>ler pelo outro.</b> Eu também deixava, <b>mas não deixo de me questionar o motivo de não</b>
48	<b>quererem ler,</b> ainda mais em uma turma em que <b>todos são tão legais.</b> Será só timidez? Um dia
49	vou perguntar.
50	Partimos para o lanche! Oba! A professora orienta sobre a organização e avisam que
51	inclusive vão fazer uma oração, o que surpreende alguns colegas, comprovando que o ato não
52	era uma praxe, um costume. E todos vão se dando as mãos e Obinze puxa um Pai-Nosso,
53	considerado no nosso país, que é essencialmente cristão, uma oração universal. Alguns
54	estudantes, majoritariamente meninos, servem o lanche em pratinhos bem caprichados. Havia
55	refrigerantes, suco, pão, presunto, salgadinhos fritos e assados, bolo de chocolate e formigueiro.
56	Era bastante comida e todos aguardavam seus pratos sem ansiedade. Eu e a professora Ifeoma
57	somos umas das primeiras. Tudo transcorre na maior serenidade e o maior incidente foi
58	Nwganba se sujar deitando em um pratinho de bolo. Após servirem o lanche, preocupam-se em
59	fazer a limpeza da sala e eu fico cada vez mais <b>os achando uns fofos.</b>
60	Alguém chama para registrar o momento em foto. Alguns vão se encaminhando para o
61	local, enquanto outros não se mexem. Obinze <b>cuidadosamente e carinhosamente</b> vai chamando
62	os colegas individualmente e consegue mais adeptos para a foto. Ofereço-me em vão para tirar
63	a foto. Nem todos fizeram parte da foto! Tem gente que não gosta de foto.
64	A professora então pede silêncio e informa que houve reclamação do barulho da sala no
65	grupo de WhatsApp da escola, lendo a mensagem, omitindo o emissor. Talvez, em um outro
66	lanche, fosse legal ir para um espaço mais afastado das salas de aula. Alguns estudantes tiram
67	dúvidas sobre a apresentação de trabalho. Faltam 10 minutos para acabar a aula, tempo
68	insuficiente para realizar outra atividade, <b>tempo demais para professoras, como eu e Ifeoma,</b>
69	<b>que anseiam pelo trabalho. Foi uma aula comemoração com muitos aprendizados para</b>
70	<b>mim, que estou muito agradecida a Ifeoma e a todos os estudantes por poder fazer parte</b>
71	<b>desta confraternização e poder registrar esse momento tão especial.</b>
72	Ana Claudia Souza Dias

Antes de abordarmos o discurso da cordialidade presente no meu Diário de Bordo, apontamos sobre uma característica peculiar dessa estratégia, notada também pela professora Olanna, do 2º ano da escola A, conforme demonstra o seguinte excerto da entrevista semiestruturada com ela:

1	Olanna: (...) <b>Eles pediram também que eu fizesse um diário de bordo. “E o seu , professora,</b>
2	<b> você não vai fazer?”</b> Eles também queriam uma impressão minha das aulas, aí eu falei “sim, eu
3	nunca tinha pensado nisso, mas eu posso fazer”, mas no final houve i, ah, a prova, teve prova,
4	teve semana de não sei o quê, não sei o quê, e passou,
5	(...)
6	Ana Claudia: eu avalio quando eles falam isso pra gente que eles querem “bem, você tá cobrando
7	de nós”, então, “vamos”, <b>pra mim isso já é uma fala, né, de aproximação, porque desde</b>
8	<b>quando aqui o professor tem que fazer alguma coisa que o aluno faz?</b>
9	Olanna: exatamente, exatamente
10	Ana Claudia: você tá vendo como é uma coisa
11	Olanna: <b>Ninguém diz pro professor “Não, a gente tá respondendo essas perguntas aqui,</b>
12	<b>essa, fazendo essa interpretação, a senhora também tem que fazer.” (ri)</b> (Entrevista semiestruturada, p. 12-13)

Assim como Abede sugere que eu, como pesquisadora, participante daquela sala de aula no 3º bimestre, faça o Diário de Bordo, as/os estudantes de Olanna também a interpelaram da mesma forma (l.1). A nossa conversa reflete o quanto essa estratégia se diferencia das outras atividades e avaliações que são utilizadas em sala de aula, pois as/os professores não são instadas/os pelas/os estudantes a fazerem as atividades propostas *para elas/es*. Nesse sentido, podemos observar que o Diário de Bordo se apresenta como uma estratégia que proporciona uma atividade *com eles*, assim como Paulo Freire (2019[1970]) nos ensina. Isso demonstra o Diário de Bordo como um espaço coletivo não apenas como uma atividade avaliativa, mas como um espaço de expressão das vozes, sendo a voz da/o professor/a também requerida para sua composição.

Como pode se observar com a leitura do meu Diário de Bordo, eu aceitei fazê-lo e o utilizei para diversas finalidades, como revelar fatos de minha vida pessoal, quando abordo sobre minha vida escolar (l. 13-14); estar mais próxima das/os estudantes (l.33-34); apresentar minha representação de Diário de Bordo à/aos estudantes quanto à variedade de possibilidades que podem ser realizadas para sua concretização (l.34-38); fazer piada, na clara intenção de os fazer rir, quando relato o incidente de Nwganba se sujar com bolo (l.57-58), dentre tantas outras. Mas o que me chamou atenção, quando ele passou a fazer parte dos dados a serem analisados, foi como eu também apresentei os mesmos movimentos retóricos que os estudantes, em uma clara e inconsciente relação de interdiscursividade. Importa ressaltar que a escrita e a leitura do meu Diário aconteceram no final do 3º bimestre, quando a maioria das/os estudantes já tinham produzido os seus Diários, o que confirma que eu segui o modelo interdiscursivo estabelecido pela/na turma.

Em primeiro lugar, mesmo sendo uma aula comemoração, em que conteúdos considerados hegemônicos não foram trabalhados, eu quis vincular o Diário de Bordo ao conteúdo que estava sendo trabalhado não especificamente naquela aula, mas naqueles dias.

Simplesmente a estudante disse para mim que seu nome era Maira e não Maíra, mas eu quis expressar a regra da acentuação que envolve essa diferença para realizar aquilo que a professora Ifeoma tinha proposto para o 2º bimestre, ou seja, explicitar como o conteúdo *serve para nossa vida*. Naquele momento, eu ainda não tinha realizado a entrevista com a professora em que ela explicitou detalhadamente sua prática no 2º bimestre, bem como não tinha realizado nenhuma análise formal dos Diários de Bordo das/os estudantes. Eu participava da turma, como pesquisadora, e, assim, como os outros, apenas ouvia os Diários de Bordo, o que foi suficiente para que eu seguisse a tendência que estava sendo adotada neles.

Em segundo lugar, há de se ressaltar a presença do elogio à professora. Embora haja um baixo grau de envolvimento com o que é enunciado, pelo uso de perífrase com processo de modalização epistêmica (*não deve ter sido à toa* l. 16), bem como da expressão modalizadora de probabilidade (*provavelmente significa* l.16), também afirmo ser a professora *especial* (l.17). Os elogios também são destinados às/aos estudantes, cujas marcas se apresentam em todo o texto, com avaliação no âmbito do Afeto por Apreciação, como em “*a turma forma um grupo harmonioso*” (l.11), “*a turma em que todos são tão legais*” (l.48) e “*cada vez mais os achando uns fofos*” (l.59).

E, por último, finalizo o Diário de Bordo com um movimento retórico de Agradecimento (l.68-71), tal qual como aparece nos outros textos da turma, conjugado com a intenção explícita de estabelecer uma identificação entre mim e a professora, quando afirmo que nós duas *ansiamos* pelo trabalho. Em todo o texto são muitas as marcas que envolvem sentimentos e denotam a cordialidade também da minha parte, especialmente, no tangente à demonstração de afabilidade (“*Como isso é bom!*” l. 12; “*E fico feliz de também fazer parte desse momento fraterno.*” l. 17-18; *Admito, fiquei orgulhosa*” l.40).

Assim, chegamos à última questão em relação à análise do sistema de Avaliatividade presente nos movimentos retóricos de Avaliação e Agradecimento: “*Esses sentimentos envolvem intenção (ao invés de reação)?*”

Em busca de atender a essa questão, retomo as Notas de Campo para compará-las com o meu Diário de Bordo, a fim de evidenciar o que não foi trazido para este texto na tentativa de compreender o discurso da cordialidade, se como intenção ou reação, ou ainda ambas. Parece contraditório apresentar uma análise extensiva de um Diário de Bordo produzido pela própria pesquisadora quando um dos objetivos do trabalho é identificar as vozes dos estudantes. Ocorre que, por ter acesso a todos os sentimentos envolvidos na sua produção, sua análise se torna produtiva no empreendimento da compreensão da presença marcante do discurso da cordialidade em contraste à falta de discursos de contestação/rebeldia quanto aos eventos

ocorridos em sala de aula. Além disso, é importante, para uma pesquisa qualitativa que se pretende crítica como esta, que não só dados das/os participantes sejam incluídos, mas dados que permitam explicitar a/o própria/o observador/a-pesquisador/a, de forma que esta/e se mantenha “*no texto*”, e não fora dele, postulando-se assim, uma forma de produção em que o sujeito não se oculte.” (MACHADO, 1998, p. 41)

Como ficou explicitado, o meu Diário de Bordo, assim como o das/dos estudantes, revela o discurso da cordialidade, com avaliações sempre de cunho positivo. Ocorre que nessa aula eu vivenciei e presenciei sentimentos de outra ordem, não tão positivos, e não os relatei de forma explícita no Diário de Bordo apresentado à turma, mas há indícios deles nas notas de campo. Devido a motivos organizacionais, selecionei um deles para empreender a análise, que foi a recusa da professora em comer do lanche. Nas notas de campo, eu não registrei o meu sentimento em relação a isso, mas anotei a negativa da docente: “*Ifeoma comenta que eles podem comer e não engordam e que ela só consegue comer quando está com fome.*” (Notas de campo, p. 53) O comentário expõe as justificativas para sua recusa, o que por si só já demonstra a cordialidade da docente em explicar-se. Mas eu, intimamente, estranhei o fato dela em não compartilhar completamente aquele momento e talvez tenha expressado isso de forma muito sutil, logo nas primeiras linhas do meu Diário de Bordo, quando discorri sobre a importância do “*comer juntos*” (1.5-6). Mas o que prepondera é que não abordei o fato no meu Diário de Bordo, apesar de isso ter *me acontecido* (BONDÍA, 2002), *ter chegado ao meu coração*.

Fairclough (2003) expõe que a análise de um texto sob uma perspectiva representacional busca identificar quais elementos dos eventos estão incluídos, excluídos e ao qual é dada maior importância. Essa análise é dificultada pela compreensão de que nem tudo o que acontece é apreendido na experiência empírica. Mas, no caso, em questão, por ser eu a autora do texto, posso afirmar que a ação da professora de não comer o lanche foi percebida e sentida negativamente por mim, mas foi excluída na minha representação. Então, a questão que se propõe é: Por que eu não representei uma ação julgada por mim como importante no meu Diário de Bordo?

Eu, diferentemente das/os estudantes de Olanna, não *tive coragem*. Prevaleceu o receio de expor algo aparentemente negativo a respeito da professora e busquei *preservar a sua face* (GOFFMAN, 1980). De acordo com este autor, conforme explicitado na subseção 3.1.1, as pessoas também têm sentimentos relacionados à face das outras pessoas, que são determinados pelas regras do grupo e pela definição da situação. A linha, conseqüentemente, a face tomada e a preocupação em preservá-la dependerão dos atributos e da natureza dos encontros/da interação, bem como do lugar ocupado no mundo social.

Nesse sentido, podemos dizer que prevaleceram os atributos positivos de Ifeoma, pois ela sempre me tratou com muita educação e gentileza; em sala de aula sempre queria ouvir minha opinião sobre as decisões a respeito do Diário de Bordo; fazia questão que eu me sentasse em sua mesa e cadeira etc. Além disso, há de se considerar a minha gratidão por ela ter aceitado desenvolver o Diário de Bordo, bem como que eu acompanhasse a sua rotina. Academicamente, geralmente, abordam-se as relações de poder entre a/o pesquisador/a e a/o pesquisada/o, colocando aquela/e como o que tem o poder de relatar, dizer sobre. Mas não foi assim que senti, pois quem tem o poder de aceitar ou não a presença de um/a pesquisador/a em sua sala de aula é a/o professor/a regente e o sentimento que eu tive em relação à Ifeoma foi sempre de hospitalidade, que está ligada intrinsecamente ao de cordialidade. Para Praxedes (2004, p.2, apud OLIVEIRA e MARTINS, 2009):

A hospitalidade é uma forma de relação humana baseada na ação recíproca entre visitantes e anfitriões. Sempre que os humanos se relacionam, mesmo para a realização de atividades práticas ligadas a receber ou visitar alguém ou um local, o relacionamento depende dos valores daqueles que estão interagindo, ou seja, depende dos princípios que orientam as condutas dos envolvidos na relação.

Dessa forma, agi discursivamente no meu Diário de Bordo de forma a evitar a ameaça à face da professora. Faz parte das interações sociais que as pessoas ajam evitando incidentes que ameacem suas faces e a dos outros, por meio de um repertório de ações que se tornam habituais e padronizadas. Uma forma básica para a preservação da face é o processo de evitação, que consiste em não mencionar tópicos e atividades inconsistentes com a face que se está mantendo ou com a que aceitamos que o outro mantenha. Podemos, por analogia, também entender que esses também foram os motivos pelos quais as/os estudantes reforçam os aspectos positivos da professora em seus Diários. E, assim, foi se criando tacitamente uma regra social na sala de aula envolta da cordialidade, tanto no sentido de preservar a face da professora quanto no de agradá-la, em uma espécie de retribuição à cordialidade da professora. Assim, podemos dizer que os sentimentos revelados nos Diários de Bordo são tanto de intenção quanto de reação, ou seja, fazem parte de um movimento cíclico em que as/os participantes da sala de aula agem pela cordialidade, o que não impede de que sentimentos considerados culturalmente negativos estejam acontecendo concomitantemente.

Além de evitar a ameaça à face da professora, outros sentimentos não tão positivos que apareceram na comemoração foram mitigados por mim, que estava envolta no discurso da cordialidade. Refere-se ao evento de oração, sendo descrito no Diário de Bordo da seguinte forma:

(...)avisam que inclusive **vão fazer uma oração, o que surpreende alguns colegas, comprovando que o ato não era uma praxe, um costume.** E todos vão se dando as mãos e Obinze puxa um Pai-Nosso, **considerado no nosso país, que é essencialmente cristão, uma oração universal.** (Trecho de DB de Ana Claudia, 11/09/2019)

Mais uma vez comparando o que expus no Diário de Bordo com as Notas de Campo, verificamos o processo de Gradação do sistema de avaliatividade, ou seja, a utilização “*de recursos por meio dos quais falantes/escritores alteram a força e o foco de suas avaliações.*” (LIMA e COROA, 2010, p. 130). O produtor do texto pode amplificar ou mitigar os eventos, alterando dessa forma a sua avaliação. O excerto abaixo, retirado das Notas de Campo, comprova que o Diário de Bordo foi uma reescrita mitigada:

1	Então, alguém disse que vão inclusive agradecer pelo alimento. Nyamem e Obinze começam a dar
2	as mãos. <b>Um estudante ao meu lado fica surpreso e comenta “É sério isso?”</b> Mas todos vão se
3	dando as mãos e Obinze puxa um Pai Nosso, que é considerada uma oração universal. <b>Penso que</b>
4	<b>nosso país é realmente essencialmente cristão e por isso não há problema em rezar a oração.</b>
(Notas de campo, 11/09/2019, p. 52-53)	

O texto do meu Diário de Bordo mais uma vez é marcado pelo Discurso da Cordialidade quando foi omitido o comentário do estudante, que, nas notas de campo, aparece pela citação do discurso direto (1.2-3). Compreendemos isso como uma marca do discurso da cordialidade para evitar a polêmica, o confronto entre as opiniões divergentes sobre se fazer a oração em sala de aula. A minha avaliação pessoal a respeito disso também foi mitigada no Diário de Bordo, pois nas notas de campo há um claro posicionamento a favor de se fazer a oração com a apresentação de justificativa relacionada a um processo mental “*penso*” (1. 3), que é modalizada no Diário de Bordo pela referência à universalidade da oração no país. Apesar da suposta modalização, esse discurso de universalidade corrobora com o apagamento das outras religiões, reforçando “*uma hierarquia espiritual privilegiando cristãos em relação a outras espiritualidades não cristãs*” (SANT’ANA, 2015, p. 8) Talvez a fala do estudante (nas notas de campo) representasse sua indignação em relação a essa imposição, mas naquele momento não tinha analisado a situação para apresentar uma voz divergente, inclusive para perceber o meu alinhamento com o pensamento hegemônico cristão.

A fala do estudante, relatada nas Notas de campo, comprova não se tratar de uma turma em que não há divergências e que a harmonia relatada por mim no meu Diário de Bordo não é total, o que também se evidencia pelas reações das/os estudantes, no momento de leitura desse Diário em sala, registradas nas Notas de campo:

E, como eu esperava, aconteceram as reações previstas, como, por exemplo, quando li “ainda mais em uma turma em que todos são tão legais” e **houve quem demonstrasse gestualmente que não era bem assim**. (Notas de campo, 18/09/2019, p. 61)

Isso nos abre caminhos para abordar a outra faceta do discurso da cordialidade que apareceu no 1º ano do EM da Escola A, o discurso da competitividade.

### 3.2.2 À competitividade

*O indivíduo separado de sua comunidade é uma criação da burguesia. As relações de poder que esta gera atuam justamente sobre os indivíduos para fragmentar qualquer solidariedade que estes possam gerar com sua comunidade e sua sociedade.* (DÁVALOS, 2010, p. 8-9)

Analizamos na subseção anterior que a presença dos movimentos retóricos de Representação dos conteúdos e atividades e de Avaliação, nos Diários de Bordo do 3º bimestre, corresponderam à proposição da professora Ifeoma para o desenvolvimento da estratégia no segundo bimestre, fazendo parte do clima geral de cordialidade da prática social de sala de aula no 1º ano do EM da Escola A. Ocorre que esse modo de (inter)agir, de ser e de representar do/no Diário de Bordo também desencadeou o que o estudante Emenike define como “*ciclo competitivo*”, conforme podemos observar pela reprodução de sua fala no Grupo Focal:

1 **Emenike:** É, eu acho que, voltando, voltando um pouco mais pra **dificuldade**, eu acho que é  
 2 assim, *o pessoal* analisando a aula percebe uma certa dificuldade pra *you* analisar uma, a aula e  
 3 *you* elaborar um diário de bordo que seja, entre aspas, “**o melhor**” assim, pra *you* não fazer ou  
 4 falar alguma besteira ali na frente e eu acho assim, *a turma* entrou, entre aspas, “**em um ciclo**  
 5 **competitivo**”, em que ent, é, eu acho que mais ou menos o *pessoal* meio que julgava, por  
 6 exemplo, *you* ser um **aluno excelente em alguma coisa** e *you* fazer um diário de bordo um  
 7 pouco, sei lá, **inferior da sua capacidade**. Então, *o pessoal*, assim, ia, tipo, pensa em fazer um  
 8 **diário melhor**, desenvolvia, tentava **se esforçar um pouco mais** pra não fazer, é, um diário seja...  
 9 entre aspas “**inferior aos outros**”. (Grupo Focal, 1º ano da escola A, p. 6)

Esse trecho nos apresenta várias perspectivas a serem analisadas e, por isso, ele foi marcado considerando o negrito para realçar o vocabulário que está ligado ao que o estudante evidencia como *ciclo competitivo* (dificuldade, “o melhor”, julgava, aluno excelente, diário melhor, inferior da sua capacidade, se esforçar, inferior aos outros). Em itálico, foi ressaltada a nomeação dos participantes; e, explicitado pelo sublinhado, o uso da modalidade epistêmica presente em todo o texto.

A fala do estudante, permeada pelo uso da modalidade epistêmica, revela que o estudante titubeia ao falar, como se estivesse com receio de fazer *alguma besteira*, como ele mesmo reflete sobre o Diário. Damos ênfase à utilização da expressão “entre aspas” por duas vezes (1.4 e 9), justamente quando toca no assunto referente à dificuldade que está abordando.

Isso pode ser correlacionado com o discurso da cordialidade, pois Emenike parece estar evitando o confronto direto e o baixo envolvimento com que é enunciado permite que ele possa se afastar do que foi dito, caso o embate aconteça. O discurso da cordialidade na/da turma, inclusive, tem uma grande influência desse estudante. Ele foi o primeiro a registrar o movimento retórico de Agradecimento em seu Diário, que foi seguido por grande parte da turma, conforme analisado na subseção anterior. Reproduzimos o seu movimento retórico de Agradecimento:

(...)Enfim esse foi o meu diário de bordo, gostei muito do texto realizado, e aprendi muito mais sobre a acentuação gráfica, **Obrigado!!!** (Trecho DB de Emenike de 16/08/2019)

Se Emenike instaurou o movimento retórico de Agradecimento, percebemos, em seu texto, a intertextualidade com o Diário da estudante Kizzi, o primeiro analisado na subseção anterior, no referente ao conteúdo de acentuação gráfica. Mas, no seu caso, ele se inscreve como aquele que tem dificuldade, como podemos constatar pela reprodução do trecho:

1	Logo após ela nos pediu para pegassemos a folha avaliativa com diversos <b>exercícios ótimos</b> para
2	treinarmos a acentuação e a grafia, pois pode-se perceber que <b>não só eu, mas muitos brasileiros</b>
3	<b>tem uma certa dificuldade no mesmo, pois o português sempre a cada dia passa por</b>
4	<b>transformações.</b> (Trecho DB de Emenike, de 16/08/2019)

Nesse trecho, podemos observar o *esforço* do estudante em significar o conteúdo em relação à sua vida e à vida de todos, utilizando o mesmo argumento da colega quanto à Reforma Ortográfica, expressa por ele como *transformações*. No grupo focal, ele não atribui explicitamente a ele a dificuldade, o receio de ter o seu Diário de Bordo *julgado inferior à sua capacidade*. Daí a importância de observar as nomeações feitas, que também revelam o discurso da cordialidade, pois quem julga é o *peçoal* (l.5). Não são utilizados os nomes identificadores das práticas escolares, como alunos ou colegas, que remeteriam diretamente aos seus pares, mas há uma generalização, evidenciando um distanciamento da situação concreta.

Em relação a quem faz o Diário de Bordo, Emenike começa fazendo uso da forma generalizada e segue utilizando o pronome pessoal de tratamento *você* (*o peçoal* analisando a aula percebe uma certa dificuldade pra *você* analisar uma, a aula e *você* elaborar um diário de bordo que seja, entre aspas, “**o melhor**” l. 2-3). Ele continua usando o pronome “*você*” até a l. 6, quando novamente retoma a forma generalizada “*peçoal*” na linha 7. O uso desse pronome exterioriza a ação, criando uma ambiguidade, uma vez que pode ou não ser atribuído ao falante o que é enunciado. Mas, considerando as modalizações, o discurso da cordialidade e o seu próprio Diário de Bordo, podemos depreender que Emenike estava incluído entre aqueles que

buscavam *o melhor*, *esforçando-se* para que o Diário de Bordo não fosse *inferior à sua capacidade* nem *inferior aos outros*.

Na explanação de Emenike sobre o que seria o *ciclo competitivo*, ele aborda duas facetas que envolvem a competitividade. Primeiramente, ele se refere a buscar “*o melhor*” relacionado a si mesmo. Nesse sentido, percebemos que o estudante também apresenta uma *face* a se preservar (GOFFMAN, 1980), ligada a “*ser um aluno excelente em alguma coisa*”. O estudante se esforça porque quer preservar a linha de *aluno excelente*, mas ele mesmo restringe o significado da excelência, ou seja, excelente *em alguma coisa*. Mas a competitividade em que *a turma entrou*, – e, neste caso, Emenike não generaliza nem afasta os agentes, pois designa *a turma* (l. 4) –, leva a/o estudante a se esforçar para estender a excelência para a realização do Diário de Bordo. Nessa perspectiva, a competitividade apresenta uma faceta que poderia ser compreendida como positiva ao ser relacionada ao incentivo das/dos estudantes à busca de melhores resultados tendo como referência o próprio desempenho.

Esse sentido de competitividade está relacionado ao significado representacional da estratégia do Diário de Bordo das/os estudantes, que apareceu nesta pesquisa de forma mais enfática nessa turma, que são o de aprimoramento da escrita e o de preparação para os processos de seleção, como podemos observar no excerto do Grupo Focal abaixo:

1	<b>Ana Claudia:</b> (...) Olha só, tem muita gente aqui que já falou “ <i>nossa, eu aprendi muito e etc. e tal</i> ”, mas que tipo de aprendizado você acha que o diário proporcionou ou pode proporcionar?
2	
3	<b>Kainenne: Melhora da escrita.</b>
4	<b>Emenike: Percepção da aula. Uma linguagem, usar uma linguagem não tão informal, utilizar mais a linguagem formal.</b>
5	
6	Ana Claudia: Usar a linguagem mais formal, né, então você aprendeu a trabalhar mais com a
7	linguagem formal. Quê mais?
8	<b>Kainenne: Aprender palavras novas pra não, pra não repetir direto.</b>
9	<b>Emenike: Treino de redação para o PAS<sup>39</sup>, o Enem.</b>
10	Ana Claudia: Quê mais, gente? Quais são os a...
11	<b>Obinze: Preparação pra redação do PAS.</b> (Grupo Focal, 1º ano da Escola A, p. 10)

A estudante Kainenne aborda sobre a melhora da escrita (l.3), exemplificando com a utilização de variedade na referenciação, o que fica comprovado nos Diários de Bordo, especialmente, pela nomeação da professora Ifeoma, que é representada por “*nossa mentora*”, (DB de Kizzi); “*nossa normalista*” (DB de Ifemelu); “*minha docente*” (DB de Zola); “*nossa mestre*” (DB de Okeoma). Além dessas variações pelas quais é tratada, há de se ressaltar que, em praticamente todos os Diários de Bordo, a referência a ela é feita pela classificação (no caso,

<sup>39</sup> Programa de Avaliação Seriada é um dos sistemas de ingresso na Universidade de Brasília, em que o estudante realiza um exame ao final de cada ano/série do Ensino Médio.

profissão) e nomeação: a professora Ifeoma. Da mesma forma ocorre na representação das/os estudantes, que são identificadas/os por o aluno X, a aluna Y, o que nos demonstra um aspecto da formalidade a que Emenike se refere nesse trecho do Grupo Focal (1.4-5).

Ocorre que, na fala de Emenike sobre o *ciclo competitivo*, ele relaciona *fazer um diário melhor a não ser inferior aos outros*. Nesse sentido, a competição está relacionada à comparação, em que se elege algo como melhor em detrimento de outros, considerados, no caso, inferiores, em um processo de classificação. Foi também utilizando a comparação que a estudante Querença representou algum(ns) Diário(s), relacionando ao momento da leitura, como ela relata no Grupo Focal, cujo excerto apresentamos a seguir:

1	Ana Claudia: (...). <b>Como é que você se sentia enquanto você lia o diário de bordo?</b> Eita, eu
2	ouvi um monte de palavras.
3	Nyamem: Excepcional (única audível na gravação)
4	Ana Claudia: Querença.
5	<b>Querença: Inferior.</b>
6	<b>Ana Claudia: Você se sentiu inferior?</b> (surpresa)
7	<b>Querença:</b> Tipo, eu acho que a vergonha vem mais do “ <i>ah, fulano faz melhor, o meu não tá</i>
8	<i>bom.</i> ”
9	<b>Ana Claudia:</b> Você sentiu isso?
10	<b>Querença: Eu ainda não li</b> , mas eu acho que é meio que isso, a vergonha, porque tem muita
11	gente que tem vergonha e, tipo, não fala muito bem, não brinca com todo mundo, não é tímido,
12	mas tem vergonha na hora de ler, <b>porque você sente que não tá bom ou que você fez errado.</b> (GRUPO FOCAL, 1º ano da escola A, p. 5)

Querença representa o momento de leitura como ocasionador do sentimento de *inferioridade* (1.5), em virtude da *vergonha* (1.7) de supostamente ter feito *um diário não bom, errado* (1.12), numa perspectiva de comparação, uma vez que “*fulano faz melhor*” (1.7). A estudante não se refere ao Diário de Bordo como inferior, mas ao sentimento que um Diário considerado *não bom* pode causar. Embora a estudante esteja abordando um sentimento, percebemos que Querença não está falando de si, mas atribuindo-o a outrem. Isso fica comprovado por sua resposta, entre as linhas 10 e 12, conjugado com o fato de ela ser porta-voz de vários colegas – aquela/e que lê o Diário para a/o colega, como foi designado por Ifeoma e representado no meu Diário. Além disso, a fala da estudante Asantewa, que apresentamos a seguir, reforça o fato de Querença estar falando de outra(s) pessoa(s):

1	Ana Claudia: Alguém quis isso, assim, “ <i>Nossa, eu quero que meu diário seja muito bom</i> ”?
2	Alguém: Entre aspas...
3	Asantewa: Eu queria, mas não foi. (Alguns riem)
4	Ana Claudia: Asantewa, como é que é, Asantewa, você queria, mas quando você tava fazendo
5	lá na sua casa?
6	Asantewa: O tempo todo.
7	<b>Alguém: Não, foi ótimo!</b>
8	Ana Claudia: Você queria o tempo todo, mas não foi?
9	Asantewa: Foi.
10	Ana Claudia: Por que você acha que não foi, Asantewa?
11	<b>Asantewa: Acho que o meu, meu diário de bordo foi muito assim rrrrr (som representando</b>
12	<b>uma onomatopeia)</b>
13	<b>Ana Claudia: Muito o quê?</b>
14	<b>Asantewa: Muito ruim.</b>
15	<b>Alguém: Vazio.</b>
16	Ana Claudia: Você queria, mas você achou, <b>você mesma que achou muito ruim</b> , você tá
17	falando? Por quê?
18	<b>Asantewa: É porque quando a Querença leu meu diário, de boa, aí quando outra pessoa</b>
19	<b>leu o diário, ela falou “Nossa, meu, mas tá ruim, hem!” Comparando</b> (Grupo Focal, 1º ano da escola A, p. 9)

A minha pergunta, como pesquisadora, na linha 1, deveria se relacionar à percepção de os estudantes quererem *causar*, como foi demonstrado na prática desenvolvida pela professora Olanna. Entretanto, o próprio questionamento revela a hierarquização entre Diários bons e ruins. Querer *causar* é diferente de ser *bom*. A utilização do termo “*bom*” ainda mais intensificado pelo modalizador “*muito*” coaduna com a abordagem de uma prática em que o que importa é estabelecer o que é bom, ruim, desejável ou não, sendo o foco a classificação, o que contribui para o discurso da competitividade. Isso demonstra quanto nosso discurso está imbricado nas práticas que não colaboram para a educação como prática de liberdade.

Asantewa, ao admitir que queria que seu Diário de Bordo fosse *muito bom*, revela que ele foi considerado *ruim* por Querença, que o comparou aos outros lidos no dia. Asantewa não relata se sentir inferior, mas acata a avaliação negativa da colega, sem, no entanto, conseguir identificar o que levou a essa apreciação de seu texto, conforme sua fala indica:

Asantewa: É, eu sabia que o meu texto tava muito ruim, mas não sabia onde tava pior, onde podia melhorar isso, em qual parte do texto tava (inaudível) (Grupo Focal, 1º ano da escola A, p. 9)
--

Apesar de Asantewa se referir apenas à apreciação negativa de Querença, podemos perceber que, no Grupo Focal, há manifestação não linguística, mas discursiva do riso quando a estudante fala. Não temos elementos suficientes para interpretá-lo, mas pode significar deboche. Além disso, alguém não identificado também apresentou uma apreciação negativa do Diário de Bordo da estudante, enquanto ela falava, utilizando para isso o adjetivo “*vazio*” (l.15). Ademais, o estudante Okeoma, no seu Diário de Bordo referente ao dia da leitura do de

Asantewa, aprecia positivamente os outros dois Diários e não o faz em relação ao Diário em questão, como podemos verificar:

(...) A aluna Querença leu o diário de bordo da aluna Asantewa, pois ela não estava se sentindo bem para ler. Logo após a aluna Zola leu seu diário de bordo (que ficou ótimo. (...) faltou um aluno ler o seu diário de bordo, o aluno Ndudi, (que também ficou ótimo). (DB de Okeoma, de 20/09/2019)

Houve também uma voz dissonante, no Grupo Focal, que o avaliou positivamente (*Não, foi ótimo!* l. 7), que só foi ouvida na gravação no momento da transcrição e não foi explorada na ocasião. Reproduzimos o Diário de Bordo de Asantewa para analisá-lo no intuito de possibilitar a compreensão do que desencadeou a comparação e a apreciação negativa do seu texto por parte dos colegas.

1	Diário de Bordo do dia
2	18/09/2019 da Aluna
3	<b>Asantewa</b>
4	
5	A professora Ifeoma começou a aula fazendo a chamada, depois a Ana leu o diário de
6	bordo referente ao dia onze quarta-feira depois de ter terminado de ler logo os alunos aplaudiram
7	depois a professora estava perguntando pra nós alunos se ela tinha entregado a folha de exercícios
8	pra gente na aula passada alguns alunos disse que não logo em seguida a professora Ifeoma ter
9	terminado de entregar as folhas à professora falou o tema do provão. Que eram dois <b>mais eu</b>
10	<b>não intende o segundo tema</b> depois ela começou explicar os textos do Padre Vieira a poesia e
11	que <b>os texto era muito grande da folha que ela tinha dado pros alunos só dois paragrafos a</b>
12	<b>aluna Kainenne ate se espantou</b> porque a professora tinha escolhido dois paragrafos mais era
13	frente e verso, na folha ai a professora que ia ler depois priye tinha acabado de ler depois de ter
14	discutido ai a aluna Ifemelu leu o outro paragrafo e ficamos discutindo dez e catoze da manhã
15	assim tinha encerrado as explicações logo cada um foi fazer a atividade referente aos texto que
16	as meninas leu.

O Diário de Bordo da estudante apresenta vários desvios, considerando-se a gramática normativa da língua portuguesa, como a falta de pontuação, de concordância nominal e verbal e a grafia de várias palavras etc. Mas, consideramos que não seja isso o que foi apreciado negativamente por Querença e demais estudantes, pois, Asantewa nos mostra que “*quando a Querença leu meu diário, de boa*”, ou seja, a leitura feita permitiu a comunicabilidade perfeita do texto. Esses desvios são, normalmente, imperceptíveis na hora da leitura, especialmente quando é realizada pela/o própria/o autor/a do texto, que vai fazendo uma espécie de monitoramento, autocorreção instantânea, como a conversa entre mim e a professora Ifeoma (Anexo K), na entrevista semiestruturada, confirma.

O que nos chama atenção no texto de Asantewa é a ruptura que ela faz com o modelo que se havia estabelecido na turma. Constatamos que não há no seu Diário de Bordo o movimento retórico de Agradecimento, nem se evidencia o discurso da cordialidade. Ela,

diferentemente de todos as/os estudantes, apresenta o movimento de Avaliação com uma apreciação negativa no tocante ao tamanho do texto levado pela professora. Interessa notar que para isso ela traz a voz da estudante Kainenne, cujo Diário de Bordo foi analisado na subseção anterior para demonstrar o discurso da cordialidade, bem como foi representativo da expansão que a professora demonstrou ser desejável no 2º bimestre. Com isso, queremos dizer que, para avaliar negativamente o tamanho do texto, ela se apoiou na voz de uma estudante que é considerada uma *excelente aluna* na turma, e, por sua vez, mais poderosa. A estudante não faz como as/os demais participantes da turma que buscaram pesquisar para ampliar a discussão ou emitir uma avaliação do conteúdo/atividade no tangente à sua vida, demonstrando que aquele conteúdo não era tão importante ou significativo, como as/os demais participantes buscaram afirmar, inclusive eu.

Asantewa não entra no *ciclo competitivo*, pelo contrário, utiliza o Diário de Bordo para revelar que não compreendeu parte do conteúdo, o que caracteriza a presença de sua voz, com a expressão do que ela *tinha a dizer*. Entrar no *ciclo competitivo* significaria adotar a interdiscursividade, em termos de gênero, discurso e estilo, construída pela turma, o que ela não fez. Embora percebamos vários desvios gramaticais em seu texto, isso não a impediria de entrar no discurso da Cordialidade, com a manifestação de elogios e a produção do movimento retórico de Agradecimento. Ela não se encaixou no modelo interdiscursivo da turma, mas queria que seu Diário fosse considerado *muito bom*.

A turma estabeleceu um modelo padronizado como o único aceitável e isso está associado ao que estabeleceram como representação do Diário de Bordo, em relação à sua vinculação à melhora da escrita para fins de seleção em provas como o ENEM e o PAS. Nesses processos seletivos, as/os estudantes, se quiserem ser aprovados, têm de se encaixar no modelo exigido. Podemos dizer que a estratégia do Diário de Bordo representou uma extensão da famigerada redação escolar, somado com o espírito de competitividade que permeou a sua realização, configurando-se como *resistência reacionária* (DIAS, COROA e LIMA, 2018).

O problema de se estabelecer um único padrão como legítimo para o Diário de Bordo é que ele não inclui, mas exclui aqueles que não se encaixam, reforçando os sistemas de dominação e parcialidades. Como vimos anteriormente com Van Dijk (2017a), o poder como dominância, em relação às ações comunicativas e, portanto, discursivas, significa que um grupo determina o quê, como o outro pode, onde, para quem, quando falar ou escrever.

O discurso da competitividade percebido na prática do Diário de Bordo é amplamente aceito em nossa sociedade, em que a política neoliberal influencia fortemente a educação que “*está fundada no conceito de mérito e para aquilatar mérito, há necessidade de fazer exames*

*nacionais, regionais, municipais.*” (GERALDI, 2020, p. 227). Mas podemos afirmar que ele não contribui para a formação de uma comunidade de aprendizagem, em termos de uma educação como prática de liberdade (hooks, 2017, 2019; FREIRE, 2019 [1970]).

Nesse sentido, Giroux (1997) expõe:

Os processos sociais da maior parte das salas de aula militam contra o desenvolvimento por parte do estudante de um sentido de comunidade. Assim como na ordem social mais ampla, a competição e a luta individual estão no cerne da escolarização americana. Em termos ideológicos, a coletividade e a solidariedade social representam adaptações poderosas ao espírito do capitalismo. Este espírito está calcado não apenas na atomização e divisão do trabalho, mas também na fragmentação da consciência e das relações sociais. Todas as virtudes acerca da coletividade que são trazidas à atenção do público existem somente em forma e não em conteúdo. Tanto dentro como fora das escolas, o interesse próprio representa o critério para atuar e ingressar nas relações sociais. A estrutura da escolarização reproduz o espírito da privatização e da postura moral de egoísmo em quase todos os níveis do currículo formal e oculto. (p.69)

Considerando o *ciclo competitivo em que a turma entrou*, o que percebemos é a hierarquização das/os estudantes e de seus Diários de Bordo em função de uma suposta qualidade textual dos Diários de Bordo determinada pela própria turma com base nos padrões de seleção. Nesse aspecto, precisamos retomar quem seja “a turma”, pois Asantewa não entra nesse ciclo competitivo. Temos de considerar ainda que quase 1/3 das/os estudantes não realizaram o Diário de Bordo. Seriam elas/es também contrárias/os à prática estabelecida como legítima e preferiram o silêncio como modo de contestação? Não temos dados que nos possibilitem responder essa questão, mas é importante levantá-la porque entendemos o Diário de Bordo como um espaço de expressão de vozes das/dos estudantes, para reconhecimento de cada um como ser singular naquele espaço escolar. Um espaço que permita a desestabilização dos poderes em sala de aula. Como abordamos na parte teórica deste trabalho, o poder como dominância não é só exercido pelas/os professoras/es, mas também pode se dar por um grupo de estudantes. E, nesse caso, uma estratégia, com potencial para revelar as vozes, contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem, pode se tornar mais um instrumento silenciador das vozes dissonantes. Somente as vozes daquelas/es estudantes que conseguem ou querem entrar no *ciclo competitivo* terão a possibilidade de ser reconhecidas como participantes da turma. Ou aquela/e que como a estudante Asantewa, mesmo tendo seu Diário julgado, de forma indireta por Querença e outras/os, como *inferior*, e, de forma direta, como *ruim*, *vazio*, se “ex-põe” (BONDÍA, 2002) aos acontecimentos, pois, além de participar da estratégia, ela

*ergue sua voz*, no Grupo Focal, para afirmar sua presença naquela turma. Mas e as/os outras/os estudantes que não participaram do Diário de Bordo? Onde estão suas vozes?

Essa questão nos leva a abordar a importância de uma educação que abarque as diferenças/diversidade como parte do processo, uma educação pluriversal, como Renato Nogueira defende em *Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade* (2012). De acordo com ele, baseado em Ramose, a pluriversalidade consiste na “*assunção da primazia das particularidades específicas na configuração dos saberes. A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista.*” (p. 64) Essa visão implica a concepção da racionalidade humana como polirracional, indo de encontro às pessoas monorracionais, que, fincadas no pensamento ocidental como único válido, “*insistem no uso de um modelo; as pessoas polirracionais são as que conseguem utilizar alternadamente múltiplos modelos*” (p.65) Isso é necessário porque a escola

Atua como se todos fossem iguais, e pretende torná-los iguais – os diferentes vão sendo marginalizados, mortificados em suas capacidades de divergência ao longo do processo. A escolarização, em sua arquitetura física, política, pedagógica, estética e epistemológica, tem a homogeneização como fetiche. (SANT’ANA, 2015, p. 10)

É importante ressaltar que, ao evidenciarmos a presença do discurso da competitividade, não estamos determinando para as/os participantes da turma, incluindo eu, que acabamos estabelecendo um modelo interdiscursivo para o Diário de Bordo, o rótulo de vilões do processo educativo. Pelo contrário, ao evidenciarmos a existência desse discurso, desvelamos como nossas práticas são constrangidas tanto pelos discursos vinculados ao capitalismo/neoliberalismo/meritocracia quanto pela concepção homogeneizante presentes em nossa sociedade. Desvelá-las é uma tarefa essencial para a mudança/sua superação. O que pensamos como mudança neste caso não abarca o banimento do modelo instituído, mas a aceitação de outros. É papel da escola também proporcionar a preparação das/dos estudantes para as seleções como ENEM e PAS; é legítimo as/os estudantes buscarem a melhoria de seus textos com esses objetivos, mas isso não deve significar o apagamento e/ou rechaçamento de outras possibilidades.

Daí a importância de se buscar o que a estudante Kainenne dispôs em seu Diário de Bordo para a função da escola: “*temos que lidar com cooperação, solidariedade e ética, promovendo, assim inovações a serviço de uma sociedade mais humana.*” O que a estudante aborda em seu Diário está justamente relacionado ao significado original de competição, não

como a concebemos hoje, mas como “– *cum petere* – “*procurar em conjunto a melhor solução para um dado problema, em dado lugar e em um dado momento. Ela também denota que a seleção da melhor [solução] não é sinônimo da única*” (RAMOSE, 2010, p. 208)

Compreendemos que, a partir do posicionamento de Asantewa sobre seu texto estar ruim, poderíamos juntas/os buscar entender o motivo para tal asserção e chegar à percepção de que o Diário de Bordo dela não está ruim (não estamos considerando os aspectos estritamente gramaticais), apenas ela não seguiu o modelo interdiscursivo instituído pela turma. Mais importante é perceber a expressão dos seus sentimentos/impressões a respeito da atividade, o que revela sua subjetividade por meio da sua voz.

Pensar sobre esses textos, em termos de gênero – como modo de agir; de discurso – modo de representar; e de estilo – modo de ser – poderia oportunizar às/aos estudantes a reflexão sobre o ato de escrever e como ele pode ser plural, assim como Geraldi (2020, p. 231) enfatiza:

Uma das grandes aprendizagens de um aluno que começa a escrever e reescrever seus textos é que as formas são muitas, diversificadas, que sempre é possível escrever de outro modo, dizer de outro modo. A orientação é para o múltiplo, para o sem fim.

É importante ressaltar que a proposta desta pesquisa não inclui a perspectiva de análise do Diário de Bordo do ponto de vista estritamente gramatical da análise linguística, mas

Ao chamar a atenção do leitor [e autor] para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor [e autor] e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas, mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê [e produz], de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (GERALDI, 1991, p. 181-182 [acréscimos nossos]).

A perspectiva deste trabalho em relação ao Diário de Bordo é a de pensar nele como um espaço de vozes, onde o importante é dizer ou escrever algo que se deseja compartilhar, incluindo, como válidos e importantes, o relato pessoal e as impressões sobre os vários aspectos da aula, da escola, da vida. Mas percebemos com a estudante Asantewa que pode haver situações em que seja necessário abordar sobre o próprio fazer do Diário, mas em termos de sua construção interdiscursiva. Acreditamos na necessidade de que as/os estudantes se instrumentalizem com a norma-padrão da língua, mas concebemos não ser o Diário de Bordo a estratégia para isso, sob o risco de se perder a possibilidade de ser um espaço de voz e de escuta efetiva. A experiência da professora Ifeoma corrobora com essa perspectiva:

1	Ifeoma: Eu achei que, <b>quando eu não corriji, eles conseguiram até se soltar mais.</b> Quando eu
2	não corriji, eles não ficaram preo, que eu falei que não ia corrigir. Então <b>eles não ficaram</b>
3	<b>preocupados com aquela coisa da escrita, parece que fluiu.</b> Igual o Masud, que eu tô te
4	falando <sup>40</sup> , ele tem dificuldade pra escrever, você vai ler o texto dele, né, assim, porque depois eu
5	até peguei pra olhar, mas, assim, <b>ele colocou exatamente o que que ele tava sentindo,</b>
6	<b>pensando e eu acho bem livre, sabe?</b> Sem preo, sem ter a preocupação, “ <i>a professora vai</i>
7	<i>corrigir. Nossa, eu tenho que ter cuidado aqui.</i> ”. Então, <b>ele foi, colocou no papel, a coisa fluiu,</b>
8	<b>sabe?</b> Eu acho que não corrigir é interessante porque flu, flui mais. Eu acho que <b>eles se sentem</b>
9	<b>mais livres e à vontade.</b> Quando eu tava corrigindo, parece que eles tinham essa preocupação,
10	<b>talvez até por isso a coisa da cópia, né?</b> Porque você tá copiando, certeza que você não vai
11	errar. Você não vai errar. “ <i>Professora tá corrigindo aqui, copiei o conteúdo daqui da internet,</i>
12	<i>oh, não vai ter erro nenhum aqui, né?</i> ” E realmente não tem. (Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 10)

Ifeoma revela que, sem a preocupação com a escrita no tangente à correção gramatical, a possibilidade de as/os estudantes revelarem o que *sentem e pensam* fica maior, pois “*eles se sentem mais livres e à vontade*” (1.8-9). Ela reflete que a presença da cópia nos Diários de Bordo do bimestre anterior esteja vinculada à correção, como avalia nas linhas 9 a 12. Nesse excerto, percebemos que o que a professora deseja com os Diários de Bordo é ouvir a voz das/os estudantes, o que é confirmado em outro trecho da entrevista semiestruturada:

1	Ifeoma: Isso, <b>tentar se soltar mesmo na escrita.</b> Acho que é libertador isso, <b>acho que escrever</b>
2	<b>liberta a gente, liberta a gente de um monte de sentimentos que a gente tá ali carregando,</b>
3	<b>acho que o Lutalo, do X, ele conseguiu extravasar, né, muito fechado, ele conseguiu</b>
4	<b>colocar, são três páginas de diário, tá com você, depois você lê,</b>
5	Ana Claudia: vou ler, com certeza
6	Ifeoma: Lutalo, do X
7	Ana Claudia: Com certeza
8	Ifeoma: E, assim, então, né, muito bacana, acho que liberta mesmo, que... vai tirando aquelas
9	amargas, aquelas, é gostoso colocar isso pra fora e a gente tem que colocar e a escrita é uma
10	forma de colocar e <b>o diário de bordo, ele traz isso, você colocar pra fora, né, você se sentir</b>
11	<b>importante, porque tem sua voz ali, tem seu pensamento, seu sentimento e as pessoas</b>
12	<b>poderem ouvir isso, é muito bacana, né (ri)</b> (Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 20)

Percebemos que a experiência da professora contempla estudantes, como Lutalo (l. 1-4), que utilizaram o Diário de Bordo como expressões de suas vozes em uma espécie do que ela denomina de libertação. Ifeoma representa o Diário de Bordo com esse potencial de ser um espaço de “*se sentir importante, porque tem sua voz ali, tem seu pensamento, seu sentimento e as pessoas poderem ouvir isso*” (l. 10-12) Nesse sentido, citamos hooks (2017):

<sup>40</sup> A professora se refere à experiência com o Diário de Bordo de um estudante de outra turma, a qual não acompanhei pela observação participante. Tanto essa experiência quanto a que ela teve com o estudante Lutalo da mesma turma (a quem ela se refere no próximo excerto) não serão abordadas nesta seção, mas serão temáticas na seção destinada ao desenvolvimento da estratégia pelo professor Odenigbo, porque são próximas às reveladas por esses estudantes, com a vantagem de eu ter acompanhado a turma no desenvolvimento da estratégia e poder realizar uma análise mais completa.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (p. 273)

Nesta seção, referente à análise do desenvolvimento da estratégia do Diário de Bordo pelo 1º ano na Escola A, da professora Ifeoma, percebemos tanto a presença marcante do discurso da cordialidade quanto do discurso da competição. Se por um lado, a turma se mostrou afável, buscando evitar confrontos, por outro, na busca da melhoria na escrita, caiu em um *ciclo competitivo*, em um processo de classificação que abrangeu um único modelo de Diário Bordo como legítimo, considerado como *bom, melhor*. Assim como nos mostra hooks, a sala de aula é um lugar em que as limitações estão presentes, mas é preciso desvelá-las, encará-las, mesmo que para isso se quebre momentaneamente a harmonia, para que juntas/os, coletivamente, se busque a transgressão, que, corresponde à coexistência de outros *modos de ser, agir e representar*, que se manifestaram linguisticamente no Diário de Bordo de Asantewa.

E, assim, a cordialidade que identificamos nesta turma possa se afastar das concepções acadêmicas, em que, por meio de relações afetivas, o que está subjacente é a manutenção do poder como dominância. Que a disponibilidade para o exercício da cordialidade se efetive como o *bem viver*, ou *viver em plenitude* ou ainda sigam o conceito de *Boa Vida* dos povos indígenas andinos em que a solidariedade “*não significa achatamento ou uniformidade*” (REGAZZONI, 2010, p.17), mas a busca em

Tornar a sociedade responsável pela maneira através da qual produz e reproduz suas condições de existência, a partir de uma lógica marcada pela ética, na qual as situações particulares formam o interesse geral e o bem-estar de uma pessoa não se constrói sobre as demais, mas sim baseado no respeito aos outros, isto é, meu bem-estar pessoal depende do bem-estar dos demais. (DÁVALOS, 2010, p. 7)

A busca de outros modos de agir, ser e representar coaduna com a educação como prática de liberdade, pois se afasta da imposição de um único modo de viver e ser como legítimos, determinando nossos seres em vencedores ou perdedores. E, assim, chegamos ao porto de passagem (GERALDI, 1991), considerado momento de chegada, mas também de saída, como nos mostram as palavras de Ifeoma:

Ifeoma: Eu fiz o primeiro, foi uma experiência, né. Aí no segundo já vieram ideias melhores, né, um jeito melhor. No terceiro já vai (bate palmas), melhorar. Só vai aperfeiçoando (ri). (Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 21)

E, o *melhor*, o *aperfeiçoamento*, neste caso, é a possibilidade de encontro das vozes das/os estudantes e do encorajamento de nossa parte como professoras/es para que isso aconteça. É a possibilidade de que escrever e ser escutado façam parte de educação como prática de liberdade, sendo a estratégia do Diário de Bordo um espaço de voz e quem sabe até mesmo um grito de liberdade, como abordaremos na seção 3.4 em que uma experiência de Ifeoma coaduna com a que aconteceu no 7º ano na Escola A. Assim, fechamos esta seção com o disposto por Giroux (1997, p. 68)

Os valores e processos sociais que fornecem o sustentáculo teórico da educação social incluem o desenvolvimento nos estudantes de um respeito pelo compromisso moral, solidariedade de grupo e responsabilidade social. Além disso, deve-se fomentar o individualismo não autoritário que preserve o equilíbrio com a cooperação de grupo e a conscientização social.

### **3.3 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no EM na escola B?**

Esta seção é dedicada à descrição e análise da estratégia pedagógica do Diário de Bordo realizada pela professora Adebayo, que atua no Ensino Médio na escola B, com a disciplina de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos. Essa escola se situa em uma região considerada metrópole do Distrito Federal, que fica a aproximadamente 25 quilômetros do centro de Brasília-DF. Ela é famosa na região por apresentar um número maior de estudantes que ingressam na Universidade de Brasília, especialmente por meio do PAS, em comparação às demais escolas públicas.

A realização da observação participante ocorreu em três turmas da professora, sendo duas de 1º ano e uma de 2º ano, no 4º bimestre do ano letivo de 2019, mas o desenvolvimento da estratégia ocorreu durante todo o ano letivo. A professora Adebayo desenvolve a estratégia desde o 2º semestre do ano de 2018, quando a conheceu por meio de sua participação no Curso de Formação do Programa Mulheres Inspiradoras do ano de 2018.

Nas análises dos Diários de Bordo das práticas particulares desenvolvidas pelas professoras Olanna e Ifeoma com as/os estudantes da escola A, identificamos uma tendência à estabilização do gênero em termos interdiscursivo, observada pela presença de movimentos retóricos regulares em cada uma das turmas. Constatamos também que esses modelos configuracionais foram por elas/es mesmas/os estabelecidos, mas balizadas/os pelos parâmetros propostos por suas docentes.

Essa estabilização do gênero em termos interdiscursivo também foi constatada nos Diários de Bordos das turmas de 1º anos, da professora Adebayo, pela presença de movimentos

retóricos característicos e peculiares de cada turma, o que não foi constatado nos Diários de Bordo do 2º ano. Considerando a necessidade de delimitação própria de uma dissertação e que a análise sob essa estabilização foi realizada nas seções anteriores, ainda que não de maneira exaustiva, focalizamos nesta seção, especialmente, a estratégia do Diário de Bordo desenvolvida na turma de 2º ano. No entanto, há momentos em que a abordagem da estratégia e dos Diários de Bordo do 1º ano é essencial para a explanação do que pretendemos.

Anna Rachel Machado, em *O Diário de Leituras – A introdução de um novo instrumento na escola* (1998, p. 29), conclui que

fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e de tratamento dos parâmetros da situação de comunicação, ausência de modelos fixo, tais parecem ser os conceitos-chave que caracterizam os textos diaristas.

Os Diários de Bordo do 2º ano da escola A, como parte do gênero desencaixado Diário, apresentam essa *fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos*, não havendo uma estabilização do gênero pela presença regular dos mesmos movimentos retóricos. Diante dessa característica, optamos por realizar a análise da estratégia e de sua materialização como texto, a partir de alguns dos critérios do desenvolvimento da estratégia pedagógica estabelecidos por Adebayo, correspondente ao que Machado (1998) propõe como “*tratamento dos parâmetros da situação de comunicação*”, tendo em vista a importância que eles assumem como “suleadores” da prática. Apresentamos os critérios que fazem parte da concretização do Diário de Bordo nas turmas de Adebayo:

Quadro 21 - Critérios para realização do Diário de Bordo na escola B

	Critério de quem fará	Quantidade de DB por aula	Leitura	Título	Avaliação Formal		Período de realização	Suporte
					Nota	Correção		
Adebayo	Ordem da chamada	1 (um)	Professora	Sim	1 ponto (no 4º bimestre)	Sim	Anual	Caderno

Podemos perceber que os critérios adotados por Adebayo são diferentes dos adotados pelas professoras Olanna e Ifeoma, o que evidencia a prática do Diário de Bordo como uma estratégia em que o “*impensável*” (BERNSTEIN, 1996) abre-se como possibilidade, considerando que não há roteiros a serem seguidos e perseguidos. Mas, como já podemos observar com as análises anteriores, esses critérios podem ter influência na produção dos Diários de Bordo e analisá-los constitui objetivo deste trabalho, especialmente quando materializados discursivamente nos textos.

Para isso, apresentamos esta seção organizada em 5 subseções, sendo que em três delas abordamos os critérios do desenvolvimento da estratégia como propulsores das análises. A primeira subseção é dedicada ao Suporte do Diário de Bordo; na segunda, abordamos a presença do título nos Diários de Bordo; a terceira é destinada à análise do momento de leitura do Diário de Bordo realizada por Adebayo; na quarta seção, a análise é desenvolvida em torno do ar-condicionado como um elemento material da prática de sala de aula, relacionado aos elementos discurso e corpo; e, na última, abordamos os discursos de engajamentos nos Diários de Bordo e seus efeitos.

### ***3.3.1 Caderno ou Folha Avulsa? – Sobre o suporte do Diário de Bordo***

De acordo com Marchuschi (2008, p.174), o suporte de um gênero é o “*locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente da fixação do gênero materializado como texto.*” Mas o que importa ressaltar é que “*o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele*” (p.175). O autor ressalta ainda a dificuldade de se estabelecer relações dessa interferência, mas podemos esboçar algumas questões a respeito do nosso objeto de estudo.

O suporte do Diário de Bordo, nas experiências das professoras Olanna e Ifeoma, foram folhas avulsas entregues às docentes e na da Adebayo foi o caderno. Neste caso, cada estudante, responsável pela produção do Diário de Bordo do dia, fica com o caderno no qual escreve seu texto ou para o qual o transcreve, no caso de haver rascunho.

A existência de um caderno aproxima o Diário de Bordo de seu gênero desencaixado Diário, por se tratar de ser seu suporte convencional. Isso pode proporcionar maior sentimento de trabalho coletivo, especialmente em virtude da responsabilidade com os cuidados que sua manutenção requer, como expressa a estudante Chinwa no Grupo Focal:

(...) pelo menos pra mim, teve uma **pressão grande** por conta que **a gente não podia rasurar, a gente não podia arrancar a folha**, então teve um trabalho maior nesse quesito de ter que fazer o rascunho pra depois ter que escrever (...) (Chinwa, Grupo Focal 1ºX, escola B, p.2)

Além disso, permite que os estudantes leiam os textos uns dos outros, como podemos observar no trecho do diálogo do Grupo Focal:

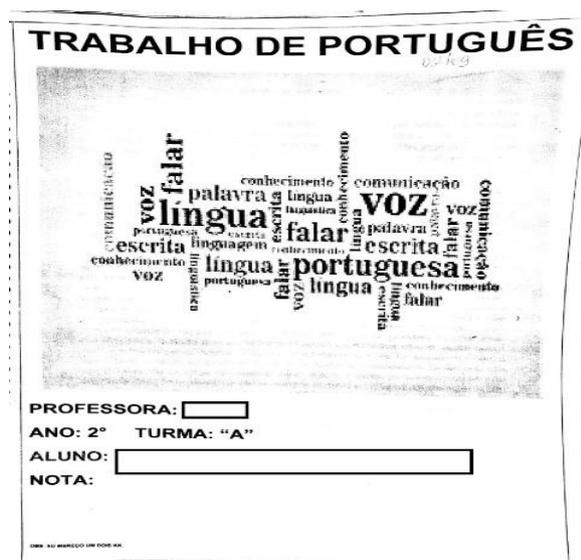
1	Ifemsc: (...) então eu tive que olhar as redações, ver o que tava muito repetitivo, porque ela falou
2	se repetisse, né, que ia tirar nota, <b>então eu tive que ler tudo e ficar</b> “e agora, o que que eu vou
3	falar, porque já tem muita coisa escrita” (ri)?
4	Ana Claudia: Ou seja, você leu todos os diários? Ou quase todos?
5	Ifemsc: É, um pouquinho de todos.
6	Ana Claudia: Alguém mais teve essa curiosidade de ler um pouquinho dos diários dos colegas?
7	Okonji: Acho que todo mundo.
8	Ana Claudia: Quando pegava o caderno, tinha a curiosidade
9	Okonji: <b>Basear algumas palavras, pontos interessantes</b> (Grupo Focal 1º X, escola B p.4)

A estudante Ifemsc afirma que leu um pouco de todos os textos produzidos pelas/os colegas para identificar as repetições, a fim de evitá-las em seu texto, enquanto Okonji vai em direção contrária justamente em busca de referências. A possibilidade de se retomar os textos já produzidos pode tanto desencadear a intertextualidade e a interdiscursividade em termos de estabilização do gênero quanto a busca pela diversificação.

Apesar de o suporte caderno facilitar esses processos, a análise dos dados referentes aos Diários de Bordo das/dos estudantes da escola A nos mostra que, ao contrário disso, mesmo o suporte utilizado não oferecendo a oportunidade de retomada para leitura, a intertextualidade e a interdiscursividade também acontecem, o que reforça ter se tratado de uma escuta ativa por parte das/dos estudantes de da escola A.

Acrescentamos ainda que o suporte sendo folha avulsa permitiu a produção de capas<sup>41</sup>, como a do estudante Patel, do 2º ano da escola A, conforme apresenta a imagem abaixo:

Imagem 3 - Capa do Diário de Bordo do estudante Patel do 2º da escola A



Fonte: Fotografia retirada do Diário de Bordo do estudante

<sup>41</sup> Imagem alterada para cobrir os nomes da professora e do estudante.

Essa possibilidade incrementa os significados que os Diários de Bordo assumem, pois, como podemos verificar, a própria capa revela a dimensão da importância que a voz assume no Diário de Bordo. No centro da página, o estudante utilizou a imagem de algum resultado da técnica chamada *nuvem de palavras*, que faz com que as palavras mais usadas em algum texto ou situação e, portanto, mais representativas, apareçam em destaque. A imagem escolhida para ilustrar a capa do seu Diário de Bordo destaca quatro palavras: voz, língua, portuguesa, falar. Mas a maior delas é a palavra “voz”, o que nos sugere, por essa representação do Diário de Bordo, que o estudante percebeu na estratégia de língua portuguesa um espaço para que pudessem falar, em que pudessem expressar suas vozes.

Podemos observar também, na produção dessa capa, a importância dada pelo estudante ao processo avaliativo da estratégia no tangente à atribuição de nota, pois ele destina um espaço para que ela fosse inserida, com a inclusão do campo “NOTA:”. Patel ainda escreve um recado à professora Olanna, que se encontra quase imperceptível, pelo tamanho muito pequeno da fonte em que foi digitada, no canto inferior esquerdo da capa: “OBS: EU MEREÇO UM DOIS KK”. Essa preocupação pode revelar tanto o envolvimento do estudante com a atividade como a sua necessidade de atingir a pontuação para a aprovação ou ainda refletir apenas a expressão de humor, mas expõe que talvez o estudante não estivesse ciente do processo avaliativo, pois, todas/os aquelas/es que fizeram o Diário de Bordo, nas turmas da escola A, das professoras Olanna e Ifeoma, receberam a pontuação máxima estabelecida para a estratégia de 2 pontos.

A capa também faz parte do Diário de Bordo porque seu acréscimo ao texto revelou significados, reforçando o caráter modal dos textos, sendo o modo “*um recurso material moldado socialmente, o qual torna a produção de sentido evidente; ele é um meio de ‘capturar’ ou ‘transcrever’ o mundo visual ou verbal*” (KRESS, 2015, p. 11, apud LIRA, 2020, p. 111). Lira (2020) ressalta que todo texto é modal, não só aqueles que apresentam imagens ou outros recursos semióticos, pois a disposição do texto no papel, a fonte, tamanho e espaçamento utilizados contribuem para a significação.

O suporte caderno também facilitou o enriquecimento de sentidos do Diário de Bordo pela inserção de fotografia, como fez Mandisa<sup>42</sup>, também do 2º ano da escola A, como podemos observar pela reprodução de parte do seu texto:

---

<sup>42</sup> A imagem foi alterada com a cobertura dos rostos pelos adesivos de coração para que a identidade da participante e de seu filho seja preservada.

Imagem 4 - Excerto do Diário de Mandisa do 2º ano da escola A

Cheguei em casa.  já estava me esperando, a melhor parte de todos os meus dias e quando chego da escola e ele me recebe com um abraço, depois de almoçarmos e ter brincado fui ajudar meu pai.



Fonte: Fotografia retirada do Diário de Bordo do estudante (Anexo G)

O Diário de Bordo de Mandisa extrapolou os eventos de sala de aula e a estudante apresentou outros eventos que fazem parte do seu dia, ressaltando a sua identidade de mãe, e apresentando para a professora e todas/os as/os colegas o que considera a *melhor parte de todos os seus dias*, seu filho, por meio de duas fotos, sendo que em uma delas ele está sozinho e na outra ele está em seu colo. A adição das fotografias em seu Diário de Bordo demonstra seu interesse em compartilhar sua vida íntima com as/os participantes da aula, o que contribui para a formação de vínculos afetivos, e, conseqüentemente, para a formação de uma comunidade de aprendizagem. (hooks, 2017)

Esses dois exemplos foram apresentados não para exaurir seus significados multimodais, mas para demonstrar como o suporte folhas avulsas tornou mais suscetível à construção e produção desses significados, ampliando os sentidos dos Diários de Bordo.

Ante o exposto, não podemos concluir esta subseção com uma resposta definitiva ao que definimos como título, porque ambos os suportes utilizados pelas docentes e estudantes proporcionaram significados diferentes e importantes para a prática da estratégia, coadunando com a proposta deste trabalho não de indicar um caminho, mas de analisar os caminhos percorridos, bem como de vislumbrar tantos outros. Isto se faz importante considerando a quantidade de suportes disponíveis em nosso tempo que utilizam diversas tecnologias digitais, inclusive as redes sociais. Dentre eles, consideramos, por exemplo, a gravação dos Diários de Bordo, inspirando-se nos *podcastings*<sup>43</sup>, que provavelmente redimensionaria substancialmente o Diário de Bordo como gênero, inclusive, prestigiando ainda mais a oralidade, tantas vezes

<sup>43</sup> “podcasting são arquivos de áudio personalizados gravados em mp3, mp4 e outros formatos, disponibilizados na internet” (COSTA, 2009, p. 4)

esquecida nas práticas escolares. Essa projeção de possibilidade não tem caráter exaustivo de análise e só foi mencionada a fim de evidenciar que os caminhos são muitos e podem levar a lugares muito diversos.

### **3.3.2 De “Um dia a menos” a “Mais um dia massa” – A presença de títulos nos Diários de Bordo**

Em consonância com a flexibilidade dos parâmetros para a realização do Diário de Bordo, observamos a presença de títulos nos Diários produzidos pelas/os estudantes das turmas da professora Adebayo. O título é um componente textual presente em vários gêneros discursivos, especialmente nos gêneros jornalísticos e literários, bem como um elemento optativo nos textos dissertativos-argumentativos do gênero Redação Escolar, mas seu uso é bastante incomum no gênero desencaixado Diário. A sua presença no Diário de Bordo caracteriza o que Fairclough (2003) denomina como hibridização de gêneros, ou seja, a mistura de características de um gênero com outros, motivada pela emergência de um novo gênero, como no caso, o Diário de Bordo. No caso das turmas da Adebayo não se tratou de espontaneidade das/os autoras/es para o novo gênero, mas da orientação da professora para sua inserção na construção dos textos, conforme podemos depreender a partir Ficha de Avaliação (anexo L), que constava fixada no início de cada caderno/suporte dos Diários de Bordo.

Eduardo Assis Martins, em *Título e texto: aspectos de uma relação estrutural* (2015), aborda a relação entre o título e texto na análise comparativa entre notícia e crônica e apresenta a seguinte caracterização para essa parte do texto:

O título fornece o tema ou tópico de um texto e pertence à estrutura global do discurso; realiza uma grande abstração a partir da informação contida no texto. É uma forma de resumo ou sumário e, dado o seu nível de abstração, a sua atribuição não é unívoca, já que vários tópicos podem ser levantados a partir da leitura de um texto. (p.315)

Considerando essas propriedades centralizadoras dos títulos, torna-se relevante realizar uma análise dos Diários de Bordo a partir deles, a fim de identificar os temas, os tópicos das aulas abordados pelas/os estudantes, ponderando que a atribuição de um título nem sempre se embasa nos temas centrais e mais importantes do texto, mas pode apresentar um significado importante sobre a prática da sala de aula, considerando o ponto de vista do autor e a abstração que ele possibilita. Ademais essa análise torna-se produtiva face à importância que o ato de nomear algo possui. De acordo com Bondía (2002)

Quando fazemos coisas com as palavras, do que **se trata é de como damos sentido** ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (p.21)

Essa relação entre as escolhas linguísticas pela nomeação e os significados na Análise de Discurso Crítica é bastante explorada, pois reflete nossos *modos de ser/estar* relacionados ao significado identificacional; *modos de representar*, ligado ao significado representacional; e *modos de agir*, associado ao significado acional. Esses três significados atuam simultaneamente e correspondem aos modos como o discurso (elemento discursivo da prática social) figura na prática social.

Apresentamos os títulos dos Diários de Bordo da turma de 2º ano da professora Adebayo para empreender essa análise, na ordem em que os Diários de Bordo foram produzidos, buscando compreender o que eles revelam ou não sobre as práticas pedagógicas e sua relação com o texto e os demais elementos que fazem parte da prática social aula. As marcações negrito, itálico, sublinhado etc. nos títulos, no quadro abaixo, corresponde à explicitação da categorização deles, conforme demonstrado no quadro posterior.

Quadro 22 - Títulos dos Diários de Bordo do 2º ano da escola B

<p><u>Antes da chuva</u>/ <i>Aula sobre Romantismo nada romantica</i>/ <i>Ainda sobre Romantismo</i>/ “Mulheres”/ <u>Ao Sol se por.</u>/ <i>~interrupções~</i>/ <i>Aleatoriamente</i>/ <i>Aula Super Produtiva</i>/ <i>Segunda Chance</i>/ <i>O trabalho</i>/ <b>O ar condicionado</b>/ <i>O fim do Romantismo</i>/ <b>Uma chata Quarta-feira</b>/ <b>Um dia a menos</b>/ <b>Mais um dia massa</b>/ <i>Amnésia</i>/ <b>UFA</b>/ <i>O Naturalismo</i>/ <i>Esquemas</i>/ <i>Peça Teatral</i>/ <i>Debate</i>/ <i>Apresentação dos contos</i>/ <i>Aula de Português</i>/ <b>Nada, apenas nada!</b>/ <i>Rimas “A” e “B”</i>/ <i>Franzine</i>/ <i>A tese da Consciência</i>/ <i>A última aula</i>/ <i>Retrospectiva</i>/ <b>Finalmente – Final do ano</b></p>
---

Fonte: Elaboração própria

Em análise dos títulos, considerando os textos dos quais fazem parte, nós os reagrupamos de acordo com os seguintes critérios, identificando-os conforme o exposto no quadro abaixo, lembrando que alguns títulos não se encaixaram nessa categorização.

Quadro 23 - Categorias observadas nos títulos dos Diários de Bordo do 2º ano da escola B

Categorização	Modo de marcação
<b>Questões físicas ou materiais</b>	Em negrito
<i>Conteúdo hegemônico</i>	Em itálico
<u>Avaliação expressa</u>	Sublinhado em negrito
<u>Relação não explícita entre título e texto</u>	Sublinhado pontilhado
<u>Estratégias/Atividades</u>	Sublinhado simples

Fonte: Elaboração própria

Considerando a categorização dos títulos, há relevância para o processo avaliativo que aparece neles, observado por mim em um primeiro contato com os Diários de Bordo, como as notas de campo demonstram:

Enquanto os estudantes faziam a tarefa, eu li todos os DB da turma e numa primeira impressão o **que mais me chamou atenção foram os títulos**, parece que as avaliações, impressões dos estudantes aparecem neles. (Notas de campo, 24/10/2019, p. 85)

Nesse trecho é possível perceber o baixo engajamento relativo às minhas primeiras impressões, mas que foram confirmadas pela análise extensiva dos Diários de Bordo. Grande parte dos títulos encerram avaliações das/os estudantes sobre as práticas de sala de aula, às vezes de forma mais explícita, como em “Aula sobre Romantismo nada romantica (sic)” (Trecho do DB no anexo M) em que o conteúdo hegemônico é tomado como conjuntura dessa avaliação, ou de forma menos específica como em “Esquemas” (Trecho do DB no anexo N), cujo título remete ao *esquema* repetitivo da aula.

Observamos nesses títulos tanto avaliações positivas como negativas, como na sequência “Uma chata Quarta-feira (Anexo O)/ Um dia a menos (Anexo P)/ Mais um dia massa (Anexo Q)”, o que demonstra a diversidade de pontos de vista sobre a aula.

No primeiro título dessa sequência, há uma avaliação atitudinal de afeto, expressa pelo adjetivo de valor negativo “*chata*”. No entanto, essa avaliação ocorre de forma generalizada, recaindo não exclusivamente sobre as práticas da aula de língua portuguesa, uma vez que o termo caracterizado pelo adjetivo é o dia da semana como um todo, o que pode incluir tantas outras atividades, embora o conteúdo do restante do texto foque apenas a aula de português. Isso torna a avaliação negativa mais amena, mas sem deixar de expressar o sentimento que aquela aula causou à sua autora.

O segundo título da sequência, “Um dia a menos”, também expressa uma avaliação negativa, de forma menos explícita, uma vez que nenhum dos termos nos remete diretamente à valoração negativa da aula, mas que, em conjunto, pressupõe uma contabilização dos dias de aula, denotando a ansiedade para que eles terminem. Em relação ao restante do texto, há no

título uma ambiguidade, pois ele pode ser tanto relacionado à aula relatada quanto à “*linda e maravilhosa notícia: não teremos aula nessa sexta e nem na outra por conta da paralisação e do feriado*” (Diário de Bordo de Salinda, 12/06/2019, anexo P). O terceiro título, “Mais um dia massa”, quebra a sequência de avaliações negativas, apresentando uma gíria de valor positivo para caracterizar o dia, que no caso é a aula, e sua análise será aprofundada na próxima subseção.

O título pode configurar um caminho interpretativo para o texto, mas pode realizar isso às vezes de forma enviesada, como é o caso do Diário de Bordo, cujo título é “Aula Super Produtiva”, em que o restante do texto o configura como uma ironia, conforme o último parágrafo do Diário de Bordo do estudante comprova:

Aula Super Produtiva  
 (...)
   
 A aula foi **bem pouco produtiva**, passamos boa parte dela assim, o resto do tempo fizemos o pré-conselho e ao finalizar ele ficamos conversando o resto da aula. (Diário de Bordo de Udodi, sem data, grifo nosso)

Salientamos que os Diários de Bordo das turmas de 1º ano observadas também apresentam títulos, mas, diante da amplitude dos dados, impera a necessidade de delimitação e esse recorte sucinto nesta subseção apenas indicia a potencialidade da presença de títulos nos Diários de Bordo, bem como vai sendo ampliada com o desenvolvimento das outras subseções quando recorrermos aos títulos por diversas vezes.

### 3.3.3 “*Sabe quando ficou um hábito?*” – *Sobre quem lê*

Na perspectiva de trabalho em sala de aula apresentada por Geraldi (1991), a produção textual assume um lugar privilegiado. O teórico propõe como projeto a escrita que envolva, especialmente, interlocutores reais, que os textos tenham destinatários específicos, como, por exemplo, membros familiares, sendo a/o professor/a um importante interlocutor/a entre um e outro. A estratégia do Diário de Bordo aqui focalizada apresenta grande potencial nesse sentido, porque o texto produzido apresenta todas/os participantes da sala de aula como interlocutoras/es e como temos visto isso tem grande influência em sua produção.

Nas seções anteriores, verificamos a importância do momento da leitura no tocante ao número de estudantes por dia. Olanna e Ifeoma consideraram que o número elevado de estudantes por dia prejudica o destaque à voz da/do estudante. Verificamos também como o momento de leitura foi tanto um momento de diversão como de tensão, especialmente, para

aqueles que são tímidos ou recearam a exposição, o que desencadeou inclusive o papel de *portavoz* nas turmas da professora Ifeoma. Nas turmas da professora Adebayo, apenas uma ou um estudante ficava responsável pelo Diário de Bordo no dia, o que possibilita a exclusividade de sua voz naquele momento, mas a leitura é realizada, normalmente, pela professora, conforme ela explicita na entrevista semiestruturada:

Ana Claudia: Mas nessas turmas que eu, que eu, que eu participei, você leu?  
 Adebayo: No geral eu leio. Porque você vê o 2º, você pode morrer aqui na frente que eles não vão aparecer pra falar, entendeu? O 1º X também não, muito quietinhos, na dele. E o 1º Y piorou.  
 Ana Claudia: Então aí você já pega, lê  
 Adebayo: **É, normalmente eu leio. E às vezes, já, sabe quando ficou um hábito?** (Entrevista semiestruturada, p. 6)

A percepção das/dos estudantes sobre a professora Adebayo ler os Diários de Bordo varia, pois há estudantes que confirmam a perspectiva da professora de que as/os estudantes não queriam ler, como há aqueles que compreenderam que não tinham essa oportunidade, conforme os excertos seguintes demonstram:

Nnanna: Na realidade, no começo do ano ela propôs que ela iria ler se o aluno não quisesse, aí, mas **na maioria das vezes ela lê porque o povo debandou.**  
 Algúem: **Eu entendi que ela ia ler.** (Grupo Focal 2º ano da escola B, p. 2)

Jomo: Porque muitas vezes os alunos, eles começavam, sei lá, tipo, a gaguejar no meio da fala e não dava pra entender o texto direito, ficava confuso  
 Ana Claudia: E aí, o que aconteceu?  
 Jomo: Não, sempre a Adebayo leu.  
 Ekene: **Mas ela nunca deu a liberdade pra gente ler.** (Várias vozes)  
 Ana Claudia: Ekene, ela nunca deu a oport, ela nunca perguntou se vocês queriam ler?  
 Ekene: Não, porque ela já chegava pegando o diário e começava a ler **e não perguntava se queria ler.** (Grupo Focal 1ºX da escola B, p.13-14)

Embora a leitura pela professora tenha se tornado praxe, o estudante Okaro da turma de 2º ano fez questão de ler seu Diário de Bordo para as/os colegas e sua justificativa relaciona-se à diversão que o momento pode proporcionar, como podemos observar no excerto do Grupo Focal:

Ana Claudia: Então, na verdade, ela fez essa proposta, o aluno que não quisesse ler, ela leria e acabou ficando praxe, é isso, ou seja, um costume, ela que lia? E, Okaro, você quis ler o seu?  
 Okaro: Sim.  
 Ana Claudia: Por quê?  
 Okaro: **Porque eu meio que achei engraçado** (o estudante continua falando mas não foi possível compreender o dito)  
 Ana Claudia: E você foi o único, Okaro?  
 Okaro: Eu acho que sim.  
 Ana Claudia: **E aí você quis ler, mas você fez isso no começo do ano?**  
 Okaro: **Não, foi há pouco tempo. Acho que semana passada.** (Grupo Focal 2º ano da escola B, p. 3)

Esse trecho do Grupo Focal no 2º ano da escola B demonstra que, apesar do costume de a professora ler e a sensação de normatização que isso causou em algumas/uns estudantes, houve espaço para que o estudante rompesse com o que se configurou como hábito. A resposta à pergunta sobre quando essa leitura tinha acontecido reforça tanto o hábito quanto a possibilidade de sua ruptura, já que o estudante faz questão de ler quando já estavam no 4º bimestre do ano letivo.

Considerando a relevância do momento da leitura para a prática do Diário de Bordo, sendo não apenas a voz discursiva do texto importante, mas também a voz vocal da/do estudante, porque consolida a presença física dela/e em sala de aula, questionei às/aos estudantes sobre o que elas/es julgariam ser mais “adequado” para o momento da leitura, conforme o trecho seguinte do Grupo Focal demonstra:

1	Pesquisadora: (...) o que você acha que seria mais adequado ou melhor? Assim, a professora ler
2	ou os alunos lerem?
3	(...)
4	Arize: Não, então, eu acho que seria mais legal se fosse os alunos lerem porque, tipo assim, ok,
5	(ri) é porque o Moyo balançou a cabeça aqui. Não, <b>mas eu acho que, eu entendo</b> , porque muita
6	gente às vezes ela pede pra ler, sei lá, um texto normal do livro e muita gente não quer e às vezes
7	quando ela lê outro diário a pessoa mesmo ficava, tipo, não. Teve gente até que, tipo, entregou
8	o diário e foi embora que era pra não tá aqui no momento em que ela fosse ler, eu acho que é
9	justamente esse negócio da vergonha mesmo e de ser julgado, mas <b>eu acho que quando é o</b>
10	<b>aluno que lê o que ele escreveu causa muito mais tipo muito mais dele, entendeu?</b> Porque
11	você vê, tipo, tem, por exemplo, <b>fatos que são mais irônicos e ele vai saber colocar a</b>
12	<b>entonação irônica</b> e a professora, não. Então, acho que... <b>seria mais legal se o aluno lesse,</b>
13	<b>porém estou muito feliz por não ter lido.</b> (última parte da frase abaixou o tom de voz. Turma
14	ri) (Grupo focal, Turma 1º X da escola B, p. 14)

Observamos o embate que se cria na fala da estudante Arize, pois, ao começar a emitir sua avaliação para julgar o momento da leitura como *mais legal* sendo realizado pelas/os estudantes, seu colega Moyo balança a cabeça, em um ato não linguístico, mas, discursivo, para apresentar seu posicionamento divergente ao que a estudante apenas começa a enunciar. Arize então traz a voz de seus colegas, pelo acréscimo de mais argumentos para reforçar a defesa de seu ponto de vista, antecipando aquilo que se presume que o estudante considere, em um processo de engajamento por proclamação. Ela retoma, a partir da linha 9, os argumentos para validar a avaliação de que julga mais legal as/os estudantes lerem, ressaltando o caráter de personalidade que o texto assume quando lido por sua/seu autor/a.

E, surpreendentemente, Arize finaliza sua fala apresentando uma avaliação atitudinal de afeto positiva (l.13) justamente por acontecer o contrário do que ela defende, gerando uma contradição, o que desencadeia o riso das/dos participantes da turma. Isso nos mostra como o processo de se *ex-por* (BONDÍA, 2002) é de fato difícil, mas, ao mesmo tempo, necessário, a

fim de que nenhum/a estudante passe despercebida/o em sala de aula. Nesse sentido, nós, professoras/es, precisamos lidar com a resistência de a/o estudante em ler seu próprio diário e, em último caso, possibilitar que pelo menos a sua voz discursiva seja ouvida.

Nesse mesmo sentido, Ferrarezi (2014, p. 71) argumenta sobre a importância de se trabalhar contra o silêncio em sala de aula por meio do desenvolvimento da fala da/do estudante, ao que preferimos chamar de voz: *“Em muitos casos, exige a derrota de uma timidez crônica, a luta contra si mesmo, uma labuta incessante no trabalho escolar sistemático. Não é fácil! Mas é necessário para todos. E é dever da escola.”* (p. 71)

O momento da leitura não foi considerado na escrita dos Diários de Bordo da turma de 2º ano da professora Adebayo, não se constituiu em um movimento retórico, como ocorreu nas turmas da escola A. Dos 30 Diários de Bordo produzidos pelas/os estudantes, apenas em um há o relato desse momento, mas sem avaliações de nenhum cunho.

Consideramos que, em parte, isso se deve à descontinuidade que houve na realização do Diário de Bordo, como a professora apresenta na entrevista semiestruturada:

Adebayo: (...) No 2º é que houve umas encenacas danadas aí, porque eles ficaram um mês ensaiando uma peça, aí era assim ensaio, ensaio, não tinha muito o que, acabou que a gente meio deixou de lado e aí eu tô com essa dificuldade(...) (Entrevista semiestruturada com Adebayo, p. 8)

Mas, não podemos deixar de considerar que o fato de não serem as/os estudantes as/os leitores pode ter contribuído para a ausência da representação do evento de leitura nos Diários de Bordo, embora, nas turmas de 1º ano, tenha podido se constatar em grande parte dos Diários a sua representação, mesmo sendo a professora quem leu. No entanto, nesses Diários, verificamos que a representação é feita pela citação da leitura sem apresentação de nenhum detalhe ou avaliação. O Diário de Bordo da estudante Nkem, apresentado na seção destinada à desidentificação das/dos participantes, comprova:

Chimamanda  
(...) Em seguida a professora leu o diário de bordo da Ifeka. (...) (Trecho do Diário de Bordo de Nkem, 1ºX, 31/10/2019)

Nkem se refere à leitura do Diário de Bordo, identificando pelo nome a autora do texto, mas não apresenta nenhum detalhe, comentário ou avaliação do Diário da colega nem do momento. Mas há estudantes que apagam a autoria do Diário de Bordo em seus textos, como os dois excertos comprovam.

## Mulheres mais que inspiradoras

(...)

A professora começou lendo **o outro diário de bordo**, corrigiu os exercícios (...) (Trecho do Diário de Bordo de Chioke, 1ºX, 27/08/2019, grifo nosso)

## Poemas

Na aula do dia 11/09 a professora iniciou a aula lendo o **diário de bordo da aula passada**, depois (...) (Trecho do Diário de Bordo de Jomo, 1º X, 11/09/2019, grifo nosso)

A marca principal da autoria dos Diários de Bordo lidos, os nomes das/os estudantes, é apagado. Como enfatizamos em várias partes desta dissertação, a representação dos eventos é influenciada por diversos fatores e a ausência ou presença de um ou outro evento não é de fácil interpretação e, muitas vezes, chega mesmo à impossibilidade. Mas o que chama atenção é a ausência da representação do momento de leitura em praticamente todos os Diários de Bordo do 2º ano e o apagamento dos autores dos Diários de Bordo nos 1º anos.

A relevância que se dá ao evento de leitura, pela existência dessa subseção, refere-se aos princípios da educação como prática de liberdade que nos indicam como imprescindível o reconhecimento da presença de cada estudante em sala de aula. É evidente que o fato de a professora ler os Diários de Bordo não as/os descaracteriza como autoras/es do texto nem tampouco as/outros estudantes como interlocutoras/es, mas é que a presença física da/o estudante também como autor/a e leitor/a nesse evento corporifica sua presença, contribuindo para sua visibilidade.

Para reforçar essa importância, encerramos esta subseção como a iniciamos, com Geraldi (1991) que, ao propor a entrada do texto na sala de aula, salienta quatro relações a serem estabelecidas com eles para que a leitura possa representar *produção de sentidos* e não *interlocução gratuita e imotivada*: a) leitura em busca de respostas (*leitura busca-de-informações*); b) leitura para escutar (*leitura-estudo-do texto*); leitura para embasar outras produções (*leitura-pretexo*); e d) *leitura-fruição*. Esta última é a que nos mobiliza nesta subseção, pois:

Posso, por fim, ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*. Não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, **mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir**, que orienta este tipo de diálogo. (p. 174, grifo nosso)

Posto isto, propomos que, dentre os outros motivos, o Diário de Bordo possa oportunizar também “*a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir*”, inclusive pela presença corporificada, porque os eventos discursivos, para além do que está sendo dito pelas palavras,

incluem todo a significação que o nosso corpo produz pelo olhar, pela gesticulação que envolve as mãos, o rosto, pelo posicionamento que se toma (em pé, sentado na mesa, encostado no quadro etc.), pela entonação da voz, pelas pausas e silêncios etc. E, o mais importante, o nosso corpo, considerando toda a diversidade em virtude do gênero social, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, é um elemento significativo por si só na vivência de quaisquer práticas e o momento de leitura pode representar sua *ex-posição* (BONDÍA, 2002) como afirmação de todas as suas particularidades. Enfim, sendo o Diário de Bordo uma estratégia pedagógica que pretende conjugar escrita, oralidade e escuta em busca da voz implica a proeminência do sujeito empírico, contemplando quem lê e a maneira como se lê com alto valor significativo para o processo educativo.

### ***3.3.4 O ar-condicionado – Temática sobre atividade material que envolve corpo e discurso***

“- porque o poema, senhores, /está fechado:/ “não há vagas” /Só cabe no poema/o homem sem estômago/ a mulher de nuvens/ a fruta sem preço/ O poema, senhores, / não fede/ nem cheira.”  
Ferreira Gullar

O poeta Ferreira Gullar, no poema “Não há vagas”, apresenta uma crítica às produções literárias e, respectivamente, às/aos suas/seus escritoras/es, no tangente às temáticas abordadas, enfatizando como elas são apartadas da realidade em que estão inseridas, especialmente, a social. Tomamos este poema como ponto de partida para a análise desta subseção, ao estabelecermos uma analogia entre a prática criticada pelo poeta e a prática da sala de aula. Parte das/os estudantes do 2º ano da escola B, ao representar a estratégia do Diário de Bordo no Grupo Focal, focalizou a temática do ar-condicionado como aquilo que não deveria aparecer em seus textos. Parafraseando o poema, diriam “o ar-condicionado” não cabe no Diário de Bordo. A partir da estranheza na representação das/os estudantes de o ar-condicionado figurar como temática do Diário de Bordo, desenvolvemos esta subseção, considerando que o corpo e suas sensações são partes importantes das práticas escolares.

A estratégia do Diário de Bordo não foi temática abordada pelas/os estudantes do 2º ano em seus textos dos Diários de Bordo, motivo pelo qual sua abordagem se dá a partir do Grupo Focal. Alguns estudantes consideraram que o Diário de Bordo não foi levado com a devida seriedade em virtude da abordagem de determinadas temáticas, como o excerto abaixo comprova:

Kelu: A Adanna falou, né, que **esse negócio da pessoa aprender, mas** na maioria dos diários as pessoas **não falavam mais da matéria**, falavam mais o que acontecia na aula, **sobre o ar condicionado, sobre chegar atrasada, o Ogidi,**

Adanna: Não, não a maioria, mas tipo tem gente que realmente fez isso, só que teve outras pessoas que eu acho que não foi a minoria que também falava sobre o conteúdo. (Grupo Focal, 2º ano da escola B, p. 3)

Nesse excerto, observamos a discordância entre o que é dito pelas estudantes no que se refere à representação do que foi abordado no Diário de Bordo. Em análise dos títulos dos Diários de Bordo, constatamos que Adanna tem razão ao afirmar que não foi a maioria das pessoas que abordou temas que não foram o conteúdo hegemônico da aula, pois vários títulos fazem essa referência (*Aula sobre Romantismo nada romântica* (trecho do DB no anexo M)/ *Ainda sobre Romantismo/ O fim do Romantismo/ O Naturalismo/ Rimas “A” e “B”*), bem como tantos outros abordam as estratégias e atividades desenvolvidas em sala de aula (*Peça Teatral/ Apresentação dos contos / Franzine (sic)*). Na análise dos Diários de Bordo como um todo, também identificamos a presença da representação de tantos outros conteúdos hegemônicos, como a Revolução Industrial, Transitividade Verbal, Predicado etc., como de outras estratégias da professora, incluindo a audição de músicas, vídeos, leituras de contos, poemas, textos informativos a respeito de temas sensíveis à temática das Mulheres etc. Já em relação à presença do Ar-condicionado apenas um dos títulos o contempla, mas a temática está presente em outros três Diários.

O interessante é notar, na fala de Kelu, a relação de oposição estabelecida entre *aprender* e os Diários de Bordo apresentarem coisas que acontecem na sala de aula que não estejam diretamente relacionadas à *matéria*. Isso revela uma representação do Diário de Bordo associada ao objetivo de descrever os conteúdos hegemônicos trabalhados na sala de aula, coincidindo com o que Geraldí (1991) expõe sobre a atividade discursiva em sala de aula. O pouco espaço destinado à participação delas/es é voltado não para o diálogo, mas para *devolver* os conteúdos hegemônicos trabalhados. Essa representação da estudante Kelu também demonstra que os outros acontecimentos não são considerados legítimos como objetos do aprendizado e não fazem parte do que é considerado Educação, o que nos remete ao que Giroux (1997) estabeleceu como currículo oculto, mas que tem influência importante como processo educativo.

Considerando esses significados da representação da estudante, evidenciamos a desqualificação do ar-condicionado como temática legítima na produção do Diário de Bordo. Na concepção hegemônica de Educação, geralmente há a negação do corpo físico e suas sensações como elementos importantes das práticas sociais, como é o caso do calor a que todos

estamos submetidos. No entanto, é possível perceber em vários Diários de Bordo, de todas as turmas participantes da escola B, o calor como um elemento importante na prática da sala de aula. O horário de aula no turno vespertino intensifica essa sensação, ainda mais nas turmas do 1º ano Y, cujas aulas do primeiro semestre eram nos primeiros horários do turno, como os trechos dos Diários de Bordo demonstram:

Variedades Linguísticas

(...)

Corrigimos juntos com a professora a atividade da aula anterior tendo muita conversa excessiva e **reclamações do calor** (...)

Logo em seguida a professora permitiu que continuássemos a aula **em outro lugar mais fresco** e demos a ideia de ir para a tenda mas começou a trovejar e então fomos para o refeitório pois tinha mesa para apoiar os cadernos. (...) (Diário de Bordo de Okigbo, 1º Y, da escola B, 15/03/2019)

Mais um dia normal

(...)

A aula teve como de começo a professora explicando sobre a situação que a sala está, que irá demorar um pouco para ser resolvida e **que nem sempre vamos conseguir ir para um lugar mais arejado para ter aula**. (...) (Diário de Bordo de Cida, 1º Y, 18/03/2019)

Embora os dois Diários de Bordo não sejam os da turma focalizada nesta seção, eles foram selecionados porque especificam bem o desconforto que o calor produzia, com a consequente busca de outro lugar para que pudessem continuar a aula e as dificuldades que esse deslocamento provocava, a ponto de a professora ressaltar que nem sempre isso seria possível. No 2º ano, também foi possível identificar, de forma menos explícita, talvez por a aula não ser logo nos primeiros horários, a influência do calor sobre os corpos e práticas em sala de aula, como podemos depreender do trecho do Diário de Bordo abaixo:

“Mulheres”

Bom voltamos do intervalo onde **começa uma bela chuva mais o triste foi ela acabar antes da aula começar**, antes disso estava uma bagunça e eu estava participando, **acho que deu bom a chuva está voltando a ficar forte, onde os alunos agradecem a Deus**. (...) (Diário de Bordo de Okey, 2º ano, sem data)

Não está explícito o motivo pelo qual o estudante avalia como *triste a chuva acabar antes da aula começar* ou pelo qual *os alunos agradecem a Deus por ela voltar a ficar forte*, mas podemos depreender que se trata da mudança climática que uma chuva forte pode possibilitar, amenizando o calor, com influência direta nas sensações do corpo, considerando tanto os Diários de Bordo das outras turmas como o fato de a sala ainda não possuir ar-condicionado no dia desse relato.

A partir dessas análises, podemos verificar que a sensação de calor tem influência nos eventos da prática de sala de aula, sendo o corpo físico um elemento importante. Samuel de Sá

Ribeiro e Maria Carmem Gomes Aires, em *Práticas sociodiscursivas de resistência motivada pela iterabilidade de violências: análise discursivo-crítica dos relatos de homens trans estudantes*, apresentam a proposta da autora, sobre uma *ADC Generificada*, que

toma como ponto de partida a inclusão do Corpo como um dos elementos da prática social que se corporifica a partir do movimento dialético e articulatório que se realiza com os outros elementos, produzindo momentos discursivos distintos. A maneira como o corpo se corporifica socialmente tem a ver com a forma pela qual se internaliza e se articula com os outros elementos, potencializando-se, de maneira produtiva, criando novos discursos, novos olhares sobre a (des)ordem social. (p. 1789)

A proposta é motivada especialmente pela importância que o gênero social, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores corporificados têm na prática social e baseia-se na compreensão da relação entre corpo e prática social do autor Connel, expressa na seguinte afirmação “*práticas sociais envolvem mãos que fazem, olhos que observam, peles que sentem, cérebros que raciocinam e sofrem*” (RIBEIRO e AIRES, p. 1788). Dessa forma, entendemos que as sensações, advindas das condições climáticas, como calor ou frio, ou outras, como fome, sono etc. são também corporificadas, sentidas no corpo, e se articulam com os outros elementos da prática social, produzindo discursos diferentes, como podemos observar nas análises acima empreendidas. Os autores propõem a seguinte figura para representar a inclusão do corpo como elemento da prática social:

Figura 8 - Corpo como um dos elementos da prática social



Fonte: Ribeiro e Aires (2020, p. 1789)

A figura mostra a reconfiguração dos elementos da prática social levando em conta a designação de um dos quatro elementos como *fenômeno mental* e não *pessoa* (com crenças, valores, desejos, ideologias). Embora essa nomeação teórica tenha sido modificada entre as obras de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o que foi considerado como *pessoa* se referia ainda exclusivamente às questões cognitivas, não trazendo à tona a corporificação como elemento importante.

Então, considerando o calor que os corpos sofreram em sala de aula, não era para se estranhar que o ar-condicionado figurasse como um elemento importante da prática e assim aparecesse no Diário de Bordo. Daí a importância de se enfatizar o corpo como um elemento da prática social, mudança teórica que redimensiona o olhar para as práticas sociais, incluindo elementos que são tomados como prescindíveis.

No 1º ano Y, o título do Diário de Bordo do dia 05/04/2019, em que as/os estudantes se depararam pela primeira vez com a presença do aparelho em sala de aula, é *Adeus Calor* (Trecho do DB no anexo R), representando a sua importância e influência nas sensações do corpo. No 2º ano, o momento de entrada do ar-condicionado na sala de aula, portanto, de sua prática como elemento material, é registrado:

Aleatoriamente

Hoje na aula, **todos entraram meio encantados com o ar condicionado novo**, ouve muita agitação e conversa paralela como sempre (...) (Diário de Bordo de Yinka, 2º ano, sem data)

O termo utilizado pela estudante para avaliar o efeito do aparelho é bastante representativo, *meio encantados*. O *encanto* provavelmente não está unicamente relacionado à possibilidade de cessar a sensação de desconforto provocado pelo calor, mas também se relaciona à atividade material da própria Educação, diante da pouca probabilidade de uma escola pública poder contar com aquilo que socialmente, culturalmente e economicamente é considerado luxo.

O ar-condicionado é um elemento da atividade material da prática social da sala de aula analisada, que apresenta forte articulação com o elemento corpo, cuja articulação com as relações sociais também se configura e se materializa pelo discurso no Diário de Bordo, conforme podemos observar no trecho do Diário de Bordo, cujo título é o próprio nome do aparelho:

O ar condicionado

Numa linda segunda feira 22/05 entramos na sala de aula, **estava muito calor! e a sala de português é a única aula que temos o famoso ar-condicionado, mas infelizmente havia alguns alunos “doentes” na sala de aula e por conta disso a professora desligou.** (...) (Diário de Bordo de Amala, 2º ano, 22/05/2019)

O Diário de Bordo de Amala revela a disputa que se estabelece a partir da existência do ar-condicionado na sala de aula, pois, sendo corpos diferentes, as sensações de calor e frio são relativas. Então, o aparelho estar ligado ou desligado está vinculado a negociações das relações sociais, que são normalmente geridas pela figura de autoridade da sala, no caso, a professora Adebayo. Faz parte do conhecimento do senso comum que, apesar do benefício de amenizar a sensação de calor, o ar-condicionado pode fazer mal à saúde, especialmente, a respiratória, piorando quadros de doenças vinculadas a esse sistema, como resfriados, gripes, sinusites etc.

O trecho do Diário de Bordo de Amala, mais uma vez, confirma a utilização da estratégia como modo de (inter)agir, pois a estudante revela seu descontentamento com o fato de a professora desligar o ar-condicionado. Ela apresenta o motivo pelo qual essa decisão foi tomada, no entanto, a escrita do vocábulo *doentes* entre aspas revela sua falta de confiança na veracidade do argumento. Conforme Geraldí (1991) ressalta, “*o uso de aspas, em situações como estas, ao mesmo tempo que chama a atenção para a própria expressão (pondo-a em relevo), produz uma mudança no sentido em que esta expressão normalmente é usada, acrescentando-lhe um novo sentido*” (p. 47), ou seja, o discurso indicou uma avaliação de julgamento da estudante em relação às/aos estudantes que desejavam o ar-condicionado desligado.

Fica evidenciado que Amala abordar o ar-condicionado como temática de seu Diário de Bordo não era falta do *que dizer*, “*sendo levado como uma brincadeira, porque as pessoas tão brincando, zoando*” (Grupo Focal, Ike, p.20); ela tinha *razões* claras para dizer o que disse, bem como *interlocutores* específicos a *quem dizer* (GERALDI, 1991); não abordou essa temática “*porque é mais fácil pra eu escrever isso do que escrever a matéria em si que não presto atenção*” (Grupo Focal, Nnedi, p. 11), uma vez que ele se tornou um assunto delicado sobre as relações pessoais, para cuja abordagem foi necessário se *ex-por* (BONDÍA, 2002). Importa acrescentar que o sentido e os efeitos dessa avaliação nas relações interpessoais em sala de aula estão associados a como o referido vocábulo é lido, pois, se na leitura, houver a supressão dessa marcação gráfica, o sentido do que é dito pela estudante é outro, implicando a importância do momento da leitura dos Diários de Bordo.

O Diário de Bordo de Amala é uma representação significativa daquilo que envolve o ar-condicionado, materializando a articulação entre ele, como elemento material, e os outros momentos da prática, como corpo, com suas sensações físicas; as relações pessoais estabelecidas a partir da consequência de estar ligado ou desligado; e o discurso, cuja materialização é o próprio texto da estudante, que evidencia tudo isso.

As representações, no Grupo Focal, por parte das/dos estudantes, sobre o ar-condicionado figurar como impróprio nos Diários de Bordo estão associadas à concepção de uma educação que exclui o corpo como elemento importante do/para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, da prática da sala de aula, anulando o significado e importância dele nas relações interpessoais, como muito bem salienta Noguera (2012, p. 70) ao enfatizar: “*outro entrave está na escola que muitas vezes opera divorciando corpo da mente e parece supor que a sala de aula é um lugar vedado ao corpo*”.

Há ainda a relação mais ampla estabelecida entre o ar-condicionado e a estrutura econômica relativa aos investimentos realizados na infraestrutura física da escola, pois, além do ar-condicionado estar relacionado diretamente às sensações do corpo e às relações sociais, a sua simples existência em sala de aula diz do status econômico diferenciado dessa escola, que pode investir no condicionamento do ar. Como já temos insistido neste trabalho, é importante que os assuntos trazidos à tona nos Diários de Bordo possam ser tomados como objetos de reflexão, que proporcionem não apenas o desvelamento da própria realidade, mas também aprendizagens outras, contribuindo para a educação como prática de liberdade, ao não deixar a cargo apenas dos níveis superiores do sistema educacional (produtores) o controle de quais conhecimentos são legitimados e institucionalizados. Geraldi (1991) enfatiza a importância dessa entrada dos textos das/os estudantes que se assumem como autores em sala de aula, como fonte que instigue outros conhecimentos:

Ora, estes, para produzirem, precisam voltar-se para sua própria experiência para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. É destas interpretações que se podem tirar tópicos, que discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes. (p. 171)

O ar-condicionado nos remete tanto a questões econômicas como a ambientais e vários aspectos delas estão diretamente relacionados à nossa própria existência e dignidade. O ar-condicionado poderia ser problematizado para contrastar e entender as diferentes realidades dentro da estrutura da própria escola, como em relação a outras da mesma rede, ou ainda em

relação a de outros estados, países. Por que aquela sala em específico foi “beneficiada”, enquanto outras da mesma escola não? Por que outras escolas da mesma região ainda estão sem cadeiras enquanto elas/es têm ar-condicionado? Os benefícios do condicionamento do ar, mesmo que representem um investimento em bem-estar físico, que consideramos imprescindível para a Educação como um todo, valem em relação aos efeitos que ele tem na contramão da preservação ambiental?

Não interessa, nos parâmetros da educação hegemônica, promover a reflexão sobre o que a presença de ar-condicionado em uma sala de aula de uma escola pública representa, assim como não interessa ser problematizada a superlotação das salas de aula na escola A, pois, assim como, nos poemas, o Dispositivo Pedagógico, por meio de suas regras distributivas (BERNSTEIN, 1996), estabelece que não cabe na sala de aula as pessoas com suas sensações físicas, que suas relações interpessoais não são significativas, e, especialmente, que não é possível legitimar objetos de conhecimento a partir daquilo que nos afeta. Mas é preciso ultrapassar a condição de reprodutores e passar a caber na sala de aula com tudo aquilo que nos envolve.

### ***3.3.5 Os discursos de engajamento - As representações discentes do Diário de Bordo e os seus efeitos causais***

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos./ De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito de um galo antes/ e o lance a outro e de outros galos/ que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo,/ para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos.”*

*João Cabral de Melo Neto*

Na subseção anterior iniciamos a análise com a representação discente do Diário de Bordo no tangente à legitimidade dos temas abordados. Nesta subseção, a análise sobre a representação discente do Diário de Bordo apresenta um outro viés e se dá em relação à sua validade e importância como estratégia pedagógica, o que acaba revelando o que chamamos de discursos de engajamento. O que se entende por engajamento está relacionado ao subsistema de mesmo nome, ao Sistema de Avaliatividade, que constitui:

uma ferramenta teórica que busca investigar os meios que um falante/escrevente usa para se posicionar (engajar) com relação às outras vozes e posições alternativas, criando solidariedade não apenas em termos de concordância/discordância, mas também como **validação da diversidade de pontos de vista**. (LIMA; COROA, 2010, p. 129, grifo nosso)

Dessa conceituação interessa especialmente o que foi grifado, compreendendo, portanto, os discursos de engajamento como aqueles que validam a diversidade de pontos de vista, considerando a importância que isso assume na construção de comunidades de aprendizagem e na assunção de uma educação como prática de liberdade.

Para iniciarmos essa análise, apresentamos trecho do Diário de Bordo do estudante Udodi:

Aula Super Produtiva

(...)

A professora começa a recolher o conto, **mas como ela não tinha avisado antes**, muitos fizeram em folha de caderno e ela não iria aceitar assim, então **acabou deixando para entregar na próxima aula com nota inferior**.

A aula foi **bem pouco produtiva**, passamos boa parte dela assim, o resto do tempo fizemos o pré-conselho e ao finalizar ele ficamos conversando o resto da aula. (Diário de Bordo de Udodi, sem data, grifo nosso)

O Diário do estudante Udodi é marcado pela ironia expressa entre o título do seu texto e o último parágrafo, mas a relevância de seu significado se dá quando lido na rede do qual faz parte, motivo pelo qual apresentamos o Diário de Bordo da estudante Adanna:

Segunda Chance

(...) Por fim, não sabemos se a professora foi compreensiva ou realmente teve pena de alguns alunos, mas nos deu **uma segunda chance de fazermos outro teste sobre verbo**, para recuperarmos as notas, que será realizado na próxima aula. **E isso me fez refletir como ainda existe ser humano capaz de reclamar da aula de Português**. (Diário de Bordo de Adanna, de 06/05/2019)

O Diário de Bordo seguinte, da estudante Adanna, apresenta uma clara relação de intertextualidade com o Diário de Bordo de Udodi. Adanna, ao relatar sobre a possibilidade de fazer outro teste para recuperar a nota, julga positivamente a atitude da professora com o estabelecimento de duas opções, ambas características valoradas culturalmente. A ação da professora em oportunizar uma segunda chance provoca uma reflexão na estudante: “*como ainda existe ser humano capaz de reclamar da aula de Português*”. Esse enunciado figura como um discurso de engajamento por contração dialógica, uma vez que a estudante traz para seu texto a(s) voz(es) da(s)/o(s) estudante(s) que reclama(m) da aula de português para discordar dessa posição.

O fato de o Diário de Bordo da estudante ser seguido ao do Udodi e apresentar uma situação muito similar à relatada por ele e avaliada de forma negativa, demonstra o engajamento por discordância entre as vozes dos textos, bem como revela posicionamentos divergentes em relação à atitude da professora, configurando o discurso de engajamento.

Constatamos, assim, o Diário de Bordo funcionando como modo de (inter)agir, relacionado ao significado acional do discurso, ou seja, ele é mais que um relato da aula, ele se configura como um espaço em que os posicionamentos diversos e divergentes sobre aspectos da aula, no caso específico, sobre a ação de Adebayo, são assumidos e discutidos, estabelecendo-se, além de representações sobre os acontecimentos, relações interpessoais. Ao representar os eventos da aula e se posicionar diante deles, bem como diante das outras vozes sobre eles, as/os estudantes também estão realizando o processo de identificação, constituindo e revelando suas identidades dentro dos eventos da prática social escolar. O Diário de Bordo sendo um espaço de (inter) agir, de representar e de identificação, como expressão da voz das/os estudante revela que

no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não sempre é harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si.” (GERALDI, 1991, p.27)

Essas características do Diário de Bordo foram percebidas por algumas/uns estudantes, como os excertos do Grupo Focal abaixo demonstram:

1	Ana Claudia: (...) O que vocês acharam de fazer o diário de bordo?
2	(Silêncio)
3	Ikejide: Eu achei <b>massa</b> .
4	Ana Claudia: Ikejide, achou massa por quê?
5	Ikejide: <b>Porque você pode expressar sua opinião, principalmente, no meu caso, ser eu</b>
6	<b>mesmo.</b>
7	(...)
8	Onyeka: Algo assim <b>de certa forma revolucionária</b> .
9	Ana Claudia: Por quê?
10	Onyeka: Porque, <b>além de a gente ver a opinião deles, de todos os alunos aqui presente, a</b>
11	<b>gente pode assim ver também a opinião com relação à aula, com relação às pessoas, com os</b>
12	<b>colegas assim.</b> É isso. (Grupo Focal, 2º ano da escola B, p. 7-9)

A gíria que Ikejide utilizou para nomear a representação da realização da estratégia pedagógica, “massa”, também foi selecionada para nomear seu Diário de Bordo, “Mais um dia massa” (Anexo Q), o que nos revela sua percepção das aulas, pois a expressão “mais um dia” pressupõe a existência de outros, indicando uma constância de vários dias *massas*, na perspectiva do estudante. Ressaltamos ainda a percepção de Ikejide sobre a potencialidade do Diário de Bordo em revelar as identificações, subjetividades das/os estudantes, quando expressa que ele pode *ser ele mesmo* (1.5-6)

A representação sobre a estratégia do Diário de Bordo de Onyeka vai no mesmo sentido, expressando que a estratégia permite *ver* (l.10) a opinião das/dos estudantes no referente a vários aspectos da aula, o que na sua perspectiva a torna algo de *certa forma revolucionária* (l.8). Há ainda de se evidenciar a necessidade dele em ratificar que a opinião se refere a “*todos os alunos aqui presente*” (l.10). Os termos utilizados nesse enunciado, *todos, aqui, presente*, reforçam a potencialidade do Diário de Bordo como uma estratégia que contribua para que a presença de cada participante da sala de aula seja reconhecida.

Ikejide e Onyeka representam o mesmo aspecto do mundo social, a realização do Diário de Bordo, revelando concordância ao focarem os pontos positivos do Diário de Bordo. Entretanto, como Geraldi (1991) salienta, nem sempre esses posicionamentos são harmônicos, como o trecho do Grupo Focal seguinte mostra:

1	Obiozo: É <b>só mais uma dinâmica</b> , como a de várias outras aulas. (começa no minuto 21:18
2	minutos, p.8)
3	(...)
4	Obiozo: Sobre a dinâmica que a professora deu <b>pode ser uma dinâmica interessante, mas eu</b>
5	<b>acho que pela quantidade de tempo que a gente tem pra fazer isso não chega a ser relevante,</b>
6	porque a gente só chega, lê e acabou. E eu acho que isso não vai acrescentar, tipo, apesar da pessoa
7	falar a opinião dela, é, <b>pra um tempo tão pouco não vai acrescentar.</b> (começa no minuto 26:21, p.10) (Grupo Focal, 2º ano da escola B)

Nesse excerto, são apresentadas duas falas do mesmo estudante, sobre a realização do Diário de Bordo, em momentos diferentes do Grupo Focal, como o registro do número das páginas e do minuto da fala evidencia. A primeira fala ocorreu após o estudante Ikejide se referir à estratégia como *massa*. A segunda fala ocorreu após Onyeka representá-la como *revolucionária*. É evidente a mudança de posicionamento do estudante Obiozo a respeito do Diário de Bordo entre uma fala e outra, pois de “*só mais uma dinâmica*” (l.1), cuja representação se aproxima à indiferença, passa para a apreciação de que “*pode ser uma dinâmica interessante*” (l.4). O uso da modalidade epistêmica nesse enunciado torna o envolvimento com o que é dito baixo, mas ainda assim é uma avaliação atitudinal de apreciação positiva, seguida de uma oração adversativa que enuncia o argumento pelo qual a *dinâmica* (o Diário de Bordo) *pode ser*, mas não é *interessante*.

De acordo com o estudante, a brevidade do tempo em que as *opiniões* são expressas não possibilitam que elas sejam *relevantes*, que possam *acrescentar*. Da análise dos Diários de Bordo cujos títulos foram “Aula Super Produtiva” e “Segunda Chance” constatamos a relevância que o discurso do estudante Udodi teve na construção do Diário de Adanna, o que contraria o que Obiozo defende. Ainda mais interessante é demonstrar como as opiniões,

juízos, percepções, representações podem mudar em um curto período, a partir da possibilidade de conhecimento de outros pontos de vista, utilizando as falas do próprio estudante, Obiozo, no Grupo Focal. Como as opiniões expressas no Diário de Bordo podem não ser *relevantes* ou *acrescentar* se ele mesmo redimensionou a sua representação da estratégia entre uma fala e outra em 5 minutos?

Como apresentamos na parte teórica deste trabalho, para a Análise de Discurso Crítica proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), os textos, como materialização discursiva das práticas e eventos sociais causam mudanças. Nas palavras do autor, “*mais imediatamente, os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante.*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Embora, Obiozo não tenha demonstrado consciência deste aspecto, podemos afirmar que o redimensionamento de sua opinião teve influência do que foi expresso entre a sua primeira e segunda representações, intermediado pela representação do estudante Onyeka. Obiozo levou em consideração em sua apreciação a respeito da estratégia o que vinha sendo exposto por seu colega. Geraldi (1991) ressalta as mudanças como efeitos do discurso sobre o sujeito a partir da interação:

Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo. (p.28)

Conforme já foi explicitado também, não se trata de uma simples relação mecânica de causalidade, bem como não implica regularidade, o que dificulta analisar os Diários de Bordo sob esse aspecto, mas as análises aqui empreendidas confirmam os Diários de Bordo causando efeitos discursivos e acionais, especialmente, na própria realização da estratégia evidenciados pela intertextualidade e interdiscursividade na construção dos textos.

A análise empreendida evidencia a divergência de posicionamentos sobre os aspectos da aula como uma característica dos Diários de Bordo da turma do 2º ano na escola B. No Grupo Focal, algumas/uns estudantes ressaltaram que perceberam esses posicionamentos no Diário de Bordo como uma característica que agrega valor à realização da estratégia, enquanto outras/os destacaram que a realização da estratégia do Diário de Bordo não foi significativa. Em ambas as práticas, tanto no Diário de Bordo quanto no Grupo Focal, o que se constatou de forma inequívoca foi a presença da divergência de posicionamentos, revelando os discursos de engajamento de forma presente nos eventos em sala de aula.

Essa análise comprova a importância de que a sala de aula abarque as divergências, de que seja um lugar onde se possa exercer a dialogicidade, nem sempre em busca da convergência, mas onde as vozes possam ser *lançadas e apanhadas*, e vão se constituindo, se afirmando ou ressignificando a partir das outras vozes, *tecendo os fios* de uma educação não de reprodução de estruturas, mas de problematização com vistas à transformação.

A presença do discurso de engajamento aparece recorrentemente nas práticas discursivas do 2º ano e, para a continuidade da análise, subdividimos essa subseção em duas partes, marcadas como A e B. Na parte A, focalizamos os efeitos causais dos Diários de Bordo na representação da professora Adebayo, e, na parte B, discorremos sobre a importância de uma atitude responsiva diante das vozes escutadas nos Diários de Bordo, encaminhando para o desfecho desta subseção e seção.

**A) “O que adianta a gente falar sobre isso, se ela vai continuar fazendo do mesmo jeito?” – Sobre os efeitos causais do Diário de Bordo em relação à professora**

A voz de Obiozo foi *lançada* no Grupo Focal e foi analisada na parte anterior desta subseção. O estudante Udenna *apanha* a voz de Obiozo em um movimento de expansão dialógica, pois, além de apresentar concordância com o que é dito a respeito da representação da estratégia do Diário de Bordo, ele se apropria dela e a desenvolve de acordo com seu modo de ver o Diário de Bordo, como podemos observar no trecho abaixo do Grupo Focal.

1	Udenna: É... eu acho que, <b>como o Obiozo tava falando</b> , pra ser uma, um método diferente do
2	diário, <b>não ser só chegar aqui ler o diário da pessoa e falar “é foi isso que aconteceu na sala,</b>
3	<b>como passar a matéria”, mas sim ter uma discussão sobre o diário em si, “ah vocês</b>
4	<b>acharam, foi só isso que aconteceu? Ou isso aconteceu desse jeito?” Pra todo mundo</b>
5	<b>conversar sobre o diário</b> , não só uma pessoa dar sua opinião sobre o que teve na aula e ela ...
6	con, nem talvez nem concordar só e pá e continuar, ignorar o diário, porque senão não faz sentido
7	ter um diário em si só pra ela ler e ninguém ter uma discussão sobre ele.
8	Ana Claudia: Então você acha que o que aconteceu com o diário, o problema, digamos assim,
10	da metodologia aqui foi essa?
11	Udenna: Foi. <b>Ela só ignorar o fato de que há, tem uma pessoa escrevendo uma coisa sobre</b>
12	<b>a aula</b> , ela só lê, como se fos, não é acho bem essa palavra, mas como fosse tipo ... ignorar a ...
13	o diário em si, é só lê e tá. <b>Talvez ela não ignora, talvez ela lê mesmo e leva isso pra ela, mas</b>
14	<b>na hora ter uma conversa sobre o diário.</b>
15	Pesquisadora: Aparentemente você, o que eu entendi, você falou “pode ser que ela não ignore”,
16	<b>que aquilo que vocês estejam falando tenha algum reflexo nela, mas aparentemente não</b>
17	<b>tem?</b>
18	Udenna: <b>Não tem, porque assim a gente fala até mal de alguma coisa, “ah, uma discussão</b>
19	<b>teve muito longa” ou “todo dia tem uma discussão”, aí no mesmo dia ela termina o diário</b>
20	<b>e vai lá e tem a mesma discussão pela mesma coisa, temas políticos, essas coisas na aula.</b>
21	<b>(Alguns sorriem) O que adianta a gente falar sobre isso, se ela vai continuar fazendo do</b>
22	<b>mesmo jeito?</b> (Grupo Focal, 2º ano da escola B, p. 12)

Nesse excerto, percebemos uma reivindicação do estudante no tangente à estratégia, pois, para ele, deveria haver uma discussão sobre o Diário de Bordo em que seu conteúdo fosse problematizado como temática da aula. Percebemos o discurso projetivo do estudante ao propor a realização da estratégia de maneira diferente da que acontece em sala de aula. Udenna começa sua abordagem incluindo todos os participantes (1.4), mas acaba a restringindo à professora. É ela quem *ignora ou talvez ignore* o que é dito no Diário de Bordo.

Para confirmar sua percepção de que o Diário de Bordo não esteja *chegando ao coração* da professora, ele aborda um fato que acontece na sala de aula, segundo ele, recorrentemente, “*ah, uma discussão teve muito longa*” ou “*todo dia tem uma discussão*”, *aí no mesmo dia ela termina o diário e vai lá e tem a mesma discussão pela mesma coisa, temas políticos*” (1.18-20).

Em virtude da percepção de regularidade dessas discussões em sala de aula, que foi corroborada por várias/os outras/os estudantes no Grupo Focal, era de se esperar que isso aparecesse nos títulos dos Diários de Bordo. No entanto, não é possível identificar neles essa abordagem explícita, mas há nos desenvolvimentos dos textos o registro e avaliações dessas discussões.

Para iniciar a análise referente às demandas lançadas por Udenna no Grupo Focal, selecionamos trechos de dois Diários de Bordo do 2º ano, que não são relativos a uma aula em específico, mas a todas as aulas do ano de 2019, em uma espécie de retrospectiva, como os próprios títulos anunciam “Retrospectiva” e “Finalmente – final de ano”. A produção desses Diários deu-se em virtude de o ano letivo estar terminando sem que algumas/uns estudantes tivessem realizado o Diário, como atesta a fala de Abebayo na entrevista:

No 2º é que houve umas encenças danadas aí, porque eles ficaram um mês ensaiando uma peça, aí era assim ensaio, ensaio, não tinha muito o que, acabou que a gente meio deixou de lado e aí eu tô com essa dificuldade, “**agora eu vou fazer, né, aquela história do ano todo e tal**” (Entrevista semiestruturada com Adebayo, p. 14)

Apresentamos os trechos dos Diários em que as estudantes abordam, intertextualmente, as referidas discussões:

Retrospectiva

(...)  
 O que **nunca faltava nas aulas eram as discussões entre a professora e um aluno**, que apesar de ser coisa seria (*sic*) não poderia faltar risadas.  
 (...) (Trecho do Diário de Bordo da Alice, 2º ano, sem data)

Finalmente – final de ano

(...)

Com certeza o que todos nós **vamos sentir falta vai ser das “briguinhas” da professora com o Ogidi, aquele papo de “esquerda e direita”, vamos sentir saudade do papo machista do Udodi com a professora.**

(...) Trecho do Diário de Bordo de Ebere, 2º ano, 29/11/2019)

Esses Diários assumem relevância para a análise aqui empreendida, uma vez que apresentam, entre os muitos acontecimentos da sala de aula, em um ano inteiro, aqueles mais marcantes sob o ponto de vista das autoras. Dessa forma, podemos considerar que as *discussões* sobre política entre a professora e, especialmente, o estudante *Ogidi*, marcaram as aulas de português do 2º ano, uma vez que foi temática dos dois Diários de Bordo que se constituíram uma retrospectiva das aulas. Mas *os papos* não se davam somente entre a professora e o estudante Ogidi, nem se restringiam à *política* propriamente dita, pois *a educação é sempre um ato político* (FREIRE,1992)

As estudantes autoras dos Diários de Bordo representam esses momentos de forma diferente de Udenna no Grupo Focal, pois ele os avalia de forma negativa, uma vez que demonstra a expectativa de que Adebayo percebesse que não estava agradando. Alice se refere ao momento como coisa *séria*, mas que provocava *risos*, cuja representação não revela que se tratava de fato que desagradasse. Já Ebere avalia explicitamente os acontecimentos de forma positiva, inclusive apresentando alto engajamento ao enunciar que *“com certeza o que todos nós vamos sentir falta vai ser das “briguinhas”*. A estudante nomeia o momento como *“briguinhas”*, mas o uso das aspas e do diminutivo indicam a suavização do termo, bem como não se tratar de algo que comprometesse o bem-estar das/os participantes da aula, já que as desavenças não passavam de *briguinhas* e *papos* de que todos sentiriam falta, saudade.

Sendo as representações das discussões nos Diários de Bordo de retrospectiva positivas, a percepção de Udenna apresenta ancoragem em apenas um Diário de Bordo da turma do 2º ano, em que Okaro avalia negativamente esses eventos da aula justamente por ele não ter acontecido, como podemos observar:

Aula de Português

(...) **Graças a Deus ela não começa um debate chato sobre política com o Ogidi.** (...) (Trecho do DB de Okaro, 2º ano, 26/09/2019)

Em apenas outros dois Diários de Bordo, esses eventos são relatados, mas sem apresentar uma avaliação negativa expressa, cujos excertos abaixo comprovam:

O trabalho

(...)

Começamos a corrigir uma atividade da aula anterior e a professora falou que vamos ver o realismo, **minutos depois começou uma discussão sobre política;** (...) (Trecho do DB de Ijere, 2º ano, 20/05/2019)

O ar condicionado

(...) E não podemos esquecer **discutimos sobre política como de costume, Rs.** (Trecho do DB de Amala, 2º ano, 22/05/2019)

O Diário de Bordo de Amala revela a regularidade do acontecimento pela utilização da expressão de modalidade “*como sempre*”, mas não o avalia explicitamente, embora possamos depreender que não há incômodo de sua parte, pois ela se inclui nessa discussão pelo uso do processo verbal “*discutimos*” em primeira pessoa do plural, bem como apresenta a onomatopeia que denota risos, *Rs*.

A ancoragem maior para o posicionamento de Udenna foi mesmo no Grupo Focal, onde surgiram vários aspectos a respeito dessas discussões com Ogidi, que apareceu primeiramente no Grupo Focal na fala de Kelu, analisada na parte referente ao ar-condicionado, cuja parte dos desdobramentos observamos no excerto abaixo:

1	Ikejide: (...) eu acho assim que <b>ela enrola muito a aula</b> , quando a gente, <b>quando ela vai explicar</b>
2	<b>o conteúdo</b> pra gente, a gente tá atrasado, entendeu? E quando ela vem falar de Realismo
3	ninguém quer saber (Alguns riem) (p.6)
4	(...)
5	Nnanna: <b>Acho que o que ele quis dizer</b> , tipo assim, o começo <b>a gente chega na aula, começa</b>
6	<b>a aula, fala de alguma coisa, fala de outra</b> , aí vem (inaudível) sobre esse ano, aí vem essas
7	coisas, aí quando ela <b>vai falar do conteúdo</b> , a turma já tá mais saturada.
8	Ikejidi: É isso aí.
9	Ulari: Eu acho que a <b>liberdade que a professora dá pro Ogidi, pra algumas pessoas falarem,</b>
10	<b>isso atrapalha muito a aula, então, acho que ela enrola tanto por causa disso, entendeu?</b> A
11	liberdade que ela dá, a liberdade que ela dá realmente atrapalha.
12	Yinka: É, porque eu acho que realmente <b>quem que atrapalha a aula somos nós</b> , né, porque ela
13	chega com o intuito de dar a aula, <b>a gente que começa outra conversa e ela se envolve com a</b>
14	<b>gente</b> , aí no final da aula, falta cinco minutos, <b>ela vem passar o que ela queria</b> , né. (Grupo focal, 2º ano da escola B, p. 7)

Mais uma vez podemos observar como as/os estudantes se apropriam das vozes umas/uns das/dos outras/os em processos de expansão e de contração dialógica na representação do evento, configurando a presença do discurso de engajamento. Nnanna endossa o que Ikedije diz sobre o que seria *enrolar*, ampliando a argumentação com a exemplificação de como isso acontece. A diferença está na generalização que ela faz, pois há um apagamento dos dizentes dos processos verbais nos enunciados “*fala de alguma coisa, fala de outra*” (l. 6), que descrevem o que elas/e estão chamando de *enrolar*. Se considerarmos o processo de referenciação, a posição sintática de sujeito ocupada mais próxima aos enunciados em pauta é

preenchida pelo pronome *a gente* (1.5), que incluiria todas/os nas ações caracterizadas como *enrolar* e não somente a professora, como Ikejidi anuncia. Interessa notar também que, apesar da perspectiva baseada no *enrolar*, Nnanna inclui as falas dentro da aula, pois “*a gente chega na aula, começa a aula, fala de alguma coisa, fala de outra*”. Mas independentemente dessas características que diferenciam os discursos da/o estudantes, Ikejidi concorda com o que Nnanna dispõe.

Ulari usa o turno da fala para expandir o que seus colegas falaram, mas especificando o que seria essa *enrolação*, associando-a às discussões entre a professora e as/os estudantes, dentre elas/es, nomeia o Ogidi. Ela relaciona o *enrolar*, que são as discussões, à *liberdade que a professora dá* a todos para falarem. Mas sua avaliação sobre essa liberdade coaduna com os posicionamentos de seus colegas, por ela concordar que isso *atrapalha* a aula.

Embora Yinka também considere que a aula seja *atrapalhada*, ela redimensiona o ator da ação de *enrolar*, atribuindo a elas/es o fato, já que são elas/es que começam *outra conversa* e daí a professora se *envolve* com elas/es. A perspectiva de Yinka sobre o assunto reflete uma concepção de aula um pouco mais ampla, considerando suas escolhas linguísticas. No lugar de *discussão* ou *briguinha*, ela utiliza *outra conversa* para nomear o evento, colocando-o no mesmo patamar do conteúdo. Ela não se refere a conteúdo, mas ao que a professora *queria passar*, ampliando o seu significado. E, o mais interessante, ao invés de *enrolar*, ela utiliza o termo *envolver-se*, “*e ela se envolve com a gente*” (1.13)

Os dois termos, *enrolar* e *envolver-se*, poderiam até ser tomados como sinônimos, mas guardam perspectivas diferentes considerando as características contextuais de uma sala de aula, no que se refere ao evento em questão. Baseado nas acepções dos termos disponíveis no dicionário online Houaiss, o significado preponderante de *enrolar*, na situação, refere-se ao *adiamento, fazer voltas ao redor de, embromar*, que pressupõe que algo importante deixa de ser feito; enquanto *envolver-se* relaciona-se a *fazer parte de algo, expor-se, enredar-se, implicar-se, misturar-se*. Os termos relacionados à ordem discursiva da Educação significam concepções e posicionamentos bem diferentes. *Enrolar* não teria um propósito pedagógico, representando a ação de se afastar do cumprimento de um dever, enquanto *envolver-se* é justamente o contrário.

O posicionamento de Yinka, no Grupo Focal, sobre serem as/os estudantes que desencadeiam esses momentos é corroborada no Diário de Bordo de uma estudante do 1º ano X, cujo trecho apresentamos:

## Diário de sensações

(...)

Eu acredito que cada item já citado fora essencial para nos darmos tão bem (pelo menos a grande maioria da turma). **Apesar das discussões muito bem boladas para tirar o foco da aula** ou das “colas” descaradas nos testes minha intuição me diz que fomos muito bem. (...) (Trecho do DB de Halima, 1º ano X, sem data, anexo S)

As discussões sobre política também são representadas nos Diários de Bordos das outras turmas de 1º anos acompanhadas, mas não serão tomados amplamente como objetos de análise em virtude da necessária delimitação para realização deste trabalho. No entanto, consideramos relevante abordar alguns, dentre eles, o Diário da estudante Halima, por ela demonstrar com tanta clareza que há momentos em que as/os estudantes buscam distrair a professora, *tirar o foco da aula com as discussões muito bem boladas*, o que significa desviar o assunto dos conteúdos hegemônicos, revelando ser aqueles mais interessantes do que estes. A estudante apresenta o enunciado em uma oração que representa uma concessão, introduzida pela locução “*apesar de*”, que expressa o sentimento de estarem fazendo algo que não deviam, demonstrando uma concepção tradicional de aula, em que esses assuntos não são considerados como parte da aula, não são passíveis do processo de aprendizagem.

A discussão sobre política assume uma outra perspectiva no Diário de Bordo do estudante Zik, do 1º ano X:

## Diário de Bordo

No dia 15/05 começamos a aula com a professora reclamando um pouco com o barulho, ai ela ouviu alguns alunos **conversando sobre política**. Depois dum pequeno **debate** na sala de aula, após **ela ter falado muito sobre política** e sobre os políticos no da aula começamos a copiar os slides (...)

Mas gostei da aula foi muito produtivo **aquele debate serviu para abrir nosso olhar**. (...) (Trecho do Diário de Bordo de Zik, 1º ano X, 15/05/2019)

O posicionamento do estudante Zik sobre o evento de discussão apresenta-se inicialmente ambíguo, pois o uso do vocábulo *debate* para nomear o evento embute o caráter pedagógico, mas quando enuncia “*após ela ter falado muito sobre política*” demonstra um certo desconforto sobre o *modo de agir* da professora, reforçado pelo adjunto modal de intensidade *muito*. Mas, ao concluir o seu texto, faz uma série de avaliações atitudinais positivas, incluindo a valoração de presunção pela expressão da *finalidade* do debate, “*serviu para abrir nosso olhar*”. A utilização dessa metáfora confirma o caráter pedagógico do evento, demonstrando um posicionamento que se distancia daqueles que os consideraram como *enrolação* ou *distração*.

Giroux (1997) salienta a importância da abordagem sobre política em sala de aula, nos seguintes termos:

O ponto é que este objetivo não significa enfatizar-se o conteúdo político no sentido mais literal do termo, mas sugere que se ofereça aos estudantes uma metodologia que lhes permita olhar para além de suas vidas particulares para obter uma compreensão das bases políticas, sociais e econômicas da sociedade mais ampla. Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade. (p. 87)

No Grupo Focal do 2º ano, toda menção ao evento a que elas/eles chamaram de *enrolação* ou *envolvimento* recaiu sobre as discussões relativas à política travadas entre estudantes e professora, sendo para alguns motivadas pelas/os próprias/os estudantes, especialmente por Ogidi. Diante da relevância que o estudante Ogidi assumiu tanto no Grupo Focal quanto nos Diários de Bordo, questionei a ele como se sentia a esse respeito, ao que ele respondeu:

Ogidi: Eu não diria bem uma discussão, mas, sim, um motivo de brincadeira e é uma brincadeira de forma indireta, não, não é uma brincadeira atacando. Pessoalmente, eu considero uma brincadeira. (...) **Porque ela defende um lado, eu defendo o outro.** (Grupo Focal, 2ºano da escola B, p.4-5)

De acordo com o protagonista desses momentos de *discussão*, “*briguinhas*”, *conversas paralelas*, não se tratava de uma *discussão*, mas de uma *brincadeira*, que acontecia porque os dois apresentam posicionamentos divergentes, o que comprova a coexistência deles sem que houvesse o cerceamento das ideias de uma/um ou de outro/a, mesmo um lado sendo ocupado pela professora, que hegemonicamente teria o poder em sala de aula, mas que o exerce de maneira a compartilhá-lo com as/os estudantes, seja dando *liberdade para eles falarem*, sendo *envolvida* por elas/es, ou *enrolando*, ou ainda sendo *ludibriada*, na perspectiva de outras/os.

Fairclough (2003) salienta sobre a utilidade de se focalizar a presença das ‘vozes’ particulares nos textos, considerando-se que “*as pessoas diferenciam-se de diversas maneira, e orientar para a diferença é fundamental para a interação social*”. (p. 52) De acordo com o autor, a interação envolve a “*negociação ativa e continuada de diferenças de sentido*” (p. 52), em que a orientação para a diferença nos eventos e textos pode variar, conforme cinco cenários:

- (a) uma abertura para aceitação de reconhecimento de diferença; uma exploração da diferença, como em 'diálogo' no sentido mais rico do termo;
  - (b) uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo sentido, normas, poder;
  - (c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença;
  - (d) colocar a diferença entre parênteses, um foco nos aspectos comuns, solidariedade;
  - (e) consenso, uma normalização e conformidade das diferenças de poder que suprime ou colocações a diferença de normas e normas entre parênteses.
- (FAIRCLOUGH, 2003, p. 52)

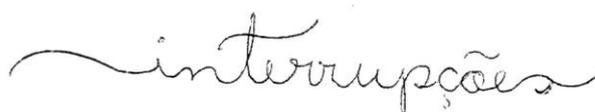
Podemos observar que nesses momentos de interação havia intensa negociação de sentidos, especialmente, pela evocação do termo “briguinhas”. Mas também percebemos que o cenário desses eventos corresponde mais ao que Fairclough (2003) chama de abertura para aceitação.

Paulo Freire salienta a importância de a/o professor/a apresentar seu posicionamento político, em que o respeito prevaleça, como podemos verificar em suas palavras:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que deseja mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. (1996, p.71)

Podemos depreender da fala de Ogidi que, apesar *de ela defender um lado e ele outro*, o respeito é presente, inclusive notabiliza-se em sua fala a ausência de discurso de ódio, tão amplamente em voga em nossos tempos, correspondendo ao que Freire alerta: “*O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando de seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida*”. (1996, p. 35, grifo nosso)

Apesar de as/os estudantes atribuírem, no Grupo Focal, a *enrolação* aos momentos de discussão, especialmente, sobre política, geralmente, com o estudante Odigi, o Diário de Bordo de Nnanna já abordava a suposta descontinuação do desenvolvimento da aula, cujo título mobiliza esse sentido, mas sob outros aspectos. Reproduzimo-no abaixo, por meio de imagem, por compreendermos que a maneira com que foi grafado contribui para o significado do seu Diário de Bordo:



A palavra *interrupções* grafada como se estivesse interrompendo a continuidade de uma linha configura uma espécie de ruptura que depois é retomada e esse é justamente o movimento que a estudante ressalta em seu Diário de Bordo:

1	~interrupções~
2	Como toda aula, chegamos bem agitados e alguns atrasados e logo ao entrarmos na sala nos
3	<b>bate um estranhamento devido a posição das cadeiras</b> que estavam em fileiras e não como
4	costumavam ficar e <b>isso ocasionou uma série de conversas paralelas</b> , que a professora tanto

5 se irrita, mas **após um tempo ela consegue acalmar os alunos, mas o que nos atrapalha**  
 6 **novamente é o barulho**, mas o da sala ao lado, que por falta do forro, está bem mais perceptível  
 7 que o normal, **e novamente a professora espera algum tempo** até a turma vizinha se acalmar  
 8 pois estavam se organizando para um teste.

9 Então a professora **tenta dar início a aula mas até o foco do Datashow se tornou um**  
 10 **inpecílio**, mas foi algo que logo se resolveu e a professora **dá início ao conteúdo da aula que**  
 11 **era sobre verbos**. Com o fim dos slides e da explicação a professora resolver fazer a leitura de  
 12 um conto, **mas mais uma vez é interrompida mas agora pela Midori**, que veio fazer anúncios  
 13 sobre o ciência na vida e a Olimpíada, **o que tomou bastante tempo da aula**, fazendo com que  
 14 a leitura do conto ficasse para a próxima aula.

15 E **como não podia faltar**, os alunos começaram a pedir para professora para **sairmos mais**  
 16 **cedo**, devido o lanche que seria ~~galinha~~ **galinhada**, mas ~~mas~~ **mesmo com muita persistência a**  
 17 **professora ainda nos segurou** um pouco na sala antes de nos liberar apenas cinco minutos mais  
 18 cedo.

19  
 20

Nnanna  
 29.03.2019

Diferentemente do Grupo Focal, Nnanna em seu Diário de Bordo reforça conceber a aula coincidente com a “administração” de conteúdos hegemônicos, como fica demonstrado na linha 9, quando vários eventos já tinham acontecido e, para ela, a professora ainda *tentava dar início a aula*.

Das linhas 2 a 5, a estudante aborda o *estranhamento* das/os estudantes com a organização da sala em fileiras, mas não considera natural “*uma série de conversas paralelas*” (1.4) desencadeadas pela nova configuração da sala, já que está pressuposto que a reação das/os estudantes atrapalhou o desenvolvimento da aula, expresso na representação do próximo evento, o *barulho da sala ao lado* que “*nos atrapalha novamente*” (1.5-6). Como já discutimos nesta dissertação, o posicionamento físico das/os estudantes em uma sala de aula é simbólico da concepção que se tem das práticas escolares e interfere diretamente nas relações interpessoais estabelecidas entre as/os participantes. Então, é mais do que natural, é legítimo que as/os discentes *estranhassem* e que isso provocasse as *conversas paralelas*, mas “*após um tempo ela* [a professora] *consegue acalmar os alunos*” (1.5). O termo utilizado por Nnanna para representar a ação da professora reflete o ânimo das/os estudantes que tiveram que ser acalmadas/os, mas a estudante não aborda os conteúdos nem das conversas paralelas nem da fala da professora que as/os acalmou.

Além do *barulho da sala ao lado, até o Datashow, se torna empecilho* para o desenvolvimento da aula, bem como a pessoa que veio anunciar projetos da escola *interrompe* a professora. Embora eles pareçam importantes e interessantes, já que se trata de *ciência na vida*, o que prevalece é a representação de *interrupção* e de impedimento de leitura do conto.

E, enfim, o que era para ser supostamente o principal da aula, o conteúdo hegemônico, considerando que todo o restante foi representado como *interrupções*, assume um lugar de

coadjuvante no Diário de Bordo da estudante, pois a ele são dedicadas menos de duas linhas: “*a professora dá início ao conteúdo da aula que era sobre verbos. Com o fim dos slides e da explicação*” (l. 10-11). Inclusive a *galinhada* foi abordada de forma mais abrangente que os *verbos*, não à toa, pois, nós, professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, compartilhamos do conhecimento da importância que esse evento, o dia da galinhada, tem nas práticas escolares.

O Diário de Bordo de Nnanna foi extensivamente trabalhado por ter sido construído em torno do ritmo da aula, descontinuado ou atrapalhado por aquilo que a autora julga não legítimo como “aula”. Apesar de o seu desenvolvimento girar em torno do ritmo do desenvolvimento da aula, o principal evento caracterizado como a *enrolação* ou *envolvimento* não foi retratado, mas ele é bastante sugestivo de como a estudante percebe esse movimento, o que pode ter contribuído para as percepções de Adebayo sobre a aula como veremos adiante.

Percebemos, no caminho trilhado, nas análises referentes às abordagens das *discussões* em sala de aula, tanto nos Diários de Bordo quanto no Grupo Focal, a prevalência do discurso de engajamento, pela diversidade de posicionamentos referente a um mesmo evento. As/os estudantes demonstram uma familiaridade com o processo de discussão, problematização, com a coexistência de vários pontos de vista sob um mesmo objeto. Sem a pretensão de definir ou taxar os eventos de discussões, debates, papos, conversa, briguinhas ou brincadeiras em sala de aula como *enrolação* ou *envolvimento*, podemos compreender que o próprio evento, cuja legitimidade como evento pedagógico foi questionada por algumas/uns estudantes, pode ter contribuído para que a presença marcante dos discursos de engajamento tenha se tornado uma característica das práticas discursivas investigativas, o Diário de Bordo e o Grupo Focal.

E, percorrido este caminho, retornamos ao ponto inicial desta subseção quando apresentamos o questionamento de Udenna, que revela sua percepção de ausência de efeitos dos discursos dos Diários de Bordo na prática da professora: “*O que adianta a gente falar sobre isso, se ela vai continuar fazendo do mesmo jeito?*” (Udenna, Grupo Focal, 2º ano)

Inicialmente, é necessário enfatizar que sua percepção é uma representação tanto do Diário de Bordo quanto da prática da professora, que se refere a uma construção dotada de significados influenciados por suas crenças, valores, atitudes, histórias, desejos, constituindo-se uma perspectiva, como demonstramos com as análises realizadas até aqui. Mas torna-se relevante investigar esse questionamento porque ele revela uma suposta falta de escuta por parte da professora Adebayo, incidindo nos objetivos da realização da estratégia do Diário de Bordo, que implica a escuta efetiva, o que consideramos imprescindível se nos pautamos pelos princípios da *educação como prática de liberdade*.

Como exposto nesta dissertação, inspirada em Geraldi (1991), a estratégia do Diário de Bordo é um “*devolver a palavra ao outro*” e isso “*implica querer ouvir. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra.*” (p.178)

Considerando o exposto pelo autor, bem como os princípios ontológicos em que nos baseamos, podemos concluir que o estudante questionar que se aborde o Diário de Bordo de forma mais sistemática é legítimo, o que significaria uma *atitude responsiva*, uma *contrapalavra* da professora, mas não necessariamente a mudança da(s) atitude(s) questionada(s)/avaliada(s). Se concebêssemos o Diário de Bordo como uma estratégia que determinasse como o/a professor/a devesse agir, se comportar etc., apenas estaríamos trocando as pessoas que exerceriam o poder como dominância. O objetivo maior da estratégia do Diário de Bordo é que as vozes das/os estudantes tenham espaço para se *erguer*, sejam ouvidas, compreendidas, e possa se estabelecer, a partir delas, o diálogo e não uma ditadura discente. Ferrarezi Jr (2014) explicita isso muito bem ao defender práticas pedagógicas que dessilenciam:

Então, defendo que os alunos devem meter a boca na escola, no professor, nos livros, dizer o que quiserem e suas opiniões devem sempre ser aceitas? Claro que não! Isso seria anárquico e profundamente desrespeitoso. Mas é preciso enxergar que não há espaço para discordância inteligente, na medida em que não há espaço para discordância alguma. Não há espaço para discussão de valores existenciais, na medida em que não há espaço para qualquer discussão de valores. Não há espaço para aprendizagem consciente, na medida em que não há espaço para qualquer aprendizagem significativa. Isso é profundamente silenciador.

Os alunos precisam ter o direito de expressar suas opiniões sem ser – obrigatoriamente sempre! – punidos por isso! Por que não alimentar a prática do diálogo maduro entre as partes? (p. 45)

Como a análise desenvolvida mostra, as práticas da professora Adebayo, dentre elas, o próprio Diário de Bordo, especialmente pela constatação da intertextualidade e do discurso de engajamento, não são silenciadoras; pelo contrário, promovem espaço de diálogo, inclusive, na perspectiva de algumas/uns, como *liberdade que atrapalha a aula*; de outras/os, como *enrolação*; um *abrir do olhar*; ou, ainda na perspectiva de Yinka, como *envolvimento* com as/os estudantes.

Embora não se espere que os textos Diários de Bordo tenham obrigatoriamente como efeitos causais a mudança no *modo de agir* das/os docentes, compreendemos que algum efeito ele tenha:

Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre *sobre o outro*, pois através dela representamos, e

apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências. (GERALDI, 1999, p. 27-28)

Nesse sentido é que nas entrevistas semiestruturadas com as/o professoras/r questionamos se houve algo de suas práticas que foi percebido a partir do Diário de Bordo. Na entrevista com a professora Adebayo, pudemos constatar que a suposição feita por Udenna, com a modalização de sua própria argumentação em “*Talvez ela não ignora, talvez ela lê mesmo e leva isso pra ela*”, torna-se concreta, pois *ela leva muitas coisas para ela*. Apresentamos o seguinte excerto da entrevista em que ela representa a estratégia do Diário de Bordo:

1	Ana Claudia: Então o diário revelando muitas coisas
2	Adebayo: O diário me revelou, é isso, cara, porque assim, é tanto que às vezes eu me questiono,
3	quando a coisa tá meio morninha assim, <b>porque eu tenho grandes expectativas em relação a</b>
4	<b>eles sempre</b> , né? Então, às vezes, quando começa um textinho muito básico assim, muito... meio
5	que tá cumprindo tabela, já fi, “ <i>Ah, gente, credo, por que que, né? Cadê? O que que aconteceu de</i>
6	<i>interessante e tal?</i> ”, porque é uma, <b>eu tenho uma expectativa imensa do diário de bordo, pra</b>
7	<b>mim ele é uma coisa muito importante. Pra mim como, co, eu acho muito importante pra</b>
8	<b>mim, muito mais que pra eles.</b> (Entrevista semiestruturada, p.5)

É perceptível o entusiasmo da professora não só com a prática do Diário de Bordo, mas com as/os estudantes, o que nos lembra Paulo Freire que afirma que “*crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária*” (2019[1970], p.66) No nosso caso, crer no estudante é indispensável para a prática de educação como liberdade. É possível identificar a presença dessa crença por parte de Adebayo quando ela diz que tem *grandes expectativas em relação a eles sempre* (1.3-4). A materialização do entusiasmo fica a encargo do uso dos modalizadores *grandes* e *sempre* que amplificam o que é dito.

No tangente ao Diário de Bordo, o uso do adjetivo “*imensa*” (1.6) e a repetição da avaliação “*muito importante*” dão o tom do entusiasmo. Mas o que impressiona é a representação da estratégia como uma prática mais importante para ela do que para as/os estudantes, porque geralmente a expectativa gira em torno daquilo que as/os estudantes podem aprender com a realização das estratégias e, não, o que, nós, professores podemos aproveitar, o que comprova Adebayo como uma interlocutora efetiva dos Diários de Bordo de suas/seus estudantes.

Embora, o estudante Udenna considere a possibilidade de que a professora ignore o que é dito nos Diários de Bordo, ela demonstra que há muitos aspectos de sua prática que foram percebidos após a realização do Diário de Bordo, inclusive relacionados ao evento que foi percebido de maneiras tão diversas, conforme o trecho da entrevista demonstra:

Adebayo: Eu **sempre converso muito com eles, muito**. Então eu acho que eu não percebia isso, sabe, que **às vezes eu chego em sala**, a aula começa 01:15 horas, e às vezes eu, dá 01:40 e **eu ainda tô**, sabe, **sondando pelo meio da sala e aí começa uma conversa, às vezes alguém me perguntando coisa**. Então, assim, **hoje** eu já fico me **questionando** se eu fico perden, **se isso é perda de tempo, se eu podia tá fazendo outras coisas ou até que ponto isso é importante, necessário, faz parte, né?** (Entrevista semiestruturada, p. 4)

Nesse trecho da entrevista, sobressai o processo reflexivo de Adebayo, em que há marcas linguísticas que nos encaminham para a interpretação do modo e ritmo como Adebayo conduz determinados eventos da aula tanto como *enrolação*, quando ela se questiona se “*isso é perda de tempo*”, quanto como *envolvimento*, com a utilização dos termos “*conversa*”, “*sondando*”. Mas o que se evidencia é o *questionamento* sobre suas ações em sala de aula, configurando o que Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 95) conceituam como “*reflexividade reforçada*”, que significa que “*as pessoas estão mais conscientes de suas práticas e estas são intrínseca e profundamente abertas à transformação baseada no conhecimento*”.

O fato é que ela não *ignora* o que é dito nos Diários de Bordo. No entanto, no que se refere à compreensão de que a professora *continue do mesmo jeito*, a representação dela parece coadunar com a de Udenna, pois, apesar de dizer que tem mudanças, expressa que “*não é nada fá-cil*”, como o trecho da entrevista mostra:

1	Ana Claudia: Entendi. E você já falou que <b>já tem buscado essas mudanças na sua prática a partir desses diários</b> . Como é que você <b>fala sobre essas mudanças?</b>
2	
3	Adebayo: <b>Tem. Mas não é nada fá-cil!</b> Sabe a coisa do <b>vício?</b> É impressionante isso assim de
4	como a gente vai ficando viciado, o <b>hábito é uma coisa terrível</b> ou ao mesmo tempo é <b>uma</b>
5	<b>coisa muito boa</b> , de um lado, é uma coisa terrível, de outro, porque você já tá <b>tão acostumado</b>
6	<b>a fazer aquilo sistematicamente, que às vezes você não consegue sair muito daquilo</b> . É claro
7	que quando você vê que é uma coisa mais crítica, aí você já vai, né, se adaptando. <b>Olha uma</b>
8	<b>coisa, outra coisa que eu percebi com o diário só, voltando um pouco</b> , é que, por exemplo,
9	eu sou assim, eu sou muito procrastinadora, então, <b>eu começo meio morna o bimestre</b> , sabe?
10	<b>Meio devagar, eu vou aprofundando tudo</b> , eu vou sendo, Ok. Vai chegando o final, <b>quando</b>
11	<b>eu percebo que eu tô ficando numa situação crítica, aí eu vou ... atropelando, meio que</b>
12	<b>atropelando</b> . Então...então. (então pronunciado bem baixinho)
13	Ana Claudia: Você percebeu isso no diário?
14	Adebayo: Percebi. No diário. (Entrevista semiestruturada com Adebayo, p. 4-5)

A resposta da professora Adebayo sobre as mudanças nas práticas pedagógicas, contida das linhas 3 a 7, remete às dificuldades de empreendê-las, em virtude de suas cristalizações como *hábitos* (l.4), *vícios* (l. 2), avaliadas negativamente tanto pelo próprio conteúdo semântico desse último vocábulo quanto pelo predicativo “*coisa terrível*” (l.4). Ela também afirma que “*é uma coisa muito boa*” (l.4-5), mas não discorre sobre os motivos para tal avaliação e *volta* (l.8) ao assunto anterior, deixando em aberto, sem especificar as questões relativas às mudanças.

Ela *volta* (1.8) a relatar sobre suas percepções sobre si e sua prática, das quais teve consciência a partir do que foi materializado nos Diários de Bordo, inclusive em continuidade às relacionadas ao que as/os estudantes chamaram de *enrolar*, *envolver-se*, relacionadas ao ritmo de desenvolvimento dos eventos em sala. Ela inicia o bimestre *meio devagar*, *aprofundando tudo* (1.10) e depois, quando percebe que está *numa situação crítica* (1.11), sai *atropelando* (1.11). Ela continua abordando sobre isso na entrevista, conforme demonstra o excerto abaixo:

1	Ana Claudia: Só no diário?
2	Adebayo: ... é talvez eu tivesse uma pequena percepção
3	Ana Claudia: só que o diário ressaltou?
4	Adebayo: Só que o diário ressaltou isso, <b>sabe de que eu preciso ser, por qu? Que que acontece?</b> Aí você vai, cê pega o diário, você fala assim “ <i>Poxa, nessa aula eu enrolei pra caramba!</i> ”, “ <i>Mas nessa aula aqui eu podia ter feito isso.</i> ”, “ <i>Mas o que eu fiz nessa aula aqui?</i> ”.
5	
6	
7	Sabe, quando o aluno às vezes não é muito claro, né? Aí eu falo “ <i>Pô, mas eu podia ter feito isso aqui nessa aula. Por que eu já não aproveitei.</i> ”, sabe? Porque assim eu tenho muita coisa na
8	minha cabeça, minha cabeça funciona muito loucamente. Então às vezes eu quero fazer um
9	monte de coisa e aí eu fico frustrada no final. Aí depois eu falo “ <i>Mas dava pra eu ter feito</i> ”,
10	“ <i>Como que eu vou, o que foi, onde foi que eu não fiz?</i> ” Aí eu volto pro diário e ele me ajuda
11	nisso. (Entrevista semiestruturada com Adebayo, p. 4-5)
12	

Adebayo inicia esse turno da entrevista dizendo *que precisa ser* (1.4) e mais uma vez interrompe a fala sem completar o enunciado, parece que lhe falta a palavra, ao que ela redimensiona e passa, então, a exemplificar concretamente com uma sequência de enunciados de ordem direta que expressam reflexões que ela foi tendo durante o desenvolvimento da estratégia, todos relacionados ao ritmo do desenvolvimento das aulas. A própria professora utiliza o termo “*enrolar*” (1.5) atribuído a si mesma, o que coaduna com a representação de algumas/uns estudantes.

A representação de Adebayo sobre as *conversas* (*discussões, papos, debates, briguinhas, brincadeiras*) confirma, de certa forma, todas as representações das/dos estudante. Não há por parte dela uma representação definida de como ela concebe seu *modo de agir* como professora, o que pode explicar, inclusive, a interrupção de sua fala com a volta ao assunto anterior quando foi abordado sobre as “*mudanças*” a partir do que foi percebido nos Diários. Isso pode explicar também a falta do atributo na oração relacional do trecho anterior, “*eu preciso ser*”, que ligado ao significado identificacional mostra uma professora em processo de construção identitária. O *hábito* e o *vício* retratados por ela no que se refere ao seu *modo de agir* nas práticas de sala de aula não se evidenciam em sua representação. As análises demonstram uma representação instável, de uma professora em processo, em dúvida. O movimento de dúvida da professora nos remete a um comentário de Morin:

Nunca deixei de estar submetido à pressão simultânea de duas ideias contrárias e que me parecem ambas verdadeiras, o que me leva ora a ir de uma a outra, segundo as condições que acentuam ou diminuem a força de atração de cada uma, ora a aceitar como complementares essas duas verdades que, no entanto, deveriam se excluir uma à outra. Tenho, ao mesmo tempo, o sentimento da irreducibilidade da contradição e o sentimento da complementaridade dos contrários. É uma singularidade que vivi, primeiramente admitida, depois assumidas, enfim, integrada. (MORIN, 1997, p. 47 apud MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE (2018, p.123)

Além da contradição estabelecida no modo de representar suas ações, como *enrolar* ou *envolver-se*, é possível inferir que a professora convive com outro processo contraditório em seu *modo de agir* também relacionado ao ritmo do desenvolvimento das práticas de sala de aula, relatado por ela. Em determinados momentos, especialmente, no início do bimestre, ela *vai devagar, aprofundando tudo*, em um processo de *enrolação* ou *envolvimento*, mas depois ela sai *atropelando* por causa da *situação crítica*. Depreendemos que, por todo contexto educacional e pelas análises aqui desenvolvidas, a situação à qual Adebayo se refere está relacionada a “concluir”, “fechar”, “passar” todo o conteúdo hegemônico, contradição que todos nós, professoras/es, comprometidas/os com a educação como prática de liberdade, vivenciamos em alguns momentos.

Há uma relação intrínseca entre o ritmo em sala de aula, que está relacionado ao tempo, e a necessidade de cumprir nossa função de “dar” todo conteúdo. Giroux (1997, p.72) adverte que

O conceito de tempo nas escolas restringe o desenvolvimento de relacionamentos sociais e intelectuais saudáveis entre estudantes e professores. Aludindo à vida nas fábricas, com seus cronogramas de produção e relacionamentos de trabalho hierárquicos, a rotina da maior parte das salas de aula atua como um freio à participação aos processos democráticos.

Consideramos que as representações, tanto das/os estudantes quanto da professora Adebayo, são influenciadas pela fixidez dos horários rígidos, aos quais estamos submetidos em todas as práticas sociais, associadas à “necessidade” de abranger todo o conteúdo determinado pelo “texto privilegiante” (BERNSTEIN, 1996), o que conduz nossos *modos ser, agir e representar* e aqui se materializam no Diário de Bordo, no Grupo Focal e na entrevista semiestruturada.

Giroux (1997) propõe o *ritmo próprio* como uma das maneiras de se afastar da sala de aula tradicional, ao pensar o ritmo levando-se em conta o processo de ensino e aprendizado não os horários determinados para começo e término de aula. Empiricamente evidenciamos o quanto estamos distantes de transpor esse impedimento da realização da aula condizente com o

ritmo do aprendizado e não pela determinação do tempo relógio, o que contribui para o processo de nossas contradições.

Mas compreendemos as contradições e as dúvidas como partes do processo para as mudanças/transformações que precisam ser feitas para que nossa prática não reforce a dominação. Paulo Freire (2019[1970]) aborda sobre o perigo do “círculo da segurança”, em que há o aprisionamento pelo estabelecimento de verdades, o sofrimento pela falta de dúvida.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro como o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. (p. 37)

A contradição na representação de Adebayo revela um processo de desestabilização importante, porque a mudança, a transformação do *modo de agir* passa necessariamente pela problematização, pelo processo reflexivo, primeiramente em uma mudança nos modos como se veem as coisas do mundo, ligado ao significado representacional, que se dá também pelo *diálogo* de quem *não teme ouvir*, *não teme o desvelamento* do mundo. Além disso, é preciso considerar, como Morin nos mostra, que nem sempre será possível resolver completamente todas as contraditoriedades que se fazem presente no fazer pedagógico, especialmente tendo em vista a força das estruturas, com todo seu poder hegemônico e homogeneizante, que se apresentam como impedimentos para as realizações de nossas idealizações sobre a educação como prática de liberdade.

Com isso não estamos sugerindo a necessidade de a professora mudar o seu ritmo da prática de sala de aula, até porque não é possível, considerando o propósito principal deste trabalho e sua extensão, estabelecer se esses eventos a que algumas/ uns participantes da prática se referem são *enrolação* ou *envolvimento* da professora com elas/eles. Para que alguma mudança se concretize, caso se julgasse importante, seria necessário reafirmar uma concepção ou outra como o significado representacional de suas ações. Nesse caso, é necessário que a dúvida da professora esteja resolvida, compreendendo que embutida nela está a relação tempo/exigência de “dar” todo conteúdo. E sabemos que isso é um processo que exige práxis, compreendida como ação e reflexão, sendo que o processo reflexivo está *lançado*.

O mais importante é o desvelamento da prática da professora para ela mesma a partir da prática do Diário de Bordo, revelando a potencialidade dessa estratégia para o processo reflexivo docente. Freire (1996) aponta como um saber necessário à prática educativa a

exigência de uma reflexão crítica permanente do fazer. Inclusive a proposta do autor é que isso seja feito com os educandos, estabelecendo que “*o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação*” (p.64). Nesse sentido, podemos afirmar que o Diário de Bordo se revelou como potencial para que o processo reflexivo da professora Adebayo ocorresse. Nesse sentido, podemos também compreender que a relação de poder foi desestabilizada, pois as/os estudantes tiveram espaço para apresentar suas avaliações, se constituiu em uma estratégia potencial de resistência, uma vez que desloca “*a fonte inquestionável de elogio e reprovação*” (GIROUX, 1997, p. 66) do/a professor/a.

Jean-Godefroy Bidima, em *Da travessia: contar experiências, partilhar o sentido* (2002), propõe para os estudos africanos a substituição do paradigma da identidade pelo da travessia. Partindo do pressuposto nesse paradigma e recontextualizando-o para nosso âmbito, podemos dizer que a professora Adebayo revela-se *travessia* em seu processo identificacional:

A ideia de travessia conjuga, de uma só vez, as possibilidades históricas existentes no tecido social e as tendências e motivações subjetivas que empurram os atores históricos para um outro lugar. É no cruzamento da objetividade e da subjetividade que alguma coisa de diferente pode advir. A travessia se ocupa dos devires, das excrescências e das exuberâncias, ela diz de quais plurais uma determinada história é feita. (BIDIMA, 2002, p.5)

Adebayo se apresenta como uma professora aberta ao *devir*, atenta ao que as/os estudantes revelam, experimentando não a ancoragem, a certeza, os limites bem definidos, mas justamente as excrescências que possibilitam a mudança, a alteração da rota, mostrando-se aberta às possibilidades.

A representação do Diário de Bordo de Udenna, que abre esta subseção, sobre sua impressão de não estar sendo escutado pela professora Adebayo não se confirma. Pelas análises empreendidas, fica comprovado que o discurso das/os estudantes teve efeito sobre a professora, não ainda em termos do significado acional, referente ao seu *modo de agir*, mas foi capaz de revelar práticas antes não percebidas por ela e causar reflexividade, o que tem consequências no *modo de representar a si mesma e as próprias práticas*, revelando-se em travessia. Então, sim, *adianta falar*, pois a interação e a prática discursiva são locais potenciais para a transformação, podendo gerar reflexões importantes, não só para a professora, mas para todas/os participantes da aula, já que “*a capacidade de agentes sociais transformarem sua condição (...) depende de sua reflexividade para se transformarem em agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social.*” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 7).

## **B) Quanto aos fios de sol da/o professor/a? – O direito à contrapalavra**

Nesta seção, encaminhando para um desfecho tanto desta parte, quanto da subseção e seção de análise referente à estratégia do Diário de Bordo desenvolvida por Adebayo com as/os estudantes, abordamos um último aspecto relativo à representação de Udenna no tangente ao seu discurso projetivo de indicar que deveria haver uma discussão sobre o que foi trazido pelo Diário de Bordo.

No decorrer desta dissertação, apresentamos a compreensão de que o Diário de Bordo seja *um devolver a palavra ao outro* e que isso “*não quer dizer a decretação de “**nada a fazer ou a declarar**” para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra ao outro.*” (GERALDI, 1991, p.161, grifo nosso) O autor dispõe sobre a necessidade de que os textos das/os estudantes sejam escutados e que isso se concretize em dois sentidos, *fazer* ou *declarar*.

Embora esta seção seja dedicada à análise do Diário de Bordo desenvolvido por Adebayo, abordamos esse aspecto incluindo outros participantes da pesquisa, pelo potencial de ampliação da discussão do direito à contrapalavra. A necessidade de uma atitude responsiva pela *ação* ou pela *declaração* ao Diário de Bordo das/os estudantes foi expressa explicitamente pela professora Olanna da escola A e pelo professor Odenigbo da escola C, conforme observamos nos excertos abaixo das entrevistas semiestruturadas:

Odenigbo: (...) Eu acredito que a maior dificuldade tá em mim de desacelerar pra poder “*Calma, aí, vamos ouvir, vamos, né. **E depois o que que vai rolar?**”* Ainda, ainda tem esse sentimento ainda “*Que que vai rolar depois?*” (Entrevista semiestruturada com Odenigbo, p. 1)

Olanna: (...) Então de repente, depois eu fiquei pensando nisso, que o **diário de bordo também merece uma devolutiva**, depois fiquei pensando assim “*olha, a aula passada eu ouvi do, do fulano, ouvi no diário de vocês que tá chato isso aqui, mas o que vocês me sugerem, como é que é?*” Eu ainda não cheguei nesse nível de maturidade (ri alto). Aiii, ainda não sou madura o..., mas acho que a gente também amadurece, acho que chega o momento que você pode perguntar isso, “*Mas, por quê? O que que foi assim? O que que eu deveria ter feito?*” Até para colocá-los também como participantes da responsabilidade de que uma aula boa não depende só de mim, depende deles também, sei lá. É por aí. (Entrevista semiestruturada com Olanna, p. 22)

Em ambas as reflexões, percebemos a importância atribuída ao ouvir as/os estudantes, caracterizando a posição dessa e desse professor/a como a/o de interlocutor/a efetiva/o do Diário de Bordo, mas que ainda não se transpuseram à contrapalavra. Na representação de Odenigbo sobressai a reflexão, ele sente que precisa de algo depois, mas ainda não vislumbra ou não expressa o que seria. Olanna argumenta sobre a necessidade de *devolutiva*, apresentando

discurso projetivo do que deve ou pode ser feito. A contrapalavra está materializada em: “*olha, a aula passada eu ouvi do, do fulano, ouvi no diário de vocês que tá chato isso aqui, mas o que vocês me sugerem, como é que é?*”, *Mas, por quê? O que que foi assim? O que que eu deveria ter feito?*” Ela já sabe o que vem depois, mas ainda considera que não tem maturidade.

O sentimento de falta de maturidade expresso pela professora Olanna está relacionado ao que essa contrapalavra representa: romper com vários discursos e práticas do Dispositivo Pedagógico, do texto privilegiante (BERNSTEIN, 1996). Dentre eles/as, podemos mencionar o modelo de atividade discursiva estabelecido nas salas de aula que não trabalham como prática de liberdade, “*este [o professor] tem sempre a primeira e a última palavra e este poder lhe vem da sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação*” (LEGRAN-GELBER (1988, p.87), apud GERALDI, 1991, p.159). O Diário de Bordo com direito à contrapalavra subverte as posições assumidas hegemonicamente na interação, sendo a palavra da/do estudante a primeira, depois a da professora, e de volta à/do estudante, o que caracteriza, além da dialogicidade da estratégia, a distribuição de poder nas relações de interação em sala de aula.

A contrapalavra projetiva de Olanna também rompe com o discurso de o desenvolvimento da aula seja responsabilidade exclusiva da/o professor/a relegando à/do estudante a posição de ouvinte, paciente, consumidor. A argumentação de Olanna coaduna com um dos princípios da educação como prática de liberdade que enfatiza a comunidade de aprendizagem como uma construção coletiva (hooks, 2017, 2019). E, assim, observamos o Diário de Bordo sendo provocador de movimento de *travessia* (BIDIMA, 2002) também em relação a essa/esse professor/a.

No tangente à professora Adebayo, observamos, pelas análises empreendidas nesta subseção, que as vozes das/os estudantes não foram ignoradas e tiveram grande efeito na docente, culminando em um processo reflexivo sobre si e sua prática, que não chegaram ao seu *modo de agir*, correspondendo ao *fazer*. Entretanto, podemos observar que a percepção de Obiozo, corroborada e ampliada por Udenna, sobre a falta de respostas sobre o que é dito no Diário de Bordo, não condiz completamente com o que foi observado por mim como pesquisadora. Para explanação desse tópico, apresentamos trecho do Diário de Bordo da estudante Onunna:

## Rimas “A” e “B”

Como toda quarta-feira temos o primeiro horário com a **professora maravilhosa Adebayo**, ela perguntou para os alunos se era para mostrar o dever hoje e adivinha o que aconteceu? **A feira da verdura começou**, cada pessoa falando, ninguém entendendo nada e eu claro contando as fofocas para as best. (...) (Trecho do Diário de Bordo de Onunna, 2º ano da escola B, 13/11/2019, grifos nossos)

O momento de leitura desse Diário foi registrado por mim, conforme as Notas de Campo demonstram:

1	(...) A aluna lembra do DB. Adebayo diz que vai ler rapidamente.
2	A aluna escreveu “ <i>maravilhosa</i> ” e <b>a professora reclama, dizendo que não é preciso fazer</b>
3	<b>isso</b> . A aluna diz que se ela não reconhece o que é...
4	Continua lendo e <b>dialogando</b> . Há um certo burburinho quando cita “ <i>a feira de verduras</i> ”. <b>A</b>
5	<b>professora olha pra mim e diz: “o que eu acho mais interessante é a sinceridade”; “nem fingem</b>
6	<b>que estudam”</b> . A aluna retruca e a <b>profª diz que é isso que ela acha legal</b> . (Notas de campo, p. 101)

Como podemos constatar, durante o momento de leitura do Diário de Bordo de Onunna, a professora vai lendo e realizando vários comentários relacionados ao conteúdo do Diário de Bordo da estudante, inclusive, configurando um diálogo/conversa/discussão ou até “briguinha” – a depender do ponto de vista de quem observa o evento – com a própria autora do texto.

Os estudantes Obiozo e Udenna, considerando suas representações, não consideram esses comentários como respostas efetivas ao Diário de Bordo. Se não se trata de uma contrapalavra tomada de forma mais didática e planejada, não podemos também confirmar que ela (a professora) *só lê e acabou*. O mesmo podemos afirmar no tocante à professora Olanna, pois, como ficou demonstrado na seção referente à sua prática, ela também ouvia os Diários de Bordo emitindo avaliações, comentários, não ainda como uma devolutiva formal, mas em um processo que evidencia o ouvir. Nos dois casos, mesmo que não formalmente, houve um processo interlocutivo a partir do Diário de Bordo, coadunando com a expectativa de Geraldini (1999, p. 179) no que se refere à produção de textos em que a/o professor/a seja um interlocutor efetivo:

Se o texto escrito pelo aluno era [é] para ser lido, e se a leitura é mais do que simples “informação” que se extrai do texto, mas envolve o leitor, não vejo como um professor, leitor dos textos de seus alunos, podem ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. (acréscimo nosso)

Compreendemos que o processo interlocutivo entre as/os professoras/es e as/os estudantes, intermediado pelo Diário de Bordo, possa ser aprofundado como projetado por Olanna, por exemplo, de forma que explicita aos estudantes que elas/eles estão sendo ouvidas/os, bem como de que são partícipes do desenvolvimento da aula.

A análise empreendida nesta seção, sob vários aspectos da realização do Diário de Bordo por Adebyo, evidencia a presença dos discursos de engajamento como um condutor das práticas observadas e analisadas. A triangulação dos instrumentos investigativos contribuiu para mostrar que as representações, da docente e das/dos estudantes, apresentam convergência em diversos pontos. E essa convergência mostra justamente a diversidade de perspectivas na representação de um mesmo evento por parte das/os estudantes que se evidencia na representação da professora também.

Obiozo, no Grupo Focal, representou o Diário de Bordo como uma estratégia de pouco valor pedagógico, *lançando o grito “porque a gente só chega, lê e acabou”*, que *cruzou com os fios de sol de grito de outras/os* estudantes, dentre eles, Udenna que o *apanhou* e o desenvolveu em uma *teia que foi se tecendo* entre as/os estudantes, construída pelas representações do Diário de Bordo, que costuraram nossa análise; o que também entra nessa *teia* como *um fio de sol de seus gritos* para a construção d’*a manhã*, a educação como prática de liberdade, que tanto almejamos.

*Lançando mais um fio de sol* para esta construção, *cruzamos* essa teia até aqui formada com o *grito* da estudante Halima, cujo trecho do Diário de Bordo já foi parcialmente analisado quando apresentamos a perspectiva de que as discussões eram uma maneira de tirar o foco daquilo que deveria ser o principal da aula, o conteúdo hegemônico.

O Diário de Bordo de Halima foi produzido “*como uma despedida, ela fez o texto mais em homenagem à turma*” (Ibari, Grupo Focal, 1ºX, escola B p.6), “*porque ela tava saindo*” (Ada, Grupo Focal, 1ºX, escola B, p.6), ou seja, ele não foi uma tarefa que foi feita para se tirar nota, a estudante tinha o *que dizer, motivos para dizer e para quem dizer* (GERALDI, 1991). E o motivo pelo qual o trazemos para compor esta *teia* refere-se ao que *ela diz*, como uma síntese do que identificamos como discurso de engajamento.

1	
2	Diário de sensações
3	(...)
4	Nem o poeta mais inspirado conseguiria descrever todas as sensações que senti em uma sala
5	de aula. A emoção de conversar com pessoas tão diferentes mas com tanto em comum, aprender
6	o que já sabemos, ver o mundo fora de nosso olhar, fora de nossa época compreendendo
7	sentimentos que não nos pertencem. Tudo o que nos foi mostrado me traz uma maravilhosa
8	sensação de euforia e saudade pelo desconhecido.
9	Para muitos talvez não seja assim, mas para mim foi viver em um livro de vários contos
10	aleatórios a cada dia.
11	Obrigado.
12	
13	Atenciosamente, Halima (Diário de Bordo completo em Anexo S)

O discurso de engajamento identificado nas práticas de sala de aula da professora Adebayo contribui para a educação como prática de liberdade ao oportunizar a coexistência e discussão de pontos de vista diferentes, sem que isso tenha suprimido o processo de identificação uns com os outros, como podemos evidenciar nas linhas 5 a 7 do Diário de Bordo de Halima: “*A emoção de conversar com pessoas tão diferentes mas com tanto em comum, aprender o que já sabemos, ver o mundo fora de nosso olhar, fora de nossa época compreendendo sentimentos que não nos pertencem.*” (Diário de Bordo em Anexo S)

Percebemos que o processo dialógico comum nos eventos discursivos em sala de aula desencadeia um processo de empatia entre as/os estudantes no sentido de possibilitar *um olhar para fora de si mesmo e compreender sentimentos* outros, o que possibilita, se não a superação das diferenças, a solidariedade como algo tangível.

E mais uma vez o discurso do engajamento se concretiza quando a estudante faz a ressalva de que “*para muitos talvez não seja assim*”, trazendo as vozes dissonantes que podem ser associadas aos “contos aleatórios” vivenciados pela estudante. Há de ressaltar ainda a ênfase ao *sentir*, que é caracterizado desde a nomeação do seu texto pelo título “Diário das sensações” como pela presença de vocábulos que remetem ao mesmo campo semântico, como “emoção” (l. 5), “sentimentos” (l.7) e especialmente pelo emprego do processo “viver” (l.9). A estudante viveu e sentiu dentro de sala de aula.

### **3.4 O que a estratégia e os Diários de Bordo revelam no 7º ano do EF na Escola C?**

Esta seção é destinada à análise da estratégia do Diário de Bordo desenvolvida por Odenigbo, professor da disciplina História, com as/os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Distrito Federal, que fica a aproximadamente 24 quilômetros do centro de Brasília, chamada nesta dissertação de escola C.

A participação do professor nesta pesquisa com a realização da estratégia focalizada, conforme abordado na parte do desenho metodológico e desenvolvimento da pesquisa, representa tanto a importância e a possibilidade de que as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever não estejam circunscritas à disciplina de Língua Portuguesa quanto a potencialidade do desenvolvimento da estratégia com estudantes de outras séries que não as do Ensino Médio.

Luiz Percival L. Britto, em *O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar*, aborda sobre a necessidade de que todas as disciplinas se comprometam com o ensino da leitura e da escrita, conforme observamos no trecho abaixo:

Uma mudança de perspectiva impõe a aceitação de que o ensino da leitura e da escrita é da responsabilidade da escola e que as práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades de todas as matérias. Caberia à língua portuguesa, se se mantém uma organização escolar por disciplinas, o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias da língua, variação, língua e valores) e a experiência literária. Em outras palavras, deve-se propor ao educando não apenas a formação, mas sua busca através do texto escrito (o que inclui o uso de outros materiais, com multimeios, informática etc.); mais ainda, uma própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita, cabendo ao educador de todas as áreas de conhecimento trabalhar com redação. (2009, p.65)

O teórico Henry Giroux (1997), focalizando as disciplinas de estudos sociais, estabelece as/os professoras/es como intelectuais transformadoras/es, considerando o trabalho com a escrita em sala de aula uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico das/os estudantes. Ele também refuta a suposição de que o desenvolvimento da escrita seja responsabilidade exclusiva das/os professoras/es da disciplina de língua materna, no nosso caso, de Língua Portuguesa.

De acordo com o autor, a escrita é uma forma de aprender em virtude do seu caráter dialógico, o que coaduna com os princípios adotados neste trabalho. Em suas palavras, escrever está relacionado a “*uma série de relações entre o escritor e o assunto, entre o escritor e o leitor, e entre o conteúdo e o leitor.*” (GIROUX, 1997, p. 96) O teórico desenvolve uma proposta de trabalho pedagógico com a escrita para o ensino de história, que só mencionamos, mas não desenvolvemos, para corroborar sobre a necessidade de que a escrita também seja foco de outras disciplinas.

E, sendo assim, compreendemos que a estratégia do Diário de Bordo possa ser realizada em quaisquer disciplinas, tendo em vista, especialmente, ser o seu foco as vozes das/os estudantes, com implicações nas relações interpessoais para distribuição do poder exclusivo da/o professor/a em sala de aula, o que, conseqüentemente, contribui para a educação como prática de liberdade (hooks, 2017, 2019; FREIRE, 2019[1970]).

O compromisso de Odenigbo com a escrita é revelado nos Diários de Bordo das/dos estudantes, como no de Amaechi, cujo trecho reproduzimos abaixo:

(...)Ele nos ensina também que só copiar, copiar e copiar não vai nos deixar mais inteligentes ou não, **ele quer que nós aprendamos a escrever e a não fazer copias.** (...) (Trecho do Diário de Bordo de Amaechi, 7º ano, sem data)

Na entrevista semiestruturada com Odenigbo, podemos perceber que sua representação do Diário de Bordo corresponde à concepção da estratégia como um mediador das relações interacionais, como o excerto abaixo demonstra:

Odenigbo: (...) Achei que tinha muito a ver com o trabalho que eu já fazia e que **iria muito me ajudar na questão do sentimento, de construir essa, essa relação emocional, do sentimento com os alunos.** Então eu, eu escolhi é colocar na minha metodologia o diário de bordo, mesmo não tendo o domínio da ferramenta em si, (...) **mas eu tive muita dificuldade, ainda tô tendo ainda pra lidar com ela** mas é que eu acho maravilhoso, porque tem sido um desafio, sabe, do momento de colocar, de ouvir eles, né?

Ana Claudia: Quais são essas dificuldades assim?

Odenigbo: Bom, a dificuldade ... você, você já viu como são as minhas aulas, né? Primeiro eu, primeiro momento eu ten, eu coloco o que que nós vamos fazer, falo sobre as avaliações que estão dentro, né, as ferramentas que eles vão ter que usar e às vezes eu fico muito excitado nesse primeiro momento. E aí, na verdade, é a **prática que eu tenho mais dificuldade, a prática de tá cobrando o diário, sabe?** (Entrevista semiestruturada, p. 1)

Observamos que Odenigbo, embora à época da entrevista já tivesse realizado a estratégia, tem a representação inicial do Diário de Bordo materializada em discurso projetivo como uma estratégia potencial para contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, especialmente, as relacionadas às questões emocionais e afetivas. As relações interpessoais em sala de aula são permeadas por vários *sentimentos*, entretanto, geralmente eles não são considerados no processo educativo escolar, o que faz de sua representação uma ruptura com a hegemonia estabelecida pelo texto privilegiante (BERNSTEIN, 1996).

Na representação da estratégia, Odenigbo aborda as dificuldades com o desenvolvimento do Diário de Bordo de maneira abstrata, não explicitando detalhes, possivelmente, em virtude de supor o conhecimento compartilhado entre mim e ele por eu ter acompanhado o desenvolvimento da estratégia. Conforme disposto no Capítulo destinado ao Desenho e Desenvolvimento da pesquisa, optamos por participar da realização da estratégia em todas as turmas, indo uma vez a cada semana em uma turma diferente. Considerando o que foi observado, podemos associar a dificuldade de *cobrar*, citada pelo professor, à não realização do Diário de Bordo na maioria das turmas.

Para dar continuidade à análise desse aspecto, é necessário abordar os critérios adotados por Odenigbo para realização do Diário de Bordo em suas turmas, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 24 - Critérios para realização do Diário de Bordo na escola C

	Critério de quem fará	Quantidade de DB por aula	Leitura	Título	Avaliação Formal		Período de realização	Suporte
					Nota	Correção		
Odenigbo	Voluntário	1 (Um)	Estudante	Alguns	Não	Não	3º e 4º bimestres	Caderno

Conforme é esperado, os critérios que serviram de parâmetro para o desenvolvimento da estratégia diferenciam-se dos adotados nas outras práticas pesquisadas. Há destaque para dois deles, relacionados à decisão de quem fará o Diário de Bordo, considerando-se o voluntarismo como princípio e a não atribuição de nota para a realização da estratégia. Isso descaracterizou o Diário de Bordo como um dever escolar, já que as/os estudantes fariam se quisessem, quando quisessem e não haveria nenhuma punição por isso ou recompensa em termos de nota. Odenigbo, ao instituir o Diário de Bordo dessa forma em sala de aula, rompeu com principal laço mantenedor das relações de poder, a nota. Em segundo lugar, levou ao ápice o princípio da escrita estebelecido por Geraldi (1999) “*ter o que dizer*”, eliminando qualquer razão artificial da participação das/os estudantes no Diário de Bordo.

A superação de determinadas situações estruturantes do processo educativo como a obrigação da realização do proposto em virtude da nota parece mais fácil com estudantes que ainda não estão com todo o processo educacional arregimentado, como as/os estudantes participantes desta pesquisa do 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, que têm em média de 11 a 13 anos. Com base em conhecimentos empíricos, podemos dizer que, apesar dos anos de escolarização, as práticas do Ensino Fundamental I, especialmente as adotadas nas escolas públicas, diferenciam-se bastante das praticadas a partir do Ensino Fundamental II. No entanto, isso não foi suficiente para que o Diário de Bordo acontecesse em todas as turmas.

Odenigbo não vincula a não realização do Diário de Bordo à falta de atribuição de nota, não imputando aos estudantes essa responsabilidade, mas à falta de estímulo de sua parte, como podemos depreender do seguinte trecho da entrevista:

Odenigbo: A dificuldade tá em mim, porque, na realidade, eu sou o estimulador. Esse é o meu papel, né? (Entrevista semiestruturada, p. 2)

A não realização do Diário de Bordo foi abordada em uma conversa em um dia de observação e registrada nas Notas de Campo por mim:

Odenigbo retornou à sala de aula e conversou comigo sobre a estratégia. Contou que na 4ª feira um estudante escreveu três páginas de Diário de Bordo, contando sobre sua trajetória escolar. Disse que nesta turma de agora ele recebeu de volta o 1º relato na semana passada. Começou a fazer algumas reflexões questionando-se o quanto ele mesmo levou a sério essa metodologia. Disse a ele que eu continuava vindo, mesmo nas turmas em que não acontecia o Diário de Bordo, porque não acontecer seria também uma probabilidade. (Notas de Campo, 25/10/2019, p. 87-88)

Esse registro mostra tanto a estratégia acontecendo, quando Odenigbo conta sobre o Diário de Bordo de três páginas de um estudante, quanto não acontecendo, quando ele relata que recebeu o 1º texto naqueles dias. Considerando que a estratégia começou no início do mês

de agosto e estávamos no final do mês de outubro, podemos dizer que o Diário de Bordo não aconteceu na turma em que estávamos no momento.

O professor, nessa conversa, também atribui a si essa responsabilidade, ao questionar-se o quanto *levou a sério*. Podemos inferir que o *não levar a sério* está relacionado à sua *dificuldade de cobrança*. Mas, mesmo não tendo nota, sendo uma atividade voluntária, sem que o professor ficasse *cobrando e/ou estimulando*, o Diário de Bordo aconteceu de forma mais continuada em duas turmas, com as quais finalizamos a pesquisa com a realização do Grupo Focal. Na turma de 6º ano, houve a produção de 11 (onze) Diários de Bordo e, no 7º ano U, de 9 (nove).

Diante da necessidade de delimitação própria deste trabalho, optamos por abordar a realização da estratégia no 7º ano U, por meio da subseção seguinte, focalizando, especialmente, o Diário de Bordo ao qual Odenigbo se referiu no excerto da entrevista, em virtude dos significados que assumem no contexto de sala de aula, contemplando, especialmente, o objetivo desta pesquisa no tangente ao modo como as/os estudantes se identificam.

### 3.4.1 “Vida entendida” – Do Diário de Bordo ao Texto Livre

*O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.*  
(Guimarães Rosa, 2015, p. 31)

Conforme já abordamos, Fairclough (2003) apresenta três tipos principais de significado do Discurso (no sentido mais abstrato) – Acional, Representacional e Identificacional – relacionados a gêneros, discursos (no sentido concreto) e estilos e aos três modos pelos quais o discurso figura na prática social, ou seja, como *modos de agir, modos de representar, modos de ser*, respectivamente.

O significado identificacional “*refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso relacionando-se à função identitária*” (RESENDE E; RAMALHO, p. 60). Esse significado está relacionado ao conceito de estilo, definido por Fairclough (2003):

Estilos são o aspecto discursivo das formas de ser, identidades. Quem você é, é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão de incorporação como você olha, a forma de parar, como se move, e assim por diante. Estilos estão ligados à identificação e a nominalização é usada no lugar do substantivo 'identidades' para enfatizar o processo, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. (2003, p.112)

O conceito de estilo do autor ressalta a importância da concepção processual das identidades, levando em conta que se trata de um processo em constante construção e intrinsecamente relacionado ao discurso (sentido concreto), “*uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é.*” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76). Assim, as identidades são construídas e negociadas no e pelo discurso.

Nas análises empreendidas até aqui, o processo de identificação nos Diários de Bordo esteve geralmente relacionado ao processo de representação da aula, dos participantes dela, dos conteúdos, dos acontecimentos em sala de aula, especialmente, demonstrado pelo engajamento das/dos estudantes com as vozes de suas professoras e colegas, sobressaindo, assim, a identidade de estudante, em virtude de o gênero textual/discursivo ser essencialmente um gênero escolar. Isso não impediu que, em alguns casos, as/os estudantes se representassem por meio de outras identidades, como Mandisa, que ressaltou sua identidade materna como a sua principal identificação, ou revelassem singularidades pessoais, como Amaka, que revelou a necessidade de uso de calmante.

De acordo com van Dijk, em *Discurso e Contexto* (1997b, p. 201), “(...) o estilo é resultado de escolhas mais ou menos conscientes entre estruturas alternativas variáveis. Por sua própria natureza, essa definição menos passiva de estilo introduz elementos contextuais, como as intenções e os propósitos.” Podemos perceber também, nas análises desenvolvidas, a presença de vários propósitos e intenções, mas sempre relacionados ao posicionamento sobre os eventos de sala de aula, focalizando em especial a representação das docentes e das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, não recaindo o foco exclusivamente sobre si, sobre aquela/e que escreve.

Na turma do 7º ano do professor Odenigbo, o Diário de Bordo do estudante Jaja revelou prevalentemente o processo identificacional do estudante. O Diário de Bordo do estudante é de grande extensão, motivo pelo qual o dividimos em 4 partes, considerando o desenvolvimento temático do Diário de Bordo:

1	Jaja	
2		18/09/2019
3	Bom galera Hoje vou falar um pouco da minha vida para vocês. Meu parto foi <b>normal não</b>	
4	<b>nasci para ser desse jeito, teve motivos</b> , parece que quanto mais eu tento melhorar <b>mas a vida</b>	
5	<b>me põe para baixo,</b>	

Jaja estabelece nas primeiras linhas do seu Diário o que *vai dizer, as razões para dizer*, marcando a presença das/dos *interlocutoras/es a quem se diz* (GERALDI, 1991). Quando ele

inicia dizendo sobre o tipo de parto pelo qual nasceu, gera uma expectativa de que ele vai abordar a sua vida como um todo para explicar e/ou justificar os *motivos* pelos quais se identifica como “*desse jeito*”, cujas marcas linguísticas, pela presença do processo “*melhorar*” e da metáfora orientacional “*para baixo*”, indicam não ser algo valorado culturalmente, ou ainda, não corresponder ao que se espera dele.

A utilização da expressão *desse jeito* pressupõe a existência de um conhecimento compartilhado entre ele e suas/seus interlocutoras/es sobre o seu processo identificacional, que revela haver uma representação de estudante ideal, com a qual Jaja concorda, mas com o qual não se identifica nem é identificado pelas/os colegas.

Nesses primeiros enunciados, percebemos uma subversão do propósito inicial/sugerido do Diário de Bordo, que seria tratar sobre os acontecimentos da aula, inclusive pelo próprio título que é o nome completo, incluindo o sobrenome, do estudante, que não foi reproduzido em virtude da necessidade de desidentificação, mas que se torna importante mencionar por contribuir para a construção do sentido de seu texto. O Diário de Bordo ser construído em torno da figura do estudante não foi uma estratégia instaurada por Jaja, mas representa o processo de estabilização interdiscursiva em termos de gênero, estilo e discurso que se estabeleceu nesta turma. Odenigbo, na entrevista semiestruturada, apresenta sua admiração com o desenvolvimento do Diário de Bordo nesta turma desde o primeiro texto:

Odenigbo: (...) O diário de bordo com o sétimo ano U foi imediato, quando os, o primeiro menino, o primeiro aluno fez o diário, já houve um impacto imenso na sala (...) (Entrevista semiestruturada, p. 2)

Para exemplificar o processo de instauração do Diário de Bordo girar em torno do próprio estudante, apresentamos o título desse primeiro texto explicitado pelo professor: “*Ezike: Ezike nas Aulas de histórias*”. Ressaltamos a presença do nome próprio do estudante escrita 2 vezes e o plural em “*histórias*” ao invés do nome da disciplina no singular. O uso do plural vincula-se à abordagem da disciplina por Odenigbo, que sempre ressalta que a História é apenas uma perspectiva da história. Para isso ele utiliza a história da “mochila no centro da aula”, como o Diário de Bordo de outro estudante indica: “*Odenigbo sempre nos ensinou a como se colocar no lugar de alguém e defender seu ponto de vista, como a minha aula preferida a da mochila no centro da sala*”. (Trecho do Diário de Bordo de Ikenna, 7º ano, 07/09/2019)

Ezike, no Grupo Focal, aborda sobre a dificuldade em escrever o primeiro Diário de Bordo:

Ezike: Foi nesse momento que a gente descobriu que **a escola não deixa a gente ter criatividade**, porque, quando o Odenigo fala que a escola não deixa a gente ter criatividade, eu não acreditei, eu falei... “*mentira*” (risos). Aí nesse momento que **a gente não tinha nenhuma fonte, não tinha nada pra se basear, a gente teve que escrever, nossa!**... foi nesse momento que senti na pele as aulas dele. (Grupo Focal, 7º ano, p. 3)

O estudante Ezike evidencia a circunscrição das práticas escolares em torno do estabelecimento de modelos e, conseqüentemente, da homogeneização, que impede os processos criativos. Ele traz a voz de Odenigbo para essa afirmação, em um processo de engajamento por concordância, mas revela que isso só se deu a partir da experiência empírica de escrever o Diário de Bordo, pois, antes disso, quando o professor falava, ele refutava a ideia.

Esse processo, que se deu entre a discordância e a concordância com o discurso do professor, reflete uma mudança na representação de aspectos da escola, bem como apresenta o Diário de Bordo como um espaço potencial para o desenvolvimento do processo criativo. Poderíamos dizer que as/os demais estudantes, seguindo o que Ezike produziu como Diário de Bordo, acabaram por cair na homogeneização novamente. No entanto, percebemos que o texto de Ezike, apesar do indiciado no título, não se concentrou em sua figura, mas na do docente, como podemos verificar:

**Ezike :**

**Ezike nas Aulas**  
**de histórias**

Bom, nas aulas de história a gente aprende a voltar ao passado, sem uma máquina do tempo ou algo do tipo. (so não me pergunte como) O professor Odenigo ou Odenigbo (Ele fala que professor é nossa vó, sem ela ter encosta num livro de pedagogia) é um louco mas é a pessoa mais criativa que eu já ví. Ele é o professor mais preocupado com o nosso futuro, não que os outros não se preocupam, mas ele é especial.



Não é objetivo analisar detidamente o Diário de Bordo de Ezike e o apresentamos para comprovar que a relação interdiscursiva estabelecida entre os Diários da turma do 7º ano não se constitui em estabelecimento de um modelo, guiado pela falta de criatividade, como podemos observar com a continuidade da análise da segunda parte do Diário de Bordo de Jaja:

6 Bem eu era até calado no 1º ano, não tinha muitos amigos, eu queria chamar atenção, para  
7 ter amigos mas teve um dia que eu comi massinha na frente de todos da sala, Infelizmente o povo  
8 ficou com nojo de mim, eu não liguei muito mas depois as meninas inventaram uma brincadeira,  
9 era assim se eu encosta-se nelas, elas passavam a mão no lugar encostado e passava no braço de  
10 outras meninas e assim ia, eu até **fiquei chateado com isso**, até que mudei de escola, fui pro la-  
11 – salle, onde passei meu 2 e 3 ano, eu adorava minha professora tinha amigos, mas as meninas  
12 dessa sala fizeram essa mesma brincadeira, **fiquei muito triste**, ai eu mudei de escola, fui para  
13 uma lá da Asa sul, eu adorava ficar lá, **tinha muitos amigos**, só não gostava dos professores,  
14 DEUS ME LIVRE, mas eu não ligava para elas, ai eu namorei pela primeira vez uma menina,  
15 eu **tinha vergonha igual o Chinedu**, essa menina era legal, engraçada, deixava meus dias  
16 alegres, teve um dia que nossa turma fez uma guerra de Balão d água, estava todo mundo  
17 enxarcado até que a coordenadora veio e todos nos se escondermos em um lugar, até que eu  
18 Perdi meu BV e BVL com a menina, e todos viram e começaram a rir e eu não entendi, so que  
19 depois os meninos da minha sala disseram “Eca! Você beijou aquela menina KKKK ela tem  
20 doença KKK seu nojento” e ai descobri que a menina tinha TDH e eu não **ficava nem ai** porque  
21 eu gostava muito dela e depois as meninas fizeram a mesma brincadeira de ficar com “nojo”  
22 de mim e com “nojo” dela Mas não ligava-mos, até que um dia eu beije ela de novo, e as meninas  
23 ficaram com ciumes e falaram para a menina que tinha falado que odiava ela por ter TDH, ai ela  
24 terminou comigo e me odeia até hoje, eu lembro que eu chorei demais porque eu gostava dela,

A expectativa de que ele aborde sua vida como um todo é logo quebrada, pois há um salto do nascimento para localizar os acontecimentos de sua vida relacionados à sua trajetória escolar. Mas, diferentemente de Ezike, ele é o foco do Diário de Bordo. A especificação do tipo de parto pelo qual nasceu parece ser realizada para marcar uma oposição à identificação que faz de si mesmo como “*desse jeito*”, criando um efeito de sentido para caracterizar como ele se identifica diferente de *normal*. Nesse trecho do Diário de Bordo, o estudante apresenta uma narrativa sobre o início de sua trajetória escolar, cujas representações giram em torno das relações interpessoais, estabelecidas pela existência ou não de amigos, pela avaliação das relações com as/os professoras/es e pelo relacionamento de namoro.

Objetivando verificar as representações identificacionais, assinalamos os processos relacionados ao estudante como ator, de acordo com as seguintes marcas: o sublinhado em negrito, os processos materiais; o sublinhado simples, os processos mentais; e, em negrito, os processos relacionais. A partir dessa análise, observamos que não há prevalência de processos de identificação e caracterizações, marcados por processos relacionais, mas os que há representam o estudante como uma pessoa com certa timidez, que se chateia e se entristece com as “brincadeiras”.

Há um conflito entre esse vocábulo e os sentimentos desencadeados pelas ações que correspondem a ele. Podemos dizer que a escolha linguística feita por Jaja revela um processo de dissimulação por deslocamento (THOMPSON, 2011), pois vemos o uso desse termo em lugar de outro que signifique a violência que foi sentida oculta a gravidade das situações. Provavelmente, o estudante não faz isso conscientemente, mas o uso do termo “brincadeiras” para nomear as violências sofridas sustenta as relações de dominação quando ofusca o sentido

do que é dito, contribuindo para a manutenção desse modo de *agir* na escola, pois “*cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que pode tanto contribuir para a continuidade quanto para transformação de formas recorrentes de ação.*” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 25).

25	ai <u>falei</u> tudo pro diretor, so que ele não ligou foi ai que <b>me tornei essa pessoa que vocês estão</b>
26	<b>vendo</b> , continuando... eu <u>falei</u> para mim mesmo, “ se eles não fazem a justiça eu <u>faço</u> ” ai eu
27	<u>foquei</u> em <b>ser Brigão, sem paciência, matao de aula KKK, debochado e várias outras coisas,</b>
28	e <u>deixei de estudar</u> , para <u>fazer</u> tudo isso, <u>comecei a brigar</u> com todo mundo, até que fui retirado
29	de lá, depois eu <u>fui</u> pra o la salle de Brasília, <u>cheguei</u> lá de <b>mal humor</b> , não <u>falava</u> com ninguem,
30	só <b>tive dois amigos</b> , um para falar a verdade porque o outro, eu que e que se .... Talarica, eu
31	<u>desrespeitava</u> os professores, os alunos, cordenadores, até que as meninas da minha sala, fizeram
32	<u>as mesma brincadeiras de sempre</u> , até que eu <u>piorei</u> mais ainda, continuei na mesma escola
33	até o 6 ano, nesse 6 ano foi resumido em <u>Brigas, Expulsão, falsidade, Bullyng e traição</u> , eu só
34	<u>gostava</u> da minha professora de matematica ela era muito legal, me dava conselhos igual a mozie
35	conselhos, teve um dia que uma menina jogou minha Bolinha pela janela e não tinha como pegar
36	ai eu <u>peguei</u> o estojo da mochila dela e <u>joguei</u> tudo no lixo da escola, Bem depois da aula as
37	câmara viram e eu só eu <b>tomei</b> advertencia, teve uma menina que eu <b>namorei</b> na escola, ela nem
38	dava bola, até que eu <b>descobrir</b> que ela so namorafa comigo para fazer ciúme no Ex, ai as amigas
39	delas riram de mim e na época <b>eu era loiro</b> e elas me chamavam <b>de feijoadá estragada,</b>
40	<b>Rapunzel, cabelo de bosta, gordo, Ken, e varias outros, fiquei muito triste</b> e isso foi durante
41	o ano inteiro, ai depois <u>namorei</u> de novo e fui traído até que me chamaram <b>de corno, corno</b>
42	<b>manso, gado, rei do gado, gado em demasia, e escravoceta eu fiquei com tanta raiva</b> que
43	<u>xinguei</u> elas todas e <b>fui suspenso</b> quando <u>voltei</u> tinha um menino me irritando, ele até era do
44	meu time de football, eu <u>sabia jogar</u> , só que <b>eu era estressado</b> e todo jogo <b>eu era expulso</b> e ele
45	me zoava mais (uma palavra inteligível) foi quando <u>perdi</u> a paciência e <u>bati</u> nele, <b>fui suspenso</b>
46	de novo, <b>fiquei de recuperação</b> por besteira, mas <u>passsei</u>

Nesse terceiro trecho, o processo identificacional se consolida linguisticamente coincidindo com a representação da tomada de decisão do estudante de se *tornar essa pessoa* que suas/seus interlocutoras/es *veem*. As marcas linguísticas em seu texto ressaltam o caráter do devir na sua constituição identitária pelo uso do processo relacional “*tornar-se*” (l.25), bem como demonstram o processo de reflexividade, “*eu falei para mim mesmo*” (l.26) e agentividade do estudante, que *foca em ser*, colocando-se como aquele que tem agência na sua constituição tanto identificacional como acional, mostrando “*que as pessoas não são apenas pré-posicionadas no modo como participam em eventos e interações sociais, são também agentes sociais criativos, capazes de criar e mudar as coisas.*” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78)

Entretanto, é possível perceber que sua agentividade, expressa na sua decisão de como *ser*, está diretamente relacionada ao que os outros fazem em relação a ele, enfatizando o caráter dialético da construção identitária, como muito bem representam as palavras de Freire:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas dois tu que se fazem dois eu. (2019[1970], p. 227)

Os atributos e ações que Jaja utiliza (1.27-28), para se referir ao que ele *se tornou*, o aproxima de identificações prototípicas do estudante “rebelde”, “problema”, como em uma espécie de revanche à falta de ação daquele que teria poder de intervir na situação, o diretor da escola. O relato do estudante sobre as violências sofridas reforça a compreensão de que as perturbações e contestações em sala de aula/escola podem indicar reações a opressões diversas.

O que se constitui como mudança nas maneiras de *ser* e *agir* de Jaja não impediu que *as mesmas brincadeiras de sempre* continuassem, quando ele *piora mais ainda* (1.32), apresentando mais uma marca linguística que indica a mutabilidade e instabilidade do processo identificacional. Importa evidenciar que o estudante nesse processo de ser aquele *pior* não recorre mais à dissimulação na nomeação das práticas e os nomes que as caracterizam como violências são assumidos quando ele enuncia “*nesse 6 ano foi resumido em Brigas, Expulsão, falsidade, Bullyng e traição*” (1.33). Há um apagamento das(os) agentes dos atos, mas podemos depreender que sendo ele afetado pelas “brincadeiras” *tornou-se* também o autor delas, sendo oprimido passa a oprimir, sendo vítima passa a ser também o agressor.

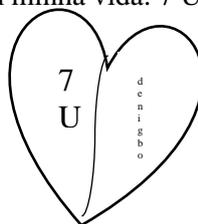
Embora o estudante não se refute à sua identificação como o autor daquilo que ele considera ser *pior*, com o relato do caso do estojo, por exemplo, o foco recai sobre o *bullying* sofrido e a enumeração dos atributos depreciativos com os quais foi *identificado* expressa e reforça o sofrimento pelo qual passou, manifestado por “*fiquei muito triste*” (1. 40) e “*fiquei com tanta raiva*” (1. 42). O Diário de Bordo de Jaja oportunizou ao estudante aquilo que Giroux (1997) estabelece como “libertação da memória”, como sendo um dos pressupostos mais importantes com implicações metodológicas na assunção do papel de intelectual transformadoras/es pelas/os professores, que consiste no

**reconhecimento de exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão.** Os educadores radicais devem começar pelas manifestações de sofrimento que constituem as condições passadas e **imediatas da opressão**. O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências. (p. 30, grifos nossos)

O Diário de Bordo de Jaja se estabelece para o reconhecimento do seu sofrimento durante sua trajetória escolar, em busca da solidariedade da/os estudantes na compreensão daquilo que o constitui como ele se apresenta. Giroux (1997) salienta a importância da *libertação da memória* tanto para a compreensão da realidade existente quanto para busca por uma transformação para que aqueles sofrimentos sejam eliminados no presente. E, de certa forma, a busca de compreensão de Jaja pela *libertação da memória* de sua trajetória escolar

corrobora para o movimento de transformação que ele mesmo deseja para si, como podemos observar no trecho final de seu Diário de Bordo:

47	só que sai de lá e fui para a escola C eu <u>gosto</u> muito dessa escola <b>tenho vários amigos</b> , alguns
48	ate dizem que <b>sou popular</b> KKKK até parece, <u>comecei a andar</u> de skate e fui me aprofundando
49	até que <u>me empenhei</u> e <u>disse</u> a mim mesmo vou dedicar minha vida ao skate, <u>eu mando</u> altas
50	manobras só que tinha uma peça faltando, até o odenigbo me ensinou o basico e o ideal para o
51	skate até hoje <b>sou grato</b> por isso e um dia <u>eu mudarei</u> odenigbo e <b>vou</b> te lembrar, desde quando
52	<b>eu cheguei</b> nessa escola, <b>Eu fiquei mais feliz</b> , <u>arranjei</u> varios amigos, e claro <b>tive</b> algumas brigas
53	no começo mas eu ja me <u>entendi</u> com todos, ou quase todos, mas não <u>quero</u> falar sobre isso, e
54	<b>sobre meu comportamento em sala de aula não foi muito agradável</b> , Os mesmos professores
55	reclamando de mim, <u>as vezes eu penso, até quando isso vai parar, até quando eu vou continuar</u>
56	<u>com isso, as vezes</u> eu me sinto <b>triste</b> mas penso em coisas Boas para não chorar, <u>até tentei mudar</u> ,
57	<u>mas nunca mudo</u> , tem professor que não me aguenta mais, <u>mas eu vou fazer de tudo para mudar</u> ,
58	porque <u>eu brinco</u> nas aulas, as vezes <u>faço</u> dever, <u>faço</u> volume, <b>sou expulso</b> de sala, aff eu não sei
59	como eu me do bem nas provas, acho que o unico professor que não desiste de mim e ainda
60	acredita em mim e odenigbo, valeu odenigbo, por ser meu amigo nas piores horas, quando eu
61	mais precisei, você estava lá
62	Odenigbo mais do que um professor, um pai
63	Ezike mais do que um amigo, um irmão
64	Ogechi mais do que uma amiga, uma irmã
65	Amina amiga e conselheira
66	Udoka, brincalhão mas quem nunca ri do que fala ou do que ele fez
67	Udoka não só um dinossauro, O dinossauro
68	
69	Eu nunca vou esquecer as Brincadeiras do 7U, piadas, lampadas quebradas e muita amizade.
70	Essa turma eu vou levar para sempre em minha vida. 7 U
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	



Essa última parte do Diário de Bordo refere-se à trajetória estudantil de Jaja na escola C, focalizada nesta subseção, e representa uma mudança em como o estudante passa a se identificar e é identificado por sua perspectiva, pois, desde que está nesta escola, *ficou mais feliz* (1.52), *tem vários amigos* (1.47 e 1.52), dizem que *é popular* (1.48). Demonstra seu apreço pelo aprendizado do skate ao elegê-lo como uma atividade que seguirá para a vida, fazendo parte de sua constituição identitária, expresso pela forma como faz questão de ser chamado: por um apelido que agrega o nome do esporte, conforme constatado na observação participante.

Apesar dessas identificações e de parecer ter encontrado um projeto para a própria vida, a identificação como estudante “rebelde” e “problema” é coexistente com esse outro modo de *ser e agir* apresentado nesse trecho, pois permanece a representação de *brigas, comportamento não muito agradável*, sentimento de *tristeza*, vontade de *chorar, professores que não o*

*aguentam mais*, com exceção de *Odenigbo*, que é representado como um *pai*. A sua identificação como um estudante “problemático” é condizente com o observado e registrado nas Notas de Campo:

(...) A maior parte dos estudantes se envolvem com a organização do trabalho. Ficam em sala e quando saem pedem e/ou avisam. Há alguns mais inquietos, especificamente, dois estudantes, Jaja e Udoka. Chamaram o professor **para reclamar da postura de Jaja, falta de respeito**. Jaja diz “*eu não estou fazendo nada*”. Então, Odenigbo diz: “*então já está errado, tem de estar contribuindo com todos*”. Com o decorrer do tempo, houve dispersão, ficando apenas alguns concentrados no trabalho. **Alguém chegou dizendo: “Jaja levou suspensão”**. **No geral, houve comemoração** e comentários, como: “*agora só suspensão, já levou todas as advertências escritas*”, “*ai, que bom!*” etc. (...) (Notas de campo da observação participante no 7º ano na escola C, 28/08/2019, p. 43)

No Diário de Bordo, Jaja, ao expressar que não queria abordar os aspectos julgados negativamente de sua maneira de *ser e agir* como estudante, conforme expresso na linha 53, “*mas não quero falar sobre isso*”, ele acaba por entrar no assunto e o que sobressai é o processo reflexivo evidenciado pelos autoquestionamentos de *quando ele vai parar, de até quando vai continuar com isso*, expressando o desejo de mudança de seus modos de *ser* e de *agir* (marcado no texto pelo sublinhado pontilhado). O processo de identificação que Jaja revela em seu Diário de Bordo corresponde ao paradigma da *travessia* de Bidima, no sentido de que

ela remete ao registro da elaboração, ou seja, essa memória não é feita de “lugares” inamovíveis, ela se constitui por “lugares indicativos” que são, de fato, indicadores. Esses “lugares de memória” indicam que todo “lugar de memória” é um *chamado* e um *trânsito* para os “não-lugares da memória”. *Chamado*, primeiro, para liberar no seio de uma memória os elementos ainda não efetivados e que estão em sofrimento, *trânsito*, em segundo lugar, pois todo o conteúdo da memória está exposto à corrosão do devir. (2002, p. 6)

Jaja, em seu Diário de Bordo, revela seu processo de elaboração, *chamando* os elementos de sua trajetória escolar para demonstrar o seu *modo de ser* estudante do momento, em claros indícios de *trânsito*, em busca de uma identificação de estudante que se afaste daquela em que esteve/está. Percebemos o sofrimento advindo com o processo de *chamar* à memória os elementos de seu processo escolar para *indicar* às/aos suas/seus interlocutoras/es os *lugares* em que esteve para que compreendam a sua *travessia* de estudante, que está aberta ao devir.

A utilização do Diário de Bordo para esse fim corresponde ao que Van Dijk (1997) cita como estratégias de acomodação e administração da impressão, ou seja, o estilo pode ser utilizado para passar as impressões do que se quer às/aos interlocutoras/es, como por exemplo, se quer passar por amigável, utiliza-se um estilo afetuoso; o estilo também pode ser utilizado para distanciar-se do receptor ou para expressão de poder. Pode ainda ter a função de distinção, seja como unicidade, originalidade, identificação etc., que “*permite(m) que os falantes indiciem*

*e os receptores infiram identidades pessoais e sociais, intenções e situações a partir do texto”* (p. 204)

O Diário de Bordo do estudante Jaja se consolida como modo de *(inter)agir* e tem como propósito provocar nos seus colegas emoções como a empatia, na busca de compreensão de seu sofrimento escolar e na revelação do desejo de mudança. Essa escola, essa turma, e Odenigbo entram como elementos centrais para esse processo, haja vista a representação elogiosa não só de *amigas/os* em específico, mas da turma como um todo, com destaque para Odenigbo, aquele único professor que *acredita* nele e a quem quer se provar a mudança, como indica o enunciado na linha 51, “*e um dia eu mudarei odenigbo e vou te lembrar*”.

Essa representação também é expressa na figura do coração desenhado por Jaja no Diário de Bordo. Sendo o coração um símbolo das emoções em nossa cultura, o que está nele representa o que é considerado de mais valoroso. No caso de Jaja, ele demonstra a importância da turma e do professor afetivamente, com o desenho do coração, cuja composição é metade preenchida pela turma, metade por Odenigbo. O *estilo afetivo* adotado pelo estudante em seu Diário de Bordo pode ser considerado um recurso para quebrar as barreiras de afastamento entre ele e algumas/uns participantes da turma, como verificamos nas Notas de Campo pela comemoração em vê-lo suspenso.

Diante disso, podemos afirmar que o Diário de Bordo foi utilizado com objetivos bem específicos, constituindo-se ele próprio parte do processo de *travessia* do estudante, como comprova sua fala na entrevista<sup>44</sup>:

Ana Claudia: Jaja, o seu diário de bordo foi muito comentado no grupo focal, na conversa com os colegas e também pelo professor. Conta pra mim como você pensou em fazer, por que você pensou fazê-lo daquela forma?

Jaja: Eu não falei nada mais do que a verdade sobre o que aconteceu na minha vida até os dias de hoje e... é, eu quis dizer como foi a minha vida, porque **eu sou desse jeito** lá na sala e

Ana Claudia: **Qual jeito?**

Jaja: **bagunceiro..., bagunceiro, não faz os dever, chamam minha atenção toda hora, aí o povo se comoveu com minha história**, quis, quis fazer ... esqueci... **me citaram, né, nas histórias deles.**

Ana Claudia: Entendi. Mas qual, assim, por que você, como foi essa sua ideia? Por que você usou o diário, o caderno Verde<sup>45</sup> pra fazer isso?

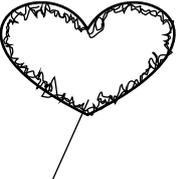
Jaja: Para contar um pouco sobre a minha vida, o povo saber **porque até, até antes de eu escrever, ninguém, sei lá, meio que gostava de mim, não ligava pra mim, esses negócios.** Aí eu falei da minha história, **eles se comoveram e agora eu mudei um pouco.** (Entrevista com Jaja, p. 1)

<sup>44</sup> Jaja não participou do Grupo Focal, motivo pelo qual foi realizada uma entrevista individual em virtude de seu Diário ter sido temática prevalente tanto no Grupo Focal quanto na entrevista semiestruturada com Odenigbo.

<sup>45</sup> Caderno Verde era o nome dado ao Diário de Bordo pelas/os participantes das turmas na escola C, em virtude da cor do caderno suporte do Diário de Bordo.

O Diário de Bordo de Jaja apresentou como efeitos causais mudanças nas relações interpessoais dele, como podemos verificar quando ele diz que “*até antes de eu escrever, ninguém, sei lá, meio que gostava de mim*”, o que pressupõe que agora gostam, e mudanças nele próprio: “*e agora eu mudei um pouco*”. Utilizando as palavras de Geraldí (1991), podemos dizer que o Diário de Bordo de Jaja não foi “*apenas uma experiência escolar, com consequências para o aluno;*” no tangente à atribuição de notas, aprendizado de conteúdo hegemônico, foi “*uma experiência escolar com consequências para o sujeito do texto*” (p. 143) em sua relação interpessoal com a turma em interface ao seu processo de *travessia*.

As consequências ou efeitos do Diário de Bordo também foram constatados no Diário de Bordo seguinte, da estudante Malika:

1	Malika 7º H		
2			*
3	“Vida entendida”		
4			
5	* Esse é um poema que,		
6	Agora vou mandar, aula passada		*
7	Um menino contou uma história		
8	Feita pra chorar		
9	* A turma não entendeu e		
10	Começou a gargalhar	*	
11	A atitude foi palhaça, deu		
12	Uma história com graça.		
13			
14	“Só aluno é exemplar?”		
15			
16	Odenigbo, um professor		
17	Exemplar, todo mundo		
18	Gosta e do seu lado		*
19	* quer ficar		
20			
21	Eu não sou baba-ovo		
22	Mais de você todos vão gostar.		
23	Obrigada pelos elogios		
24	* Obrigada por dar aula no 7º U		*
25			
26			
27	Frase bônus: Sejam Odenigbo e não desistam de alguém		
28	Meus agradecimentos são para Odenigbo (o cara que me fez decidir minha profissão); a Amina por		
29	ser minha melhor amiga e irmã, Chika e Tobechei vocês tem meu coração, ao Udoka por sempre me		
30	parabenizar e toda turma que me ouviu falar.		

O Diário de Bordo de Malika assume características do gênero textual/discursivo poema, como a própria estudante assume no primeiro verso, em uma hibridização de gêneros, o que não impede de se perceber a relação interdiscursiva e intertextual com o Diário de Bordo de Jaja. O título de seu Diário de Bordo é uma referência ao de Jaja, “Vida entendida”, que por si só revela a compreensão que o estudante buscava.

Malika dedica as duas primeiras estrofes para expressar como o Diário de Bordo de Jaja reverberou em si, como uma “*história feita para chorar*”. Aproveita para expressar o seu julgamento sobre as reações de riso da turma como recepção do Diário de Jaja, efetivando um processo de de-narrativização.

De acordo com Amanda Oliveira Rechetnicou, em *Discurso e Letramentos Críticos com Perspectiva de Gênero Social e Intersecções: Uma Experiência em Escola-Campo* (2020), a de-narrativização consiste em “*uma estratégia discursiva utilizada marcar o processo de conscientização sobre narrativizações identificacionais e ideológicas que são (re)produzidas nesse sistema-mundo*” (p. 188) de modo a contestá-las, assim como Malika faz quando enuncia que “*a atitude foi palhaça*” se referindo ao modo de agir das/dos estudantes quando ouviam a história de Jaja. Ela chama a atenção da turma para a seriedade expressa pela *libertação de memória* do colega, mostrando que a turma *começar a gargalhar* significa que a “*turma não entendeu*” o sofrimento de Jaja e a perpetuação do bullying.

Podemos compreender que os efeitos positivos na relação interpessoal de Jaja tiveram influência do Diário de Bordo de Malika, considerando o que Ukamaka dispõe no Grupo Focal:

Ukamaka: Eu acho que **outro texto que teve muito efeito assim, que dá um efeito assim, foi o da Malika que foi o poema que ela fez**, que no momento do poema ela fala sobre o texto do Jaja, né, que foi sobre o que ele falou, que foi que a turma teve um momento que ele falou coisa realmente muito sério e a turma fez chacota na cara dele, como se fosse uma brincadeira ou apenas como um elemento pra gente rir e **eu acho que esse texto dela fez muita gente abrir o olho em relação ao texto dele**. (Grupo focal, 7º ano, p. 10)

Ukamaka revela que o poema de Malika contribuiu para afirmar o significado do texto de Jaja, alertando para os sofrimentos vividos pelo estudante. No tangente à relação interdiscursiva entre os Diários de Bordo de Jaja e Malika, compreendemos que ela foi estabelecida com aquilo que a estudante chama de “*frase bônus*”, ou seja, ela finaliza o seu Diário de Bordo assim como o de Jaja, congratulando alguns participantes da turma. No entanto, o efeito mais surpreendente do Diário de Bordo de Jaja é o próprio Diário de Bordo de Malika, na forma como ela explicita no Grupo Focal:

Malika: Então, se for comparar a minha opinião com a de outras pessoas, às vezes não vão entender, mas eu acho que **esse diário me... me... me... fez voltar a ter a criatividade de escrever**, porque assim eu sempre acho legal fazer poema... eu acho que esse diário conseguiu fazer isso, trazer essa criatividade de escrever, então, às vezes isso pode, **podem fazer a gente a voltar a fazer uma coisa que gosta e que faz muito bem pra o que a gente ama fazer**. Então eu acho que a história do Jaja foi tão engraçada quanto importante pra eu fazer esse poema. (Grupo focal, 7º ano, p. 6)

Então, além de ter sido a *vida* de Jaja *entendida*, o Diário de Bordo dele contribuiu para que outra estudante pudesse retomar uma atividade que *ama* e que *faz muito bem* a ela, a escrita. A estudante demonstra desconfiança de que os outros não a entendam. Eu entendo, pois, em minha experiência empírica, na realização do Diário de Bordo como professora, eu também percebi um texto estimulando outro: a poesia de Cristiane Sobral sendo um estímulo para a produção dos Diários de Bordo. Muitos estudantes selecionaram como o poema que mais gostaram aquele que retrata o poder de libertação que a escrita proporciona, o qual reproduzimos abaixo:

### Voz

Ao escrever procuro palavras  
 Como quem monta um quebra-cabeça  
 Num exercício de imaginação e sensibilidade  
**Escrever é o meu grito de liberdade.** (2016, p.105, grifo  
 nosso)

Compreendemos que o Diário de Bordo de Jaja se constitui um *grito de liberdade* na medida em que a *libertação da memória*, nos termos que Giroux (1997) aborda, se efetiva na expressão de sua voz para toda a turma.

A estratégia do Diário de Bordo também se revelou como potência de *libertação da memória* em uma das turmas da professora Ifeoma da escola A, a qual eu não acompanhei por meio da observação participante. Apesar desta subseção ser destinada à análise do Diário de Bordo do 7º ano U da escola C, consideramos importante reproduzir o trecho da entrevista com a professora Ifeoma no tocante a essa potencialidade do Diário de Bordo, uma vez que são experiências que se aproximam na revelação de vozes que libertam memórias:

**Pesquisadora:** E você sentiu que o Diário de Bordo aproximou os estudantes?

**Ifeoma:** Acho que aproxima, porque, por exemplo, o Lutalo do 1ºZ, sempre o Z, né? (ri) Se você pegar o Lutalo, **ele é um aluno que não fala com ninguém**, ele é um aluno **super reservado, fechado**, ele não se relaciona com ninguém na sala, parece que só um aluno que ele conversa, mas esse aluno falta muito, que é o Tochi, então ela passa o tempo todo sozinho, sabe? (...) **Muito calado, muito fechado. Ele fez o diário dele três páginas**, foi o que eu te falei que é um diário bem diferente, e ele não queria por nada que eu lesse esse diário ou que ele lesse. Quando ele fez, ele chegou pra mim “*professora, eu não vou ler ... e eu vou te entregar, mas não é pra ler em hipótese nenhuma esse diário na sala.*” Eu fiquei, “*meu Deus, por quê?*”, né, “*e agora?*”. Aí beleza, recolhi, fui respeitar a vontade dele. Aí em casa eu li o diário dele. E realmente ele falava sobre o relacionamento dele com os outros alunos, mas sem citar nomes, **mas falava que os meninos jogavam bolinha de papel nele, entendeu? Mexiam com ele, que os meninos conversavam muito na sala, que às vezes jogava apelid, jogava apelido pra ele assim, indireta, sabe?** Então, ele fez, **ele fez uma análise mesmo da turma em relação a ele** e por isso que eu acho que ele não queria ler ou que lesse o diário... Mas, quando eu li, eu achei o diário tão legal, tão bacana, tão bem es, tão assim, do jeito que ele colocou, que eu cheguei pra ele e pedi, eu falei “*Lutalo, eu sei que você não quer ler esse diário, mas eu posso ler pra você? Porque eu achei esse texto tão bacana!*” Aí ele pensou um pouco, falou assim “*Tá, lê.*” Mas ficou meio assim, sabe? E até eu fiquei em dúvida se eu ia, porque eu falei “*Ai, meu Deus, será que se eu ler isso aqui, os meninos vão*

*ficar com raiva dele? Porque tá falando que os meninos jogam bolinha de papel nele. Vou ler, vou ler porque tem muita coisa aqui interessante.”, né? Aí eu fui lendo o texto dele, aí os meninos gostando, os meninos gostando, fui lendo, fui lendo. Na hora eles falaram “É do Lutalo!” Eles já sabiam que era dele. Mas eles adoraram o texto do Lutalo, eles bateram palmas, eles falaram que foi o melhor diário de bordo, e não sei o quê. E de certa forma isso meio, meio ... que **aproximou a turma dele**, porque eu percebi que ele era isolado. Não que ele a partir desse passou, passou a conversar com todo mundo, não é isso, **mas o olhar da turma pra ele foi diferente**. Foi diferente, sabe, já assim, como “*Nossa, como ele escreve bem!*”, “*Que texto legal!*”, “*Que jeito bacana de colocar!*”. Então, assim, eu percebi que os meninos se voltaram de um jeito diferente pra ele. Então, aproxima, sim, sabe? Eu acho que **o olhar que ele passa a ter do outro**, né, é diferente, né? (Entrevista semiestruturada com Ifeoma, p. 17-18)*

Podemos observar, pelo relato de Ifeoma, que o estudante Lutalo utilizou o Diário de Bordo como expressão de sua voz, em um grito de liberdade e de libertação da memória, com consequências para ele no tangente ao seu relacionamento interpessoal e talvez possa também representar *travessia* como representou para Jaja, porque “*o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.*” (ROSA, 2015, p. 31)

Considerando os pressupostos ontológicos e epistemológicos deste trabalho, não podemos determinar exatamente o que desencadeou essa potencialidade, ainda mais considerando que, em experiências diferentes, dois estudantes em lados geograficamente opostos do Distrito Federal, de idades e de séries diferentes, em disciplinas diferentes, utilizaram o Diário de Bordo para *erguer suas vozes* contra um sistema que os oprime.

Mas é importante ressaltar o protagonismo das/os estudantes nesses processos. Ifeoma, nesse excerto, ao constatar que todas as experiências mais significativas eram da turma do 1º ano Z<sup>46</sup> – “*sempre o Z, né?*” – revela que, mesmo ela sendo a mesma professora, tendo utilizado os mesmos parâmetros, na turma Z, ela foi surpreendida de diversas maneiras com a realização do Diário de Bordo, dentre elas com o Diário de Bordo de Lutalo, pelo grito de liberdade, pela libertação da memória, que constituem seu texto. Desse modo, há de se ressaltar que uma comunidade de aprendizagem e a educação como prática de liberdade não se faz apenas pelo desejo e ação da/o professor/a, conforme ressaltou hooks (2017, 2019). Sem a participação efetiva da/do estudante podemos dizer que nada *nos acontece* (Bondía, 2002) no sentido da transformação. A mudança de que precisamos e desejamos para a educação passa necessariamente pelo fazer de todas/os as/os participantes.

Diante disso, talvez a resposta ao professor Odenigbo para sua reflexão “*Que que vai rolar depois?*”, trazida na seção anterior, pelo menos no que se refere a Diários de Bordo como os de Jaja e de Lutalo, esteja contida na sua própria constituição, pois eles mesmos já cumprem

---

<sup>46</sup> Turma que não foi acompanhada na pesquisa, e, portanto, o Diário de Bordo desenvolvido por elas/es não foi o foco da análise desta dissertação

sua função, a de proporcionar um outro olhar sobre si e estabelecer novas relações interpessoais, mais amistosas, de preferência. O que não nos impede, mas pelo contrário, nos impulsiona a trabalhar de forma que:

A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite. (GERALDI, 1991, p. 163)

Assim, a realização do Diário de Bordo no 7º ano da escola C demonstrou o protagonismo das/dos estudantes no processo, que o assumiram como um espaço de voz, para expressarem aquilo de que precisavam, sentiam, desejavam com propósitos de buscar a solidariedade entre elas/es, em um processo de negociação de relações sociais, por meio de processos identificacionais que se revelaram travessia. (BIDIMA, 2002). Tratou-se “*de contar algo vivenciado e que, por extraordinários na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem*” (GERALDI, 1991, p. 138).

O Diário de Bordo na turma do 7º ano U da escola C não se constituiu apenas em uma tarefa escolar, revelou-se um gênero escolar em que a superficialidade comum desses gêneros foi superada, aproximando-se do Texto Livre proposto por Freinet (1975). Assim, encaminhamos o desfecho desta seção, fazendo uma citação do autor a respeito do texto livre por corresponder à potencialidade que surgiu como experiência empírica nessa turma e ensinar a educação como prática de liberdade:

Um texto livre deve ser autenticamente livre. Ou seja, deve ser escrito quando se tem algo a dizer, quando se sente a necessidade de expressar, por meio da caneta ou desenho, algo que ferve dentro de nós.

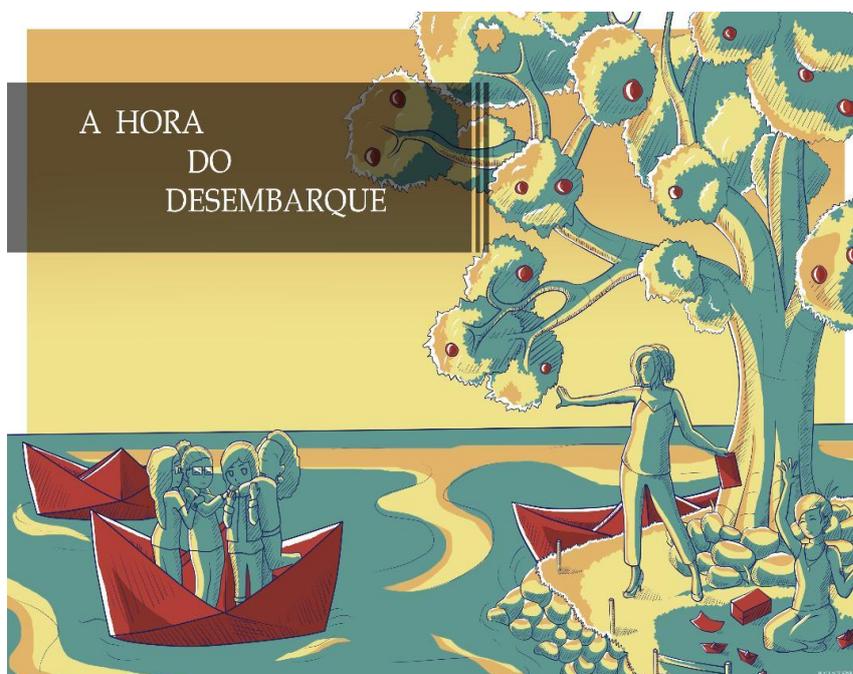
(...)

Então teremos a certeza de que os textos obtidos são à imagem da vida, aqueles que mais impressionaram as crianças, aqueles que os interessaram mais profundamente, aqueles que tem para nós o valor pedagógico mais eminente. (FREINET, 1975, p. 6)

#### 4. DAQUI EM DIANTE – A HORA DO DESEMBARQUE

Como último movimento retórico deste Diário de Bordo em que se converteu esta dissertação, apresentamos, para iniciar o processo de *desembarque*, a arte de Wallace, mesmo estudante que produziu a capa do Diário apresentada nas Reflexões Preliminares. Esta arte foi elaborada para ser o cartaz do evento de lançamento dos Diários de Bordo em PDF, na minha experiência em 2017, e sua inserção neste trabalho interessa pelos sentidos que ela evoca, que estão relacionados tanto à temática desenvolvida quanto a mim, enquanto pesquisadora que “finaliza” este estudo.

Imagem 5 - Arte para Evento de lançamento dos Diários de Bordo em PDF da experiência da pesquisadora



Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora

O evento de lançamento foi denominado como “A hora do desembarque” por apresentar uma relação metafórica com o próprio Diário de Bordo, que, em seus primórdios, como gênero textual/discursivo, estava vinculado a viagens aéreas ou marítimas. O nome do evento também era representativo do momento vivenciado pelas/os estudantes de concreta partida da escola pela conclusão do Ensino Médio naquele ano. Então pedi a Wallace, enquanto estudante e designer gráfico, que produzisse um cartaz para o evento e ele nos apresentou com essa arte. O contexto de viagem foi trazido por ele, em que as/os estudantes, ao mesmo tempo, que desembarcavam do porto/escola/Ensino Médio, iniciavam suas *travessias* (BIDIMA, 2002)

embarcando para o futuro. Esse movimento que condensa ao mesmo tempo partida e chegada, fim e início, nos remete ao que já foi explicitado nesta dissertação, por meio do que expôs Geraldi, em *Portos de Passagem* (1991, p. XXVIII): “é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.”

Eu, a professora Ana Claudia, fui representada em pé como aquela, que juntamente com Bruna Paiva de Lucena, sentada, encaminhava do *porto* as/os estudantes em seus barcos, não à toa de papel, como se feitos dos frutos vermelhos da árvore, como se o barco fosse o próprio Diário de Bordo. Daquele *porto*, elegendo *o movimento como ponto de partida e de chegada*, eu também parti em *travessia*, em busca de compreender melhor o processo de produção dos Diários de Bordo e o meu barco navegou bastante, com muitas chegadas e partidas, passando por diversos *portos de passagem/experiências* de três escolas, com quatro professor/as, e chega aqui trazendo não mais a professora de 2017, mas uma diferente, transformada pelas muitas coisas que *me aconteceram* (BONDÍA, 2002), incluindo esta dissertação.

E, assim, consideramos que este ponto de chegada, como finalização desta dissertação, também é ponto de partida, reivindicando mais uma vez as palavras de Geraldi (1991, p.84):

quando novidades de pesquisa chegam à escola não é porque “agora tudo mudou” ou porque “o que se pensava antes estava errado” e é preciso embarcar na nova onda”. É preciso afastar esta ingenuidade. É preciso entender que iluminações novas são consequências de definições novas do objeto de estudos. Neste sentido, cumpre afastar duas formas de fetichizações: compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação.

Nesse sentido, compreendemos que o Diário de Bordo não deve ser encarado apenas como uma mera “novidade”, porque a sua utilização evoca a assunção de uma educação que busca visibilizar e *devolver a palavra* (GERALDI, 1991) àquelas/es que sempre foram expurgadas/os do processo educativo: as/os estudantes. Apesar de serem elas/es os motivos aparentes para a existência do próprio Dispositivo Pedagógico (BERNSTEIN, 1996), ele nunca foi regrado *com elas/es*, mas sempre *para elas/es* (FREIRE, 2019[1970]) quase sempre em busca de manter a estrutura da sociedade como tal. E esse regramento *para elas/es*, estudantes, também nos inclui, professoras/es. Então, o *devolver a palavra* ao outro, à/ao estudante, implica também tomá-la para si, fazendo valer a *autonomia relativa* (BERNSTEIN, 1996) que podemos acessar com nossa prática.

No estrato do realizado (REZENDE, 2017), o regramento do Dispositivo Pedagógico obstaculiza as práticas pedagógicas como prática de liberdade especialmente por meio da

obrigação/dever de “dar”, “passar” todo o conteúdo, sendo ele parte de um Currículo que, recontextualizado, muitas vezes não contribui para a construção da sociedade que almejamos, caracterizando nossas práticas como resistência reacionária (DIAS; COROA; LIMA, 2018). Essa “obrigação” tem como consequência direta a relação que se estabelece com o tempo em sala de aula, que fica restrito ou mesmo inexistente para práticas outras.

Freire (1992, p. 113) salienta que “*não há prática educativa sem conteúdo*”, no entanto, conforme a posição da/o professor/a isso pode acontecer de maneira que haja a exacerbação da autoridade, o que chamamos de poder como dominância (VAN DIJK, 2017a) ou de maneira em que haja a anulação de sua autoridade, culminando em uma prática licenciosa, ambas minadoras da educação como prática de liberdade. Nessa perspectiva, Freire (1992, p.113) conclui que:

Por tudo isto, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação de conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos.

Nessa direção é que propomos a estratégia pedagógica do Diário de Bordo como um espaço para as vozes das/os estudantes, como *inicial grito* (EVARISTO, 2016) para a democratização da escola. E, sabemos, que isso não é nenhuma novidade, mas um processo necessário de grande complexidade para aquelas/es que buscam uma educação e pedagogia, nos termos do que também nos propõe Catherine Walsh, em *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver* (2013),

Pedagogias que estimulam o pensamento a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outro modo, pedagogias voltadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial. (p. 28)

Por esse motivo, elegemos a educação como prática de liberdade (FREIRE, 2019[1970]; hooks 2017, 2019) e a Análise de Discurso Crítica (ADC) como as bases ontológicas, epistemológicas e teóricas para o desenvolvimento desse estudo, pois essa *devolução* exige que a/o professor/a tenha a *coragem* de renunciar o poder como dominância em sala de aula e passe a exercê-lo em termos de permanência relativa, bem como a *coragem* de buscar outros modos e *possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer*. Importa

destacar que essa *coragem* também deve alcançar as/os estudantes porque as mudanças e transformações necessárias não passam apenas pela/o professor/a, mas pela formação de uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2017, 2019).

A ADC é imprescindível para esse contexto porque nos possibilita compreender o discurso tanto como constituído quanto constitutivo das estruturas e relações sociais, sendo o momento discursivo aquele mais propício à mudança social. Assim, um evento discursivo pode contribuir para manutenção das estruturas hegemônicas ou pode contribuir para sua transformação, sendo a agenda da ADC sempre a mudança social a favor dos dominados.

A estratégia do Diário de Bordo concretizou-se como uma prática que envolve uma rede de eventos discursivos e foi possível observar no estrato do realizado o Diário de Bordo como espaço para a desestabilização do poder, como podemos verificar, especialmente, pela análise linguístico- discursiva do Diário de Bordo do estudante Luandi, do 2º ano da escola A, e pela identificação dos discursos de engajamento tanto nos Diários de Bordo quanto no Grupo Focal do 2º ano da escola B, configurando-se como *resistência transgressiva* (DIAS; COROA; LIMA, 2017).

Nas análises empreendidas, podemos constatar o Diário de Bordo sobressaindo-se como *modo de (inter)agir*, sendo utilizado para negociação de sentidos e relações interpessoais, como, por exemplo, quando a estudante Amala, do 2º ano da escola B, o utilizou para revelar seu descontentamento quanto à “administração” do ar-condicionado; quando Jaja, do 7º ano U da escola C, empreendeu sua construção e resignificação identitária diante da turma, em busca de empatia e aceitação, por meio da libertação da memória, assim como Lutalo, estudante da escola B, concretizando o Diário de Bordo como *um grito de liberdade* (SOBRAL, 2016). Além disso, o seu próprio Diário serviu como estímulo à escrita para outra estudante, Malika. Ainda no caso de Jaja, o Diário de Bordo também concretizou a potencialidade em revelar as subjetividades das/os estudantes, o que aconteceu também, por exemplo, nos Diários de Bordo das estudantes do 2º ano da escola A, Mandisa, que se revelou como mãe às/aos participantes da aula, e Amaka, que compartilhou suas dificuldades com o uso de calmantes.

Os Diários de Bordo do 2º ano da escola A também revelaram representações sobre o processo educativo que não estiveram circunscritas ao conteúdo propriamente dito, revelando problemas estruturais da educação, como a superlotação em sala de aula e a falta de cadeiras, mazelas que “*como de costume*” acontecem e com as quais *a gente não devia se acostumar*.

Essa turma também revelou no Diário de Bordo o discurso do pseudodescontentamento com a realização da própria estratégia, o que resultou em humor, contribuindo para o entusiasmo em sala de aula (hooks, 2017, 2019).

Como uma prática discursiva que faz parte de uma prática social mais ampla, no 1º ano da escola A, a produção do Diário de Bordo revelou-se semelhante à redação *para escola* (GERALDI, 1991), sendo a preocupação com os processos seletivos externos, como ENEM e PAS, e o cotejamento dos conteúdos trabalhados em sala com suas experiências, ampliados por pesquisa extraescolar, os principais *motivos para dizer* (GERALDI, 1991). O modelo interdiscursivo instituído pela turma culminou no discurso da competitividade, que de tão intrínseco das práticas sociais, materializaram-se nos Diários de Bordo. Mas também os Diários de Bordo dessa turma revelaram o discurso da cordialidade, que, se efetivado como o *bem viver* ou *viver em plenitude* (REGAZZONI, 2010), é essencial para a construção de mundos diferentes.

Mas, sobretudo, os Diários de Bordo revelaram os olhares das/os estudantes sobre as práticas em sala de aula, sendo focalizados seus vários elementos, sob várias perspectivas, que possibilitaram também o olhar, especialmente, das professoras Olanna e Adebayo, para si mesmas como docentes, provocando processos de travessia (BIDIMA, 2002). Olanna, por meio dos Diários de Bordo, percebeu que nem sempre *levava em conta o que sentia ou o que pensava o aluno*, conforme ela anunciou e foi analisado na subseção 3.1.2, o que provocou efeitos causais (FAIRCLOUGH, 2003) em seu *modo de agir*, quando passou a *ser mais simpática*. Ela também sentiu necessidade de apresentar uma devolutiva às vozes das/dos estudantes, caminhando para efetivação do diálogo como resultante de um processo de efetiva interlocução (GERALDI, 1991). Adebayo assumiu ser a estratégia do Diário de Bordo *muito importante* para ela, *muito mais que pra eles*, as/os estudantes, por ser uma prática que revelou muito sobre *seu modo de agir e ser* em sala de aula, causando nela processos de *reflexividade reforçada* (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), configurando sua abertura ao *dever* (BIDIMIA, 2002).

As análises linguístico-discursivas dos Diários de Bordo, bem como dos outros instrumentos investigativos, como as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais, revelaram questões e pontos importantes para a promoção da educação como prática de liberdade e também obstáculos que precisam ser superados. Isso nos encaminha para confirmação de que este trabalho não significa um *ponto ômega* (GERALDI, 1991) no tangente aos estudos de suas potencialidades e realizações. Ele cumpre um papel de *inicial grito* (EVARISTO, 2016), para apresentar o Diário de Bordo, como uma estratégia pedagógica, que envolve o gênero textual/discursivo escolar em que a superficialidade do *que se tem a dizer* (GERALDI, 1991) tende a ser minimizada diante da potencialidade em revelar as vozes estudantis, de ser espaço para essas vozes, *lançando* a provocação da democratização tão necessária das/em salas de aula.

Mas é necessário que esse inicial *grito lançado seja apanhado por outros galos* (professoras/es pesquisador/as e pesquisador/as professor/as) tanto para a utilização do Diário de Bordo como estratégia em sala de aula quanto como objeto de estudo para o aprofundamento do conhecimento de suas potencialidades e também de suas fragilidades, a fim de que estas sejam contornadas e a estratégia possa vir a ser uma prática importante para as transformações almeçadas.

Assim, chegando a este *porto* que representa também saída, pretendemos **daqui em diante** retornar aos campos de pesquisa e apresentar este estudo para continuação da interlocução com as/o participantes deste trabalho. Almejamos também que ele alcance outras/os professoras/es e provoque a *rebeldia*, a *teimosia*, e, sobretudo, a *esperança* e *utopia* da construção de outros mundos possíveis.

**Daqui em diante**, propomos que o estudo da estratégia do Diário de Bordo seja aprofundado, levando-se em conta, por exemplo, os seguintes temas: a relação do processo de identificação e construção identitária entre professoras/es e estudantes na produção dos Diários de Bordo; o processo de identificação e construção identitária das/dos estudantes no estabelecimento do modelo interdiscurso entre os Diários de Bordo; o processo de reflexividade reforçada das/dos estudantes na produção dos Diários de Bordo; modos de exercer a contrapalavra ao Diário de Bordo e sua relação com o posicionamento ideológico das/os professoras/es; as não-representações (ou silêncios ou não-ditos) nos Diários de Bordo e suas relações com os impedimentos do dizer; o Diário de Bordo como letramento crítico; etc.

**Daqui em diante**, partimos para a continuidade do estudo dessa prática pedagógica, pois, mais uma vez citando Geraldi (1991, p. XXVIII) pela pertinência do dito,

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam.

Enfim, para concretizar de vez a **hora do desembarque** desta dissertação, retorno, como em circularidade, como em roda, ao porto inicial, mas não no mesmo ponto, desta vez chego no final da Trajetória Escolar de Maria Rozilde de Souza, minha mãe:

(...)  
 Aí eu terminei em 86 [o Ensino Médio] e de lá para cá, nunca mais fui em sala de aula, pois tem coisa na vida, que não é para certas pessoas, eu fiquei com trauma de tanta luta.  
 Minha filha quis que eu escrevesse esta história, mas eu relutei um pouco, porque tanto contratempo, parece mentira, mas aqui fica minha história escolar, que não consigo achar interessante!!  
 (Anexo A)

Eu quis que ela escrevesse sua história justamente para mostrar quão importante e significativa ela é, não só para mim, mas para todas/os aquelas/es que almejam a educação como prática de liberdade, para que sirva de exemplo tanto de rebeldia e transgressão que fazem mudanças quanto como exemplo de como nós, professoras/es, podemos contribuir para o *bem-viver* das pessoas ou ser mais um empecilho para a construção de suas vidas. E, sobretudo, para afirmar que Maria Rozilda de Souza voltou, sim, muitas e muitas vezes para a sala de aula, ou melhor todos os dias, porque, considerando o Ubuntu (RAMOSE, 2010), como ontologia e epistemologia, podemos afirmar que eu sou sua continuidade e sendo assim este trabalho, que se configura como um inicial grito, também é seu e de todas/os aquelas/es que comigo estiveram nesta caminhada. “*Eu sou porque tu és*” ou “*eu sou porque nós somos*” (SANT’ANA, 2015, p. 12).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARRA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. V.3. São Paulo: Moderna, 2016.

ALBUQUERQUE, Gina V. **Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série) da Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 91f.

\_\_\_\_\_. **A formação de sujeitos de direitos: o Projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da educação**. Revista Brasileira de Educação Básica. Ano. 3. Edição Especial. Número 10, Outubro, 2018, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ACOSTA, María del Pilar T. **Crítica insurgente e o discurso do lado de cá. Por uma ADC desde e para a América Latina**. IN: RESENDE, Viviane M. (org.) Decolonizar os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Meio sol amarelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Hibisco roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural**. Tese. São Paulo: PUC, 2015.

ARAUJO, Ana Claudia Menezes. **Análise Contrastiva dos Movimentos Retóricos do Gênero Prefácio em Livros de Química e Linguística**. In: Littera Online n. 12, 2016. Programa de pós-graduação de Letras, Universidade Federal do Maranhão,

BAUER, Martin W.; GASKEL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAKTHIN, Mikail. **Os Gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; BEZERRA, Benedito Gomes. **Propósito comunicativo em análise de gêneros**. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012

BIDIMA, Jean-Godefroy. **De la traversée: raconter des expériences, partager le sens**. Rue Descartes, 2002/2, n.36, p. 7-17. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do Discurso Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BONDÍA, Jorge Lorrosa. **Notas Sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar**. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascolaina Bailon de Oliveira (Orgs.). Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- CANETE, L. C. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CARDOSO, Chislene Moreira. **O trabalho com sequências didáticas no ensino fundamental: reflexões sobre experiências com o gênero de texto narrativa de horror**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.
- CERVANTES. Alberto Sánchez. **El Uso Del Diario Escolar**. In: El AulaEn Transformar nuestra escuela, Año 2, No. 3, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Dirección General de Investigación Educativa, marzo de 1999, p.6-7
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- COROA, Maria Luíza M. S. **Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo**. In: Weller, W. & Gauche, R. (Org.) Ensino médio em debate. Brasília: Ed. UnB, 2017, p. 119-133.
- COROA, Maria Luíza M. S.; DIAS, Ana Cláudia S. **De um relato inevitável a uma experiência libertadora**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. V. 19 n. 3 (2018): Dossiê "Projeto Mulheres Inspiradoras", p.29 a 48.
- COSTA, Giselda dos Santos. **Podcast: Um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito?** III Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>
- DÁVALOS, Pablo. **Sumak Kawsay: uma forma alternativa de resistência e mobilização**. Entrevista concedida Moisés Sbardelotto. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU ONLINE, São Leopoldo-RS, Edição 340, p. 5-9, agosto, 2010.
- DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luíza M. S.; LIMA, Sostenes Cezar de. **Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação**

**e nos estudos da linguagem.** Cadernos de Linguagem e Sociedade. V. 19 n. 3, Dossiê "Projeto Mulheres Inspiradoras", p.29 a 48, 2018.

DIAS, Ana Claudia.Souza. **De Ronilda para Maria Rozilda de Souza, a voz insurgente de uma aluna na década de 1960 no interior de Minas Gerais.** 2019 (Apresentação de trabalho/Comunicação)

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza, 2003.

\_\_\_\_\_. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse.** London: Routledge,2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança Social.** Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAREZI Jr. Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FREINET, Celestin. **El Texto libre.** Barcelona: Editora Laia, 1973.

\_\_\_\_\_. **O jornal escolar.** Portugal: Editorial Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. **As técnicas Freinet da Escola Moderna.** Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1970].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento.** In: \_\_\_\_\_. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

\_\_\_\_\_. **Com a palavra: João Wanderley Geraldi.** In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (orgs) Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular – Propostas e Desafios (BNCC – Ensino Fundamental II). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação.** In: FIGUEIRA, S. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76-114.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de Liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. **Ubuntu como ética africana humanista e inclusiva.** Cadernos IHU Ideias. Ano 15, n. 254. Vol. 15 São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

LARCHER, L. **O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas.** Uberlândia: ouvriouver v. 15 n. 1 p. 100-111 jan./jun. 2019.

LIBERALI, Fernanda C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). São Paulo: PUC, 1999.

LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza M. S. **Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem.** Calidoscópico, v. 8, n.2, p.127-137, mai./ago., 2010.

LOPES, Rodrigo Esteves de L.; VIAN Jr., Orlando. **Resenha de: Martin, J. R. e White, P.R.R. 2005. The Language of Evaluation: Appraisal in English. London: Palgrave/Macmillan. D.E.L.T.A., 2007.**

MACHADO, Anna Rachel. **O Diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, A. R.; RESENDE, Viviane M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

LIRA, José. **As representações do modo verbal silenciadas em aula de leitura.** In: GOMES, Aires Gomes; PIMENTA, Pauline Freire (orgs.). *Representações discursivas de identidades de gênero em práticas sociais brasileiras (recurso eletrônico)*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Eduardo Assis. **Título e texto: aspectos de uma relação estrutural.** Cadernos ESPUC. Belo Horizonte, n. 26, 2015, p. 308-324

MATA, Anderson Luís N. da. **Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares.** In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. CORRÊA, Vilma Reche. (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

MATOS, Vanessa. **Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma análise das identidades na escrita biográfica.** Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2020.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística – Manual de análise e criação do estilo literário.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MURAD, L. C. **Usos e desusos do Diário de Campo: entre o registro, a sistematização da prática e a potencial produção de conhecimento.** In: IV Encontro de Estagiários de Serviço Social do Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro, 2017, Rio de Janeiro: Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2017. v. 2. p. 08-27.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, RESAFE. Número 18: 2012.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz D. **“Quem tem medo de etnografia?”** In: Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

OLIVEIRA, Carlyle; MARTINS, Paulo. **A Hospitalidade e Cordialidade Brasileira: o Brasil percebido por estrangeiros.** Turismo em Análise, v. 20, n. 2, 2009.

PERES, Paulo. **A Cordialidade Brasileira: um mito em contradição.** Em Debate, Belo Horizonte, v. 6, n. 4, 2014.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del professor.** Sevilla: Díada Editora, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** S. Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Indícios de Autoria.** IN: Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n. 01, p. 105-124, 2002.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a questão da autoria.** In: Revista Matraca, v.20, n.32, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre o Autor.** In: Revista ABRALIN, v.15, p. 219-244, 2016.

QUEIROZ, Atauan Soares de. **Educação Crítica Decolonial e Agenciamentos: Um Estudo Etnográfico-Discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras.** Tese. Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, 2020.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, M. Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa.** Campina, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e Ubuntu.** In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

RECHETNICOU, Amanda Oliveira. **Discurso e Letramentos Críticos com Perspectiva de Gênero Social e Intersecções: Uma Experiência em Escola-Campo.** Tese. Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, 2020.

REGAZZONI, Quinto. **A relação entre o Reino pregado por Jesus e o conceito de Vida Boa dos povos indígenas**. Entrevista concedida a Moisés Sbardelotto. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On-Line São Leopoldo-RS, Edição 340, p. 14-19, agosto, 2010.

RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane M. **Análise de Discurso Crítica: Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada**. IN: RESENDE, Viviane M. e REGIS, Jacqueline F. S. (orgs) Outras Perspectivas em Análise de Discurso Crítica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Latino-Americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso**. IN: RESENDE, Viviane M. (org.) Decolonizar os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Samuel de Sá; GOMES, Maria Carmem Aires. **Práticas sociodiscursivas de resistência motivadas pela iterabilidade de violências: análise discursivo-crítica dos relatos de homens trans estudantes**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 59.3, set./dez.2020. p. 1784-1808.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANDOVAL, Alzira Neves. **O emprego de DPs plurais encaixados licencia(m) dupla concordância: concordância verbal com sujeitos complexos**. Tese. Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, 2018.

SANT'ANA, Jonatas Vilas Boas de. **Descolonização, Reinvenção Escolar e Filosofia Africana Ubuntu: uma relação possível**. Revista Três [...] Pontos. v.12, n.1 Conexões Africanas, 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: 2016.

SOUZA, D.D.D. de; ARROIO, A. **Diário de bordo: Fonte preciosa para ressignificação de aulas de química**. Artigo apresentado no XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.sbgq.org.br/eneq/xv/resumos/R0240-2.pdf>. Acessado em 29/09/2020.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**. Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017 (a).

\_\_\_\_\_. **Discurso e Contexto – uma abordagem sociognitiva**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017(b).

VIAN Jr., Orlando. **O Sistema de avaliatividade e os recursos para a gradação em Língua Portuguesa: Questões terminológicas e de instanciação**. D.E.L.T.A., 2009.

VIAN Jr., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A.S.D.P. (orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico- funcionais com base no sistema da avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, Valéria B. **Formação e Identidade Docente no Contexto de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a Ótica da Análise de Discurso Crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, 2017.

VIEIRA, Viviane C. **Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação e gênero-sexualidade**. IN: RESENDE, Viviane M. (org.) *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

WALSH, C (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – Roteiro da Entrevista semiestruturada com as/os professoras/es regentes:

O roteiro de perguntas para as entrevistas com os professores regentes pode ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ou, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. Entende-se que, com a resposta do tópico-guia da entrevista, muitas perguntas aqui formuladas não serão expressas em virtude de o tema já ter sido abordado pelo participante. As entrevistas serão individuais.

#### **Tópico-guia da entrevista:**

Relate como foi sua experiência com a realização da metodologia do Diário de Bordo.

#### **Roteiro de perguntas para os professores regentes (quatro professores que utilizam a Metodologia “Diário de Bordo)**

1. Explique quais foram as regras/combinados estabelecidas/os junto aos estudantes para o desenvolvimento da metodologia do Diário de Bordo.
2. A utilização da metodologia do Diário de Bordo correspondeu suas expectativas iniciais? Explique.
3. O desenvolvimento da metodologia do Diário de Bordo o/a surpreendeu de alguma maneira? Se sim, explique como.
4. A utilização do Diário de bordo contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem? Em caso afirmativo, explique como.
5. Quais foram as potencialidades percebidas na utilização do Diário de Bordo?
6. Você sentiu dificuldade na utilização da metodologia do Diário de Bordo? Em caso afirmativo, qual(is) foi(foram)?
7. Como você considera a participação dos estudantes no desenvolvimento da metodologia do Diário de Bordo?
8. Houve algo que você só percebeu na sua prática pedagógica a partir dos relatos dos estudantes? Como você lidou com essa percepção?
9. Você alterou alguma prática pedagógica ou atitude a partir dos comentários dos estudantes nos relatos dos Diários de Bordo? Se sim, qual foi e por quê?
10. Você percebeu alguma alteração nas práticas ou atitudes dos estudantes a partir dos comentários feitos nos relatos dos Diários de Bordo?
11. A utilização do Diário de Bordo permitiu aproximação entre você e os estudantes? E entre eles?
12. Há alguma peculiaridade sobre os estudantes que você ficou ciente a partir dos relatos do Diário de Bordo?
13. Como você caracteriza os momentos de leitura dos relatos do Diário de Bordo?
14. Houve alguma mudança no texto escrito dos estudantes com a prática do Diário de Bordo?
15. Você pretende continuar a utilizar a metodologia do Diário de Bordo? Por quê?

### APÊNDICE 2 – Roteiro do Grupo Focal (4 turmas com 40 estudantes, 1 turma com 39 e 1 turma com 37 estudantes)

Os grupos focais, que serão mediados por mim, terão como tema principal a participação dos estudantes na metodologia do Diário de Bordo, com a solicitação de que relatem como foi participar dessa realização. Apresento aqui alguns possíveis questionamentos que podem colaborar para as discussões iniciais, mas as mesmas serão direcionadas conforme a interação dos alunos. Algumas das

questões podem ter a necessidade de serem complementadas, excluídas ou alteradas, de acordo com as discussões.

### **Roteiro de perguntas para os/as estudantes**

1. Explique como foi desenvolvido o Diário de Bordo na sala de aula.
2. O que vocês acharam de escrever no Diário de Bordo?
3. Houve dificuldades para realização do Diário de Bordo? Se sim, qual(is) foi/foram?
4. Houve algo que o/a surpreendeu com a utilização do Diário de Bordo? Se sim, explique como.
5. Como você se sentia enquanto lia o relato para a turma?
6. Você gostava de ouvir os relatos do Diário de Bordo dos colegas? Por quê?
7. Qual foi a maior motivação para você participar do Diário de Bordo?
8. Você participaria do Diário de Bordo se não houvesse atribuição de nota?
9. Quando você escreveu seu relato do Diário de Bordo, você tinha algum outro objetivo além de registrar o ocorrido na aula?
10. Houve alguma alteração na sala de aula a partir do que foi relatado por você(s)?
11. Você aprendeu com a experiência do Diário de Bordo? O quê?
12. Há algo que você acredita que deveria ser mudado ou acrescentado na realização do Diário de Bordo?
13. Resuma em uma palavra o que representou para você a experiência do Diário de Bordo em sala de aula.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A - O relato de Maria Rozilda de Souza**

#### **O relato de Maria Rozilda de Souza**

Taguatinga, 21 de agosto de 2019

#### **Trajetória Escolar**

Entrei na escola aos 8 anos, até aí tudo bem, era uma menina comum, calada e tímida, mas não para o que eu enxergava, naquele tempo criança não tinha vontade e nem voz, era que os pais dissessem e pronto. Quando entrei na escola foi na mesma época, que uma colega entrou também, mas ela era diferente de mim, falava muito aprontava todas, e tinha um pai bravo, que disse que professora que batesse em sua filha, levaria um tiro. Então as carteiras eram de par, dois em dois, e logo me colocaram nós duas juntas, ela aprontava e eu apanhava, por ela, até eu levar a primeira varada, aí eu me rebelava, que apanhar, por coisa que você não fez é muito ruim. Então passou o ano, dessa forma, eu resmungando e ela aprontando. Falava com mamãe e nada mudava, minha mãe tinha 8 filhos e dizia enquanto eu tiver um filho na escola, você tá também. Chegou o fim de ano e eu já estava alfabetizada, mas levei bomba, eu não dava conta de levantar e responder as perguntas, dava um branco e aí no outro ano a mesma coisa, eu falava com mamãe papai e nada, tudo do mesmo jeito. Na 2ª vez que levei bomba eu decidi, que no ano seguinte eu tinha que mudar minha situação, passei as férias toda tentando descobrir uma maneira de sair daquela situação, aí eu fui na mala, que meu pai guardava os registros de nós. Procurava por Maria Ronilda Felicíssima de Souza. E não achava. Então, por dedução meu é Maria Rozilda de Souza. Tinha me ensinado o nome errado, aí já achei uma falha. Fui programando tudo que eu tinha que fazer, era não sentar, mais com a colega. Contar que meu nome era Maria Rozilda de Souza e não fazer prova oral e sim escrita. No primeiro dia de aula

era que ficava o ano todo. Era engraçado, que falar o que eu queria eu era boa, mas quando eu levantava, para responder a prova, eu não dava conta.

Colocava na fila, primeiro os pares, e ia o ano todo, eu e colega era as mesmas, eu deixei entrar, sentamos e eu levantei a mão, para falar para professora que eu não ia sentar com a colega, a professora era a mesma, os três anos, o que foi Ronilda? Primeiro meu nome é Maria Rozilda de Souza. Segundo eu não vou sentar com a colega, a professora então disse só tem um menino só, aí eu fui sentar, com ele o ano todo, matéria que ela dava, eu já sabia de cor e salteado, eu fiquei o ano todo para descobrir, como não fazer aquela prova oral, foi quando eu lembrei que se eu for de castigo, no dia da prova eu era reprovada, automaticamente, então no dia da prova, era só aprontar alguma coisa e ir de castigo na secretaria e falar com a diretora. Foi o que eu fiz, no dia da prova, eu arranquei uma folha do caderno, fiz um bolo e joguei no quadro, a professora me levou para secretária e me colocou, mas de joelho, nas pedras, aí eu fiz um escândalo de choro, até a diretora vir e perguntou, se estava doendo tanto, aí eu parei de chorar e fui, explicar, que eu tinha ido para secretaria de propósito, que eu não dava conta de fazer aquela prova oral, e sim eu queria fazer prova escrita, aí ela, deixa eu ver se você sabe ler e escrever, fez uma folha de papel escrita. Com 10 perguntas, qual o nome do colégio. Emílio Garrastazu Médice e matemática. Aí ela me mandou para sala e mandar a professora ir lá na secretaria. Foi quando eu passei do primeiro ano para segundo.

Isto em Minas Gerais, eu fiquei lá em Minas até, o meio do ano 1970. Foi quando viemos para Brasília. Em Brasília meio ano da 2ª série, não tive problema, pois aqui o estudo era menos, que lá, o que eu tinha estuda/estudado lá, foi até a 4ª série aí outro martírio. Eu já tinha 14 anos e não podia mais estudar de dia, tinha que ir para noite, pois precisava trabalhar. Foi bem na época que veio o supletivo e quem ia para a noite, não podia fazer o seriado, e sim o supletivo. Foi quando me dei mal, que me colocaram em um projeto, fui para escola a noite, 1º no 12 de Taguatinha. Depois para o 15 até aí tudo bem, mas com 3 anos eu estava terminei o 1º grau, quando foi fazer o diploma, viram, que eu não podia receber, pois eu tinha 17 anos e o supletivo era a partir dos 18 anos, quando viram que erraram apagou toda minha matrícula, E eu fiquei muito decepcionada e saí da escola, fiquei dos 17 aos 22 sem ir a escola. Casei e tinha a filha, foi quando senti que tinha que voltar a escola, aí eu fui para o Centro de Supletivo na L2 Sul, fiz as matérias lá mas matemática eu não dei conta, pois eu fui alfabetizada, na matemática antiga, e já era a moderna, aí eu fui para SESC lá consegui terminar o 1º grau, supletivo. Aí eu já tinha 2º filho, eu e continuei, na peleja de estudar, e veio o 3º filho, e eu tentando fazer seriado fui para o Colégio Jesus Maria José até aí tudo bem, mas sempre pegando matemática, quando chegou no meio do ano eu tive o 3º filho, e meu marido foi se embora, e não quis continuar a pagar o colégio. Eu fui no Centro 4 de Taguatinga. A diretora era muito carismática, e me deu a vaga mas disse, você está com problema na matemática, faça tudo, mas não leva bomba, pois você não tem idade de estar aqui, aí eu não posso fazer mais nada eu tentei de todas formas, não deu levei, bomba.

Outra coisa ninguém no colégio pode sabe sua idade. Aí chegando o ano seguinte, minha transferência já pronta, ela disse e agora você vai pro, Jesus Maria José de novo, eu dei a chance e você, não aproveitou. Eu respondi só Deus e eu sabemos, que eu aproveitei, não vou para Jesus Maria Jose e eu vou para supletivo. Aí ela teve dó de mim, e me aceitou novamente no 1º ano do 2º grau. Aí eu terminei em 86 e de lá para cá, nunca mais fui em sala de aula, pois tem coisa na vida, que não é para certas pessoas, eu fiquei com trauma de tanta luta.

Minha filha quis que eu escrevesse esta história, mas eu relutei um pouco, porque tanto contratempo, parece mentira, mas aqui fica minha história escolar, que não consigo achar interessante!!

Maria Rozilda de Souza

## ANEXO B - Orientações para a elaboração do Diário de Bordo



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação

### Projeto Mulheres Inspiradoras

#### Orientações para a elaboração do Diário de Bordo

O diário de bordo é um precioso auxiliar de navegação. É o local onde se registram os diversos fatores que ocorrem numa viagem de barco. Nas navegações, esse instrumento é usado para fazer anotações como: hora e posição de saída da embarcação, rumo, velocidade do barco, tempo, tripulação, milhas, gastos etc.

Agora compare o seu tempo de permanência na escola a uma viagem. Você está viajando em busca de novos conhecimentos, informações, crescimento pessoal, novas amizades e novos desafios. Essa viagem, como todas as outras, deve ser bem aproveitada. Dedique-se a ela, esforce-se para que ela seja bem sucedida e para que, ao final do ano, você possa concretizar as suas perspectivas e tenha todas as alegrias que a aprendizagem e o conhecimento trazem.

Para fazermos o registro da nossa viagem, também usaremos o nosso diário de bordo. Será um caderno no qual cada estudante terá oportunidades de fazer o seu registro da nossa rotina nas aulas Língua Portuguesa.

O principal objetivo do diário de bordo é oferecer aos alunos condições de aprimorar a elaboração de textos, exercitar a memória e a organização do pensamento. Mas ele também nos ajudará a avaliar as aulas e a nós mesmos. Assim, para que tenhamos sucesso na construção do nosso diário de bordo, vamos estabelecer algumas diretrizes:

1. A cada dia, um estudante ou uma estudante candidatar-se-á voluntariamente para o registro do Diário de Bordo.
2. O registro deverá ser feito detalhadamente, incluindo informações da seguinte natureza: como foi a aula naquele dia, quais as atividades realizadas, como foi o desenvolvimento das atividades propostas, como a turma estava naquele dia, o que você achou da aula, que conteúdo foi trabalhado, entre outros;
3. Sugere-se que primeiro se faça um rascunho que deverá ser relido e refeito até que você perceba que já pode escrever o texto final com caneta de tinta azul ou preta no caderno do diário de bordo;
4. É terminantemente proibido retirar folhas do diário de bordo;
5. O diário de bordo será levado para casa pelo aluno voluntário naquele dia. Na aula seguinte o diário deverá ser devolvido limpo, sem amassados, manchas ou rasuras e com o registro realizado;
6. A nota será dada obedecendo aos critérios estabelecidos. Antes de passar o seu texto a limpo, releia os itens apresentados na ficha de avaliação do Diário de Bordo;
7. A cada novo registro, feito bimestralmente, todos os estudantes receberão as fichas com as correções e os apontamentos do que deve ser aprimorado no relato seguinte. Fique atento a esses registros para que você possa melhorar o seu texto a cada nova escrita autoral.

**ANEXO C- Excerto de entrevista com Ifeoma: Ifeoma relata suas impressões sobre o momento de leitura e sobre a quantidade de estudantes que fizeram o DB por dia:**

**Ifeoma:** eu acho muito legal eles lerem, porque eu acho que eles se sentem ... tipo assim, “eu tô lendo o meu texto pra turma”. Eu senti que eles gostavam disso, de ler, sabe? Tinha, tinha aluno que batia palma mesmo assim, você viu lá, né? Nas outras turmas também. Eles batiam palma, eles gostavam, né, então, acho que isso pro aluno é encorajador, né, isso é “Nossa, li o texto. Olha, tão batendo palma pra mim, ô, que legal”. Então assim é muito interessante eles lerem, porque eles se sentem importantes mesmo, né, e ... como é que eu posso te dizer assim? Agora fugiu aqui o que eu ia te falar. (ri) Em relação a eles lerem. O que eu acho só ruim é quando a gente deixa muito aluno pra ler no mesmo dia. Tipo assim, se ficar cinco já é muito. Até três fluía legal, acho que todo mundo ouvia, prestava atenção e ficava uma coisa assim bacana, né? Quando passava pra cinco, aí teve turma do 2º ano que deixei até seis um dia, foi quase que uma aula inteira lendo, aí foi ficando cansativo, mais isso de ficar cansativo, entendeu, lendo muito o diário de bordo, né? Acho que tem que ser dois, no máximo três leituras por dia pra ficar aquela coisa legal, mais dinâmica. Mais que isso, eu senti que eles cansam e eu também. Senti um pouco de cansaço assim quando ficava seis e aí os outros também, eles ficavam calados, eles não conversam, mas você percebe que não tá... (Entrevista semiestruturada, Ifeoma)

**ANEXO D – Diário de Bordo de Nestor**

Nome: Nestor

Diário de bordo

No dia 28/08/19 cheguei atrasado na escola, mas isso não é novidade para ninguém, chegando na sala não tinha cadeira então tive que buscar em outra sala. Depois que conseguir a cadeira fui para sala de português, chegando lá 3 pessoas apresentava o diário de bordo foram o Sidney, Amanda e Walisson, depois disso a professora ditou os nomes das outras pessoas tentei convencer a professora que não tinha necessidade de eu apresentar na próxima aula, mas acho que não deu muito certo, depois que eu aceitei a derrota peguei o caderno e fui fazer o diário de bordo. A professora começou fazendo uma revisão da matéria do 4º ano sobre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, ela mandou alguns alunos falarem exemplos de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, e depois ela escreveu as regras de acentuação gráfica e explicou um pouco melhor de como o acento funcionava nas palavras. Depois disso ela continuou pedindo exemplos de palavras, acho que ela não quietar até que todos respondessem, mas quem respondia maioria das vezes era o João. A aula já estava quase acabando a professora aproveitou que a gente estava falando de acento e disse que muitas pessoas liam o seu nome, escreviam errado e até pronunciava errado, ela disse já ligaram no telefone dela e pelo nome dela acharam que era homem, sacanagem com a professora. E para acabar com o diário de bordo quero dizer que a aula de português é uma das melhores.

**ANEXO E – Excerto da entrevista com Ifeoma sobre o caráter de humor da leitura**

**Ana Claudia:** Como você caracteriza os momentos de leitura dos diários de bordo?

**Ifeoma:** Ah, são momentos muito prazerosos, muito divertidos, assim, a gente ri, são momentos descontraídos, sabe, você pode ter contato com essa escrita do outro, a forma como ele vê as coisas, né? É porque igual eu te falei, embora tenha texto repetidos, mas sempre tem momento no texto que tem, ele se coloca, não tem jeito, né? E aí são momentos engraçados, sabe, que a maioria dos textos eu achei que ficaram muito bons assim, descontraídos, engraçados, coisas bacanas e é um momento muito bacana, né? E, por ser logo no início da aula, acho que já deixa a aula, flui melhor, né? Aí deixa aula mais animada, super vale a pena (Entrevista semiestruturada)

**ANEXO F – Excertos da entrevista com Ifeoma e do grupo focal com a estudante A., da turma do 1º ano, da escola A, sobre a avaliação da repetição dos primeiros e segundos movimentos retóricos**

**Ana Claudia:** Você não, quando você fala assim

**Ifeoma:** a perspectiva, ficam bons

**Ana Claudia:** “tão ficando bons”, o que que você quer dizer com isso?

**Ifeoma:** É porque às vezes eu acho que ess, quando ficam repetindo, por exemplo, tem aquela coisa, a maioria, né, eu sei que tem muitos que saem diferentes, mas ainda tem assim uma porcentagem que coloca a mesma coisa, por exemplo, “a pessoa entrou, fez chamada, ela trabalhou o conteúdo tal”, entendeu? Fica isso (Entrevista semiestruturada, p. 3)

**A.:** Eu ia falar pro diário de bordo ser, não ser só uma nota, não ser tão repetitivo, ser, ter um diário de bordo realmente padronizado, os alunos relatam uma aula X, mas uma coisa que eu não notei no diário de bordo é que os alunos se sentem sobre a aula e a forma que eles aprenderam e o que mudou na vida deles depois do aprendizado

**Ana Claudia:** Então, Alice, você ia, assim, você ia pedir pra que os alunos, né, não relatassem só o que aconteceu na aula, mas ...

**A.:** Como eles se sentiam

**Ana Claudia:** Mas como eles sentiram. Bacana. No seu diário, Gisele, você fez isso? Cê colocou o que você sentiu, né?

**Alguém:** Também coloquei.

**A.:** Alguns colocaram, mas a maioria não.

**Ana Claudia:** Alguns colocaram. Você disse, Alice que você achou que os diários ficaram monótonos?... Você pode explicar um pouco sobre isso falando alto e os outros em silêncio, por favor?

**A.:** Quando os alunos iam ler o diário de bordo, não todos, mas ge, generalizando, eu notava que sempre colocam a professora iniciando aula, explicando o que ela, o que ela iria fazer naquela aula, no final do diário de bordo, eles só colocaram, abordaram o tema que ela tinha feito com uma explicação mais reforçada e não foi só um aluno que fez isso, a maioria fez isso, ou seja, primeiro aluno que fez padronizou o resto do di, pros outros fazerem igual, o diário de bordo, é meio que ele viesse com um..., como é o nome X, meio que o diário de bordo pedisse pra colocar assim exatamente específica aquelas coisas.

(GRUPO FOCAL, 1º ano, Escola A, p. 11)

## ANEXO G – Diário de Bordo completo da Mandisa

Acordei 06:50 e me arrumei em 10 minutos e fui dormir mais 15 minutinhos, o celular alarmou 07:15 e fui para a escola cheguei um pouco atrasada e como sempre turma cheia, fiquei sem cadeira, tive que ir buscar em outra sala, então fiquei sem cadeira, tive que ir buscar em outra sala. Então fiquei sem lugar na frente e tive que sentar no final da sala e pensei " affz logo no dia do meu diário de bordo".

A professa foi chamando as pessoas para lerem o diário de bordo, e para não esquecer fui logo escrevendo o meu pois sabia que era a próxima, meu colega  também era o próximo e falou para a gente começar a escrever e eu respondi que já estava escrevendo.

O primeiro a ler foi o  e por último o , e como sempre todos riram com que ele escreveu. Porém tinha a  para ler na aula passada.

Quando a aula começou, logo achei bom ter sentado atrás, pois a professora começou fazendo perguntas e não perguntou para mim, mais como alegria de pobre dura pouco, ela acabou me fazendo uma pergunta, a pergunta era sobre oxitonas terminadas em "O" e  respondeu por mim.

A aula terminou fomos para sociologia, falamos da cultura da Somália e terminamos o filme "A flor do deserto" onde fala da cultura de mutilação, que particularmente não gostei, porém lá é visto como um grande ato de amor.

Cheguei em casa,  já estava me esperando, a melhor parte de todos os meus dias e quando chego da escola e ele me recebe com um abraço, depois de almoçarmos e ter brincado fui ajudar meu pai.



## ANEXO H – Diário de Bordo de Patel com capa

*02/09*

# TRABALHO DE PORTUGUÊS



**PROFESSORA:**

**ANO:** 2º    **TURMA:** "A"

**ALUNO:**

**NOTA:**

Obs. EU MEREÇO UM DOIS KK.

## ANEXO H – Continuação do Diário de Bordo de Patel

## DIARIO DE BORDO

No dia 02/09/2019 tivemos aulas de português no 3º e 4º horário, a aula começou agitada, pois a turma sabia que ia sair mais cedo, sentei com meu grupo como de costume e como de costume também a professora colocou todos em fileira desfazendo as painéis, depois a professora chamou o pessoal para apresentar os diários de bordo, apresentaram a B. a C. o Nestor e a Mandisa, o Tunzi não apresentou e o S. tinha faltado logo em seguida das apresentações a professora falou os nomes que iriam apresentar na próxima aula e adivinhem ela disse meu nome, sinceramente eu pensei em faltar no dia mas não falei logo vi que foi uma grande burrada eu não ter faltado, falei que ia ficar na aula fazendo o diário em vez de fazer as atividades, e por pura coincidência eu terminei o diário no mesmo dia, olhei pro lado e vi que meu amigo P. também estava fazendo o diário ele escreveu pouco e baixou a cabeça com total certeza ele foi dormir apesar de que ele dorme e sonha com a aula porque ele pode estar dormindo mas faz uma pergunta pra ele e ele responde na hora, certeza que no diário dele vai ta um monte zzzz simbolizando que ele dormiu, a professora continuou com a aula deu

continuação da aula retrasada com a 6º e 7º regra deu exemplos e perguntou se a turma entendeu eu acho que ninguém entendeu mas alguns responderam sim então quem sou eu pra criticar, mas logo em seguida ela fala “vou achar que vocês entenderam.pois estou com muita preguiça de explicar de novo” como costume de todo santo dia o W. vira pra mim e fala que eu pareço Baiano e que também cita que a C. parece uma piauiense barraqueira não sei por qual motivo o S. fala que o L. trabalha na coca cola e eu com a maior maldade no pensamento falei que ele era o funcionário do mês e ele me responde falando que eu sempre contrato os serviços dele e agora quero zuar, para não deixar barato falei que eu comecei a entender porque o S. não sai do lado dele, continuei fazendo o diário e a professora Disse que era pra terminar os deveres no mesmo dia e não ficar fazendo diário como se não bastasse essa indireta meus caros amigos G.e Mandisa olharam para mim e disseram assim "não é mesmo Patel" e eu respondi “É isso mesmo professora tem que fazer os dever e sabe de outra coisa portugues é a melhor matéria desse CED " ela disse que queria isso no diário, vale dois pontos, mas quem sabe eu não ganhe uns.pontos.a.mais.continuei no meu diário e a professora.perguntou como se madava um link em pdf do whatsapp pro e-mail eu como um belo técnico de informática respondi é só baixar clicar nos 3 pontinhos La em cima compartilhar e pronto, confiante da minha resposta o universo viu que eu estava muito confiante e fez da errado chamel meu estagiário e ele também não conseguiu arrumar depois o J. foi La e arrumou, nao vi direito mas acho que arrumou terminei meu diário fiquei zoando com o J. e com o W. a Mandisa entregou as carteirinhas e eu piquei a mula.

### ANEXO I – Diário de Bordo completo de Bamidele

Nome: Bamidele

#### Diário de Bordo

Uma pequena abertura na janela fazia com que alguns raios solares iluminassem o ambiente, enquanto pouco a pouco, a sala ia enchendo com a chegada dos alunos. A atmosfera era agradável naquela manhã e o sossego se fazia presente, realidade que foi mudada à medida que foi-se dando o início da aula. Enquanto a professora calmamente preparava e organizava seus pertences, os alunos que leriam seus resumos sobre as aulas passadas, tentavam conter o nervosismo, o que acabou sendo percebido. Dada então aula iniciada, mais uma vez, pela leitura dos diários daqueles que eram designados a fazê-lo, o silêncio tomou conta da sala ao passo que todos concentravam a sua atenção e escutavam seus colegas recitarem os seus escritos. Foi quando o nome do grande poeta Bráulio Bessa foi citado e dito que foi feita a análise e reflexão da poesia “Recomece”, a chateação em mim ficou clara quando percebi que tinha perdido a chance de escutá-la pela milésima vez. Amaldiçoei qualquer que fosse o motivo que me fizera faltar naquele dia. Mas, em partes, fiquei agradecida, já que dado o valor dessa poesia em especial para mim, talvez não conseguisse esconder qualquer emoção que transparecesse.

Inúmeros papéis voavam pelas mãos dos alunos a fim de que todos pudessem recebê-lo e assim, fosse iniciada a leitura de uma das obras de Machado de Assis. Quando todos já portavam do texto, foi passada a responsabilidade de lê-lo para nós alunos. E, por mais uma vez, fez-se o silêncio conta do ambiente e só ouvia-se a voz da pessoa que daria início a leitura. Todos liam e escutavam, atentamente, o conto, e a professora que segurava em uma das mãos a narrativa, cuidadosamente, direcionava os alunos a leitura dos próximos parágrafos, enquanto com a outra mão enrolava um dos cachos de seu cabelo. Todos pareciam mergulhados na

história, e à medida em que iam-se revelando os acontecimentos discutiam eles entre si, alguns até formulavam suas teorias para o final e esperavam ansiosamente pelo desfecho que a confirmasse ou não. E como esperado de um típico conto realista, o final não foi nada chocante. O Barulho estridente do sino desperta todos de sua atenção e anuncia o fim de mais uma aula.

### ANEXO J – Diário de Bordo de Kainenne

No dia 23 de agosto (sexta-feira) após o 1º intervalo as 9:22, começou, nossa aula de português com a professora Ifeoma. Com muita educação, como sempre, a professora nos alertou sobre deixar lixo espalhado no meio da sala de aula, e expondo um pouco minha opinião, nos dias de hoje a falta de respeito com o proximo esta absurdamente desnecessaria, muita das vezes as lixeiras estão na nossa frente mas preferimos deixar lixo nas carteiras ou jogar no chão, a escola é um ambiente, onde o aluno tem acesso ao conhecimento básico, para que possa compreender as informações do seu cotidiano, dentro e fora do espaço escola e não e porque tem faxineira que temos que deixar lixo fora do seu devido lugar, pelo contrario temos que lidar com cooperação, solidariedade e ética, promovendo, assim inovações a serviço de uma sociedade mas humana.

Voltando a sala de aula, começamos a leitura com o diario de bordo do aluno J., que pediu encarecidamente para que sua colega Ifemelu, lesse o diario para a turma, pois se sentia indisposto naquele dia, logo em seguida a estudante Sele leu seu diario tambem. Apos os terminos da leitura, continuamos o assunto que tinha sido apenas introduzido sobre a arte barroca no final da aula anterior. Foi passado slides para nossa melhor intedimento sobre o assunto.

O proprio nome barroco inspira a ideia de irrecularidade, remete a perola da anormalidade. O barroco foi uma tendência artística que se desenvolveu primeiramente nas artes plásticas e depois se manifestou na literatura, no teatro e na música. O berço do barroco é a Itália do século XVII, porem se espalhou por outros países europeus, como, por exemplo, a Holanda, a Bélgica, a França e a Espanha. O barroco se desenvolveu após o processo de Reforma Religiosa, ocorrido no século XVI, a Igreja Católica havia perdido muito espaço e poder. Mesmo assim, os católicos continuavam influenciando muito o cenário político, econômico e religioso na Europa. A arte barroca surge neste contexto e expressa todo o contraste desde período: a espiritualidade e teocentrismo da Idade Média com o racionalismo e antropocentrismo do Renascimento, a arte da contra revolta. Falamos tambem do principal artista do barroco, Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho e suas mais famosas obras os Anjos com o cálice da paixão, nossas senhora das dores, detalhe de ouro preto com a igreja do Carmo, Basílica os 12 projetos esculpido em pedra sabão e falamos do grande pintor Manuel da Costa Ataíde, que pintava maravilhosamente os tetos das igrejas, algumas das suas obras mais famosas estão a igreja de São Francisco de Assis que levou cerca de 10 anos para esta pronta é sua pintura em forma 30 absolutamente espetacular, todas essas artes eram feitas com madeiras cobertas com ouro e sempre eram pintadas com cenas biblicas...Apos o termino dos slaides copiamos um pequeno resumo referente ao contexto historico do barroco e a literatura. Foi uma aula muito produtiva e cheia de novidades, mais uma vez obrigado professora Ifeoma pelo nosso aprendizado a cada aula.

Kainenne

**ANEXO K – Trecho da entrevista semiestruturada com Ifeoma sobre a não percepção dos desvios no momento da leitura**

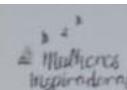
**Ifeoma:** porque eu percebia, mesmo sem eu corrigir, quando ele tava lendo, eu percebi que tinha ... a estrutura textual tava boa, aquela coisa do arranjo mesmo, do pensamento, né, de você colocar isso no papel, tava tão bom, assim quando eles liam, parecia que tava ... “cara, não tem nada que corrigir, né, tá perfeito”. “Se o texto dele tiver igual ele tá lendo aí pra mim, oh!” (Pesquisadora ri) Exemplar, tipo, muito bom, as ideias estão ali, estão todas coerentes, todas coesas e as estruturas das frases estão bem colocadas, então. Não tem erro de concordância verbal, não tem... tá lendo, não tem. Não tá lendo com erro de concordância, o que ele tá lendo ali, tá tudo certinho. Engraçado (ri), aí você vai pegar, não sei, né, eu não lia, mas muitos textos eu não peguei pra ler, porque inclusive eu já fui te passando, né? Então eu não sei fazer essa comparação se realmente estava do jeito que eu li, que ele leu, mas leu, então, tava do jeito que ele, né?

**Ana Claudia:** Eu senti isso. Lá na, com a educação, com o Ensino Fundamental, eu vi o menino lendo e quando eu olhava o texto, eu falava, não acreditava

**Ifeoma:** Não é? “Gente, não é possível.” Aí quando você vai ler, você “hum...”

**ANEXO L – Imagem da Ficha de Avaliação constante no Caderno – Suporte do  
Diário de Bordo da professora Adebayo**


 GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
 Secretaria de Estado de Educação


 Mulheres Inspiradoras

Disciplina: Língua Portuguesa Professora: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019  
 1º/2º ano turma \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Aluno(a): \_\_\_\_\_

**Ficha de Avaliação do Diário de Bordo – 1º bimestre**

**Aspectos a serem observados**

**A) Apresentação geral:**

Questões para análise:	Sim (0,1)	Não (0,0)	Em alguns aspectos (0,05)
1. O caderno foi devolvido em perfeitas condições?			
2. A letra utilizada é legível?			
3. O texto está livre de rasuras e manchas?			

**B) Aspectos textuais:**

Questões para análise:	Sim (0,1)	Não (0,0)	Algumas vezes (0,05)
4. O texto apresentou os principais acontecimentos da aula observada?			
5. O texto está estruturado em parágrafos?			
6. Os parágrafos foram organizados em frases ou períodos?			
7. Evitou-se o uso de parágrafos muito extensos, escritos como se fossem uma única frase?			
8. O texto tem começo, meio e fim?			
9. O título escolhido foi coerente com a aula?			
10. Ficou clara a relação entre o título e o corpo do texto?			
11. O texto apresenta poucas repetições?			
12. O emprego de letras maiúsculas e minúsculas foi correto?			
13. As palavras foram escritas corretamente?			
14. Houve a preocupação em estruturar o texto evitando-se o uso de frases soltas?			
15. Houve o emprego adequado dos sinais de pontuação?			
16. Os parágrafos estão bem delimitados, com o espaçamento em relação à margem?			
17. O texto apresentou uma linguagem clara, objetiva e lógica?			
18. A linguagem utilizada foi apropriada (sem o uso de gírias, palavrões etc.)?			
19. Foi apresentada a resenha, o resumo ou o reconto do texto lido no dia?			
20. Houve pontualidade na entrega do caderno?			

**Critérios adotados para a avaliação:**

Sim	Nenhuma ocorrência do problema textual apontado
Não	Mais de 4 ocorrências
Algumas vezes - em alguns aspectos	De 1 a 4 ocorrências

**Observações:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### ANEXO M – Trecho do Diário de Bordo de A2

#### Aula sobre romantismo nada romântica

(...)

Com todos os alunos terminando de copiar o conteúdo no caderno, é quando a professora coloca 3 músicas para nós ouvirmos e tenho quase absoluta certeza que nunca mais teremos escutar a primeira música novamente, mas enfim o objetivo segundo a professora seria nos deixar no “Clima” do romantismo.

(...)

A2

### ANEXO N – Trecho do Diário de Bordo de L3

#### Esquemas

A aula passada começou da mesma forma de sempre, com correção de dever e com muita gente que não fez ((mais um dia normal) (...)o mesmo esquema de sempre.

L3

### ANEXO O – Diário de Bordo de Ulari

#### Uma chata quarta-feira

A aula começou com a professora fazendo a correção da atividade dos verbos e deixando a apresentação da atividade dos poemas para a próxima aula, já que na aula anterior muitos alunos faltaram

Ela entregou os livros de poesia, explicou deveria ser as apresentações, como deveria ser o trabalho escrito e deu um tempo para os alunos que faltaram escolherem um poema para apresentar.

Depois ela tirar as dúvidas e termina a correção da atividade dos verbos, ela remarcou o dia das apresentações do conto, deixando as apresentações para a segunda semana de agosto deixou claro que vai ser bem exigente.

Ulari

### ANEXO P – Diário de Bordo de Salinda

#### Um dia a menos

Se não me engano a aula começou quando a professora pediu para resumirmos a nossa peça (cada grupo) e graças à Deus adiou novamente a atividade do poema, na qual esqueci de fazer, em seguida leu o diário de bordo da Ulari, só assim me toquei que tinha chegado a minha vez, o que me deixou muito triste, mas choro que segue.

Logo após nos trouxe uma linda e maravilhosa notícia: não teremos aula nessa sexta e nem na outra por conta da paralização e do feriado. A professora leu com nós o conto “O caso da vara”, confesso que não prestei atenção pois estava pensando no lanche.

Salinda

### ANEXO Q – Diário de Bordo de Ikejide

#### Mais um dia massa

É nessa segunda preguiçosa que temos aula da professora Adebayo. Um aluno chegou atrasado, o JP, felizmente a professora deixou o coitadinho entrar. A professora inicia a aula relembrando o conto machadiano “o caso da vara”, lido no final da aula anterior e logo após, a professora comenta uma breve análise psicológica dos cinco contos de machado de assis que estava no quadro (ou não) nós discutimos o quanto a vida é uma droga e o Udodi como sempre fica falando asneira. Nessa semana damos continuidade às apresentações individuais da atividade com os poemas, a primeira é a Onunna que diz ser mal compreendida (ao que posso me lembrar), depois vem a Nnedi e fala sobre a violência contra mulher, a Adanna quer confiar em alguém e tem crença em Deus, a Ulari falou sobre o padrasto que faleceu, o “dez” acredita que com Deus não se brinca, e por ultima, a Kelu se lembrou que usava trança e tinha medo de não ser aceita.

Ikejide

### ANEXO R – Trecho do Diário de Bordo de E. do 1º Y

#### Adeus calor

Sexta feira, dia 5 de abril, entramos na sala de português, e tivemos uma surpresa havia um ar condicionado, maravilha, pois estava muito quente.

(...)

E.

**ANEXO S – Diário de Bordo de Halima****Diário de sensações**

No ano de 2019 uma grande mistura surgiu.

O que acontece se juntarmos, uma pitada de curiosidade, uma quantia elevada de harmonia a flor da pele, uma pequena parcela de loucura e uma enorme parcela de revolta contra a sociedade?

Catastrofe. E uma das melhores eu diria.

Eu acredito que cada item já citado fora essencial para nos darmos tão bem (pelo menos a grande maioria da turma). Apesar das discussões muito bem boladas para tirar o foco da aula ou das “colas” descaradas nos testes minha intuição me diz que fomos muito bem.

Nem o poeta mais inspirado conseguiria descrever todas as sensações que senti em uma sala de aula. A emoção de conversar com pessoas tão diferentes mas com tanto em comum, aprender o que já sabemos, ver o mundo fora de nosso olhar, fora de nossa época compreendendo sentimentos que não nos pertencem. Tudo o que nos foi mostrado me traz uma maravilhosa sensação de euforia e saudade pelo desconhecido.

Para muitos talvez não seja assim, mas para mim foi viver em um livro de vários contos aleatórios a cada dia.

Obrigado.

Atenciosamente, Halima