

DE UM RELATO INEVITÁVEL A UMA EXPERIÊNCIA DE LIBERDADE

(From an inevitable account towards an experience of freedom)

Maria Luiza M. S. Coroa¹
Universidade de Brasília

Ana Claudia Souza Dias²
Secretaria de Educação do Distrito Federal

RESUMO

A partir de uma experiência didática que visava desenvolver a prática da escrita autoral com alunos do terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do DF, o projeto Diários de Bordo, inserido em um projeto mais amplo, Mulheres Inspiradoras, mostra que a educação como prática de liberdade (GIROUX, 1997) pode manter seus compromissos de contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes. Mais do que isso, o exercício de redistribuição do poder simbólico (VAN DIJK, 2015; BORDIEU, 1989), resultante do fortalecimento dos alunos-autores, mostra ser possível escrever sua própria história (HOOKS, 2013) e contribuir para a realização dos seus anseios. As análises, apoiadas em um entrecruzamento teórico advindo da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) e da Pedagogia Crítica (COSTA, 1999), tomam por objeto relatos escritos por alunos colaboradores da pesquisa. Teoria e prática apoiam-se mutuamente (DENZIN; LINCOLN, 2006), tanto nas práticas da professora condutora do projeto, quanto nas reflexões aqui desenvolvidas.

Palavras-chave: texto; escrita autoral; diário de bordo; poder; ensino de língua portuguesa;

ABSTRACT

This article shows how a teaching experience conducted with a group of students – seen as co-elaborators of the research – in a senior public school in Brasilia, Federal District, can successfully attain goals of a practice of freedom in education (GIROUX, 1997). A pedagogical project for authorial writing, named “Diário de Bordo”, inserted under a broader project named “Mulheres Inspiradoras”, reveals a great contribution to the cultural and linguistic development of the students. The analysis of the written accounts – taken as data – was based on a theoretical network of concepts coming from the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) and from Critical Pedagogy (COSTA, 1999). The results show how important it was for those students to write their own stories (hooks, 2013), but, most of all, shows their empowerment as a consequence of the redistribution of symbolic power (Van DIJK, 2015; BOURDIEU, 1989).

Keywords: text; authorial writing; diary; power; teaching of Portuguese

Recebido em: outubro 2018
Aceito em: novembro 2018
[DOI: 10.26512/les.v19i3.17816](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17816)

¹ **Maria Luiza Monteiro Sales Coroa** é professora de linguística e língua portuguesa na Universidade de Brasília desde 1994, tendo feito graduação em Letras Português-Inglês na Universidade Estadual de Londrina. Tem especialização em Linguística – Fonologia, na mesma universidade e mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília. É, doutora na mesma área pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutora pelas Universidade de Lisboa e Universidade Estadual de Campinas. Hoje dedica-se a diversos projetos que focalizam a interação entre a pesquisa linguística e a atuação docente e ao estudo de temas como discurso, língua portuguesa, práticas pedagógicas, texto e educação. Tem, entre outras publicações, o livro *O tempo dos verbos no português*. mlcoroa@uol.com.br

² **Ana Claudia Souza Dias** é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1998 é licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (2002) e especialista em Códigos e Linguagem com Ênfase no Ensino Médio pela UnB (2009). Atualmente integra a Equipe de Implementação e Formação do Programa Mulheres Inspiradoras. anacsd25@yahoo.com.br

1. A TEORIA NA PRÁTICA

As reflexões aqui propostas têm um ponto de partida, um percurso e um ponto de chegada. Partindo de bases teóricas da Análise de Discurso Crítica (ADC), o percurso passa por experiências docentes para ter como ponto de chegada a descrição, compreensão e explicação do entrelaçamento entre práticas sociais e escola – e entre teoria e prática. Trata-se mais de uma prática motivada pela teoria do que uma aplicação da teoria. Os sujeitos envolvidos nos eventos tomados como base deste relato protagonizam suas próprias experiências de aprendizagem e de ensino, sem se afastarem dos propósitos institucionais de uma escola pública situada no Distrito Federal.

Na abordagem teórico-metodológica proposta pela ADC, as concepções teóricas norteiam as estratégias e os instrumentos de pesquisa de tal maneira que os próprios passos da pesquisa qualitativa adotados atuam sobre o contexto da pesquisa (cf. DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). A proposta de orientar intervenções nas práticas discursivas, visando solucionar um problema social (social wrong), explicitamente adotada pela ADC (ver CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012) é coerentemente seguida quando profissionais associam a docência às suas reflexões teóricas e se tornam pesquisadores de sua própria prática. Dessa maneira, teoria e prática não se desvinculam; como também não se desvinculam as funções de professora e as análises de pesquisadora. Ao contrário, se apoiam mutuamente ao estabelecer uma interlocução sistematizada e os modos de apreender as vivências linguísticas de “fora da escola” são tomados como objetos de ensino e aprendizagem. Assim se constituem os discursos que, por sua vez, estabelecem o campo de análise.

Coerentemente com a perspectiva teórica-metodológica da ADC, o relato de experiência de uma professora engajada em um projeto didático pedagógico torna-se aqui alvo de reflexão, ao mesmo tempo que se visa analisar a experiência à luz de conceituação advinda da ADC. Mantêm-se os trechos em primeira pessoa do singular quando a fala da professora se torna a voz da experiência relatada.

2. A PROFESSORA E O PROJETO: UM APARENTE PARADOXO

Uma professora com formação pedagógica sólida, proporcionada pela conclusão de magistério no Ensino Médio e de Licenciatura na Universidade de Brasília. Uma docente exigente, rigorosa e respeitada pelo seu trabalho desenvolvido em Língua Portuguesa no Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal. Uma profissional que sentia cumprir seu dever satisfatoriamente ao

permitir que os (ou alguns) estudantes acessassem, mesmo que minimamente e de forma crítica, o capital linguístico necessário para atender as demandas impostas por nosso sistema de seleção para o ingresso na sonhada universidade/ para, depois disso, enfim, alcançarem também um certo capital material. Assim, sentia-se realizada e feliz na profissão escolhida, principalmente por acreditar estar exercendo uma função social relevante na sociedade.

Esse é um breve resumo de como a professora se descreveria antes da participação no *Projeto Mulheres Inspiradoras* no ano de 2017³.

A realização do Projeto, com sua respectiva formação, provocou a ressignificação da prática docente, especialmente no tangente a alguns de seus princípios, como legitimação dos saberes prévios dos estudantes, concepção do professor como intelectual transformador e escrita como prática social. Por meio do uso do Diário de Bordo e a produção de biografias das mulheres inspiradoras, gêneros indicados no curso de formação dos/as participantes no referido projeto, novas reflexões vieram à tona.

O curso de formação enfatiza as vinculações identitárias e discursivas da escrita ao legitimar o docente como intelectual transformador. A primeira reflexão surgiu dessa visão de escrita e, partir daquele momento, a professora Ana Claudia entendia que sua prática não era tão transformadora como gostaria que fosse; vivia uma contradição, muitas vezes percebida, mas longe de ser compreendida. A compreensão do paradoxo começou a ser desvendada quando, em uma reunião na escola, os professores foram confrontados com o insucesso das estatísticas nas avaliações de grande escala, entre outros números. Isso fez com que Ana Claudia se questionasse e entrasse mais profundamente em um conflito existencial/profissional. Como poderia ter vivido e visto um processo de transformação tão palpável, legítimo e receber no retorno à escola um diagnóstico que levava em consideração só quantidades? Toda a sensação de êxito foi colocada em xeque pelos números. E, então, a própria leitura que indicava para seus alunos veio ao seu encontro. Ao rememorar as vivências de Luandi, personagem da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo – que tinha discutido com seus alunos –, pode compreender que a professora intelectual transformadora que se considerava, antes de 2017, não condizia com a verdadeira transformação a que se propunha.

³ O Projeto *Mulheres Inspiradoras* foi criado e inicialmente executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014. A proposta de ampliação desse Projeto para outras unidades escolares da rede pública de ensino surgiu de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com Organizações internacionais (CAF e OEI), que propiciou, no ano de 2017, que o Projeto fosse realizado em 15 (quinze) unidades escolares, devido ao reconhecido papel transformador da realização. No ano de 2018, tornou-se política pública da Secretaria de Educação do DF, sob o nome Programa Mulheres Inspiradoras: política de *valorização de processos autorais em leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal*.

Luandi, irmão da personagem Ponciá Vicêncio, cujo nome intitula o romance, é menino/homem negro, trabalhador rural subjugado nas fazendas onde vivia e trabalhava, sem perspectivas, que sente na pele a dominação a que ele e todos seus ancestrais foram submetidos. Vai à cidade em busca de encontrar sua irmã e mãe e, ao ser acolhido por um policial negro, vislumbra a possibilidade de ocupar aquele lugar privilegiado de poder na sociedade, galgar ascensão social e ser, principalmente, respeitado. Com o apoio do Soldado Nestor, trabalha, estuda e consegue o sonhado cargo de soldado:

E ele que queria tanto ser soldado, mandar, bater, prender, de repente descobria de que nada valia a realização de seus desejos, se fossem aqueles os sentidos de sua ação, de sua vida. Soldado Nestor era tão fraco e tão sem mando como ele. Apenas cumpria ordens, mesmo quando mandava, mesmo quando prendia. (...) Assim como antes acreditava que ser soldado era a única e melhor maneira de ser, tinha feito agora nova descoberta. Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornassem matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus.” (EVARISTO, 2003, p. 126-127)

O texto do livro alinha acontecimentos a uma visão histórica-social-política, buscando o ensino crítico, mostrando as desigualdades sociais às quais ainda estamos subjugados. Essa compreensão das desigualdades e de quanto o discurso dominante influencia nosso *modus operandi* no mundo sempre fizeram parte da prática de Ana Claudia, mas, normalmente, sua prática acabava por dar continuidade ao discurso dominante hegemônico ao propor que os estudantes deveriam estudar para garantir a vaga na universidade, um bom emprego e boas condições de vida (material). A contradição se mostra aí: “se você se esforçar, estudar muito, garantirá um lugar socialmente privilegiado na sociedade, como vários meninos e meninas conseguiram; como eu, professora Ana Claudia, uma menina pobre, periférica, fruto da rede pública de ensino, conseguiu”. O discurso meritocrático que predominava na voz da professora não havia passado pela nova descoberta do personagem Luandi.

Diante dos números, naquela fatídica e reveladora reunião, houve inquietação e aos presentes ela questionou: “se todos as/os alunas/os brasileiras/os, especialmente as/os da escola pública, que cursaram o terceiro ano do Ensino Médio, obtivessem a nota máxima nos exames, haveria vagas para todas/os nas Universidades?” A resposta óbvia para a questão fez-lhe ver que o trabalho realizado com o *Projeto Mulheres Inspiradoras* tinha sido, sim, transformador, que o insucesso dos números não apagava o êxito do que tinha sido vivido com os alunos/as. Não haver vagas para todos nos lugares socialmente privilegiados na estrutura da sociedade atual seria um

indicador aceitável e suficientemente explicativo? Mas também: que lugar é esse socialmente privilegiado? A educação que está preocupada em apenas contribuir para que o aluno curse o nível superior, adquira o emprego, a casa, o carro, na verdade, não é mais um dos pilares mantenedores de um sistema discriminatório por excelência?

Unindo teoria e prática nas atividades docentes, podemos vislumbrar uma compreensão do que está por trás dos números na realização do *Projeto Mulheres Inspiradoras*, uma experiência transformadora, transgressora.

3. O PROJETO E A TEORIA: A CURA

A escritora, artista e ativista bell hooks⁴, cujo pseudônimo é escrito intencionalmente em minúsculas para evidenciar a substância do que revela e não a sua pessoa, apresenta sua teoria como um lugar de cura. Como a própria autora define: para extirpar a decepção diante dos números, valorizar os processos vividos entre as contradições e a experiência.

Em sua obra, “ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013), faz uma exortação à renovação e ao rejuvenescimento das práticas de ensino para que elas não reforcem o sistema de dominação nem a parcialidade, mas para que a educação escolar possa constituir-se em foco de resistência. A educação como prática da liberdade é, antes de mais nada, aquela que compreende todos os envolvidos no processo de ensino como agentes, é aquela em que o professor respeita a presença e a individualidade de cada aluno, que o chama a partilhar, que valoriza a sua expressão e que também percebe que o processo de ensino-aprendizagem é fonte de crescimento para ele; age de forma que todos, alunos e professores, se encarem como seres integrais, “buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.” (HOOKS, 2013, p. 27)

No relato de Ana Cláudia, para que haja essa prática de educação libertadora, transgressora, que não reforce os sistemas de dominação existentes, é necessário que essa transformação comece na sala de aula, no chão da escola. O professor não pode acreditar que seus conhecimentos sejam melhores ou superiores e capazes de alterar por si só a realidade. É preciso promover a reflexão, entendendo todos como partícipes do processo educativo. É preciso, nas palavras proferidas por Célia XaKriabá⁵, professora e ativista: “Pensar na escola sem matar o que a

⁴ O acesso a esta autora também se deu no âmbito do *Projeto Mulheres Inspiradoras*.

⁵ Em “Diálogos Contemporâneos – Mulheres indígenas, resistência e protagonismo. Célia XaKriabá é formada em Ciências Sociais pela UFMG, foi a primeira indígena a representar os povos indígenas de Minas Gerais como gestora na Secretaria de Educação do Estado. Depois de licenciada, começou a ministrar aulas da disciplina "Cultura XaKriabá" nas escolas de sua comunidade, com conteúdos voltados para a cultura étnica e para a preservação da

gente é.” Embora a teoria da ativista remeta ao contexto das escolas indígenas, podemos nos apropriar do seu princípio para considerar que as nossas escolas “matam” o que os sujeitos são, ao impor uma escola que não respeita a individualidade de cada um, e reforçam a manutenção da legitimação dos poderes em privilégio de uma pequena parte da população.

Ter uma escola que “*não mate quem a gente é*” pressupõe o respeito à voz/ à fala/ao discurso das/os estudantes, expressadas não só pelo uso de variações da língua, socialmente desprestigiadas, mas pressupõe sobretudo o respeito à sua maneira de ser e de se pôr no mundo O menosprezo à variedade da língua do estudante subjuga-o a um assujeitamento por meio de valores linguísticos selecionados por outros na hierarquia social; o menosprezo à sua voz e maneira de estar no mundo subjuga-o, pelo seu discurso e por suas práticas sociais e culturais, a um apequenamento moral e social.

Nessa esteira de pensamento, a concepção de língua adotada no ensino (ver Brait, 1997; Coroa, 2003; Soares, Giroux, 1997) é crucial para a efetivação da educação como prática de liberdade, pois a própria história da formação da língua escrita e da escola como instituição atende a condições de existência herdadas de uma relação de poder e de dominação das denominadas “civilizações” sobre os povos considerados “primitivos”, especialmente, no nosso caso, de educação brasileira. O produto dessa interação reflete toda conjuntura histórico-social complexa de onde ele partiu. (BAKHTIN, 1995; GNERRE, 1994; MORATO, 2004; VANDIJK, 2015).

Assim, no ensino da disciplina Língua Portuguesa, as concepções que se tem do objeto de conhecimento influenciam diretamente na relação de ensino-aprendizagem no ambiente da sala de aula. Quando nos propomos a exercer o papel de professor/a de Língua Portuguesa como intelectual transformador, que entende sua prática discursiva potencialmente como ação e reflexão e não apenas como reprodução das ideologias hegemônicas, não é possível conceber a língua somente como estrutura ou comunicação, nem os objetos de ensino meramente como um produto desvinculado de sua produção.

A compreensão de que a língua é interação social e que, portanto, o objeto de conhecimento passa a ser o discurso – integrado ao contexto e à conjuntura histórica e social – é essencial para a superação de uma escola que seja apenas reprodutora da dominância dos detentores de poder na nossa sociedade. Para que as/os estudantes possam ter suas vozes reconhecidas como produtoras de saber e transformação social, é necessário que também sejam respeitados como sujeitos produtores de seu próprio saber. (ver BRAIT, 1997; COROA, 2003; SOARES, GIROUX, 1997).

A partir da percepção de que a linguagem é estruturante do pensamento e que as ideologias também são construídas, legitimadas e mantidas pela própria linguagem, as relações de poder dentro de sala de aula podem sair de sua zona de conforto e sua desestabilização pode refletir transformação efetiva na construção de uma educação para a liberdade.

O poder do professor, segundo o sociólogo francês Bourdieu (2001), é simbólico na medida em que é socialmente aceito sem a utilização da força física para impô-lo. Já Van Dijk (2015) postula que há poderes legítimos, que têm a função de evitar a convulsão social. Desse modo, o poder do professor é legítimo até o momento em que não haja abuso de poder, em que seja necessário o controle de um grupo. Deslegitima-se quando um pólo busca tirar proveito unilateral da relação, e o dominador impõe, arbitrariamente ou violentamente, seu poder sobre o outro, dominado, gerando desigualdades de qualquer teor.

Ainda de acordo com Van Dijk (2015), o poder exercido pela utilização dos gêneros discursivos na interação social segue o mesmo caminho de possibilidades de abuso, ou não. Apropriada para manter a dominação/poder, a organização dos discursos configurada no gênero *aula*, normalmente, legitima o poder do/a professor/a, pois, nas interações conversacionais, é este quem tem o controle da troca turnos de fala, das escolhas do tipo de interações, dos gêneros discursivos e textuais, da opção de iniciar, mudar ou encerrar os temas. Nas práticas de sala de aula, portanto, é conferido ao docente o controle das relações entre discurso e poder. Assim, cabe a ele iniciar mudanças, ou não, nessas práticas: manter, ou não, o ensino tradicional da língua como estrutura desvinculada de práticas sociais e culturais. Por suas escolhas se inicia, ou se impede, uma educação crítica para a transformação social, para ele/ela apresenta-se o desafio de estabelecer uma relação mais ativa ou menos passiva com os estudantes.

4. DIÁRIO DE BORDO: UM GÊNERO TEXTUAL

No nosso relato de experiência, a professora Ana Claudia sempre tentou estabelecer uma relação de poder em que exercesse legitimamente o controle da sala de aula, sem enveredar pelo que Van Dijk chama de abuso do poder. Isso incluía utilizar gêneros escolares que permitiam oportunizar espaço de fala aos estudantes, como a proposição de seminário, debates, autoavaliações. Mas suas reflexões a levaram a perceber serem estas atividades esporádicas e, normalmente fechadas em uma temática previamente conduzida e com pouca abertura para que as vozes de seus alunos pudessem ser efetivamente incorporadas às suas práticas.

Inserida em padrões de práticas sociais e discursivas institucionalizadas, como professora da 3ª série do Ensino Médio, a preocupação em preparar os alunos para os exames de seleção –

tanto para prosseguimento de estudos na universidade, como para ingresso no mercado de trabalho – era central na sua prática pedagógica. Conseqüentemente, o gênero textual privilegiado era a redação escolar nos moldes em que esta é objeto de avaliação nessas práticas, também institucionalizadas. As características desse gênero o tornam artificial e não contribuem para o exercício de efetiva produção textual e discursiva, na perspectiva de uma educação libertadora, pois

o trabalho com a redação escolar valoriza enfaticamente os padrões formais e não favorece a formação do aluno como sujeito de linguagem capaz de compreender as circunstâncias de sua enunciação [...].Submetendo a escrita dos alunos a padrões formais inflexíveis e à ausência de uma perspectiva discursiva, a redação escolar é um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor manda, e o aluno escreve por obrigação. (COSTA VAL, 2016, p.64)

Talvez a prática de Ana Cláudia não configurasse exatamente abuso de poder, mas também não se caracterizava como verdadeiramente interacional, em que a voz do aluno realmente importasse e os lugares de poder fossem adequadamente questionados. Tal autocrítica surgiu a partir da proposta de utilização de estratégias didáticas apoiadas no Diário de Bordo, no âmbito do *Projeto Mulheres Inspiradoras*.

hooks (2008), assim como Gina Vieira, propõe a escrita de diários para reconhecer o valor da voz de cada aluno, na construção da comunidade de aprendizado:

Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante aula e os leem uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da turma. (...) Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula. (HOOKS, 2008, p. 58)

O Diário de Bordo se insere no *Projeto Mulheres Inspiradoras*, como um instrumento didático que consiste na proposição de que cada dia de aula seja registrado por um estudante e que o relato seja lido para os demais colegas e professor na aula seguinte. Este procedimento tem como objetivo aprimorar a elaboração de textos, exercitar a memória e a organização do pensamento, bem como contribuir para a avaliação das aulas e dos participantes do processo ensino-aprendizagem. Mas, além de tudo isso, visa proporcionar um compartilhamento de vozes e uma real inserção de cada um dos participantes como protagonistas das práticas pedagógicas. Foi chamado de Diário de Bordo em analogia ao instrumento utilizado pelos navegantes para registrarem diversos fatores que ocorrem numa viagem de barco, como hora e posição de saída da embarcação, rumo, velocidade do barco, tempo, tripulação, milhas, gastos etc. Os estudantes são convidados a comparar sua passagem pela escola a uma viagem e a realizarem o seu registro. Atualmente, com o avanço da tecnologia, os

diários de bordo também estão presentes em softwares e equipamentos eletrônicos, como nas caixas-pretas dos aviões, por exemplo. Como gênero textual objeto de trabalho pedagógico, o Diário de Bordo apresenta características que o aproximam dos diários dos navegadores, e características que o distinguem de outros gêneros.

Marcuschi (2006, p.25) reconhece a dinamicidade e fluidez dos gêneros textuais:

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula evidencia uma perspectiva de língua como ação social, não desvinculada de sua historicidade nem da historicidade de seus usuários. Por isso, as atividades desenvolvidas com o Diário de Bordo na escola viabilizam a ação efetiva dos sujeitos sobre sua própria aprendizagem.

Por sua vez, Reis (2012) apresenta, no artigo “A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem”, indícios do uso do diário com função educacional: deu-se entre 1766 e 1901, quando essa prática era exercida como aprendizado e desenvolvimento da escrita, estabelecendo uma forte relação entre o autor e a mãe e/ou instrutora (professora). Desde os anos 50, especialmente no campo da Linguística Aplicada, o diário de aprendizagem é um instrumento que estabelece diálogos entre docentes e discentes, para avaliação ou outros fins. A autora chega, pelo estudo, à conclusão de que o diário de aprendizagem é um eficiente gênero textual de apoio à formação educacional.

Sob o nome de Diário de Bordo, verifica-se correspondência deste gênero com o diário de aprendizagem apresentado por Reis (2012). No entanto, tanto o diário íntimo como o de aprendizagem são produzidos individualmente, o que não é o caso do Diário de Bordo como prática escolar, aqui focalizado. Neste caso, trata-se de uma construção coletiva, que traz os relatos das experiências dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma turma. Os diários e relatos, normalmente, têm um caráter predominantemente narrativo e podem ser classificados (ver Garcez, 2016) como pertencentes à situação discursiva de documentação e memorização de ações, em que se pressupõe a habilidade de representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

No âmbito do desenvolvimento do Projeto, propõe-se que o Diário de Bordo seja entendido como um gênero textual produzido coletivamente, composto por diversos relatos. Estes, por sua vez, podem também ser individualmente considerados como gêneros textuais – de relato ou não. Ressalte-se que estudos sobre o tema indicam que, muitos gêneros são limítrofes e conjugam vários

tipos textuais. Na experiência relatada, em muitos casos, os textos deixaram de ser predominantemente narrativos, ou relatos de experiências vividas, em virtude da predominância do caráter argumentativo que muitas vezes assumiram.

Juntando-nos à voz de Gina Vieira, de beel hooks, e vários outros que puderam experimentar essa vivência da escrita de diários/relatos, dedicamo-nos a mergulhar na experiência de sentir a potência desse gênero para a educação como uma prática libertadora.

5. DIÁRIO DE BORDO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Para a realização do *Projeto Mulheres Inspiradoras* na escola de Taguatinga, onde leciona a disciplina Língua Portuguesa, a professora Ana Claudia, propôs aos estudantes a escrita dos relatos das aulas nos Diários de Bordo, assim como tinha feito a professora Gina Vieira na implantação do projeto. Logo na apresentação da proposta, alguns alunos pediam confirmação se realmente poderiam emitir suas opiniões sobre as aulas. A pergunta e as respostas foram um indicador de como seria aproveitado esse espaço de interação para avaliar e criticar a prática docente.

O relato no Diário de Bordo tornou-se uma atividade cotidiana e relevante para os alunos. Muitos demonstravam ansiedade para ouvir o relato do colega, vinham eufóricos, esperando a surpresa que viria. Quando, por algum motivo, a professora não iniciava a aula com a leitura do relato, cobravam-na insistentemente. E, quando não era possível mesmo lê-lo, porque alguém, por exemplo, se esquecia de trazer o caderno dos registros do Diário de Bordo, os relatos iam se acumulando, mas ninguém se incomodava de que, em uma aula, houvesse até três alunos lendo, expondo ou teorizando. Havia dias em que, após a leitura do texto, a aula não seguia outro rumo que não fosse aquele trazido pelo estudante no Diário de bordo. Eram questões que deveriam ser discutidas. Tornou-se um momento de entusiasmo e isso não era proporcionado apenas pela professora, mas partia de ação conjunta. A atividade empolgante era possível em virtude de cada responsável pelo relato do dia esforçar-se para consolidar aquele espaço de interação e de troca como efetivamente prazeroso. Isso confirmava o pressuposto de hooks (2013), de que “o professor deve valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem.(...) O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.” (2013, p. 18). Além disso, salvo algumas exceções, não partia da professora a decisão de a qual estudante tocava registrar no Diário de Bordo. Foi combinado, desde o início, que essa seria uma atividade voluntária. Naquele momento, abria-se espaço para a troca de turnos de fala. O estudante poderia sentir-se à vontade para escolher quando falaria e, mais importante ainda,

o quê e como falaria. Os inícios da aula eram justamente para isso. O poder estava em suas mãos e, não, somente nas mãos do professor.

A admiração ainda era ressaltada pelos colegas quando aqueles estudantes que nunca se expressavam, silenciadas/os pela timidez, pelo sofrimento do racismo, pela vigência da heterossexualidade, pelo padrão de beleza imposto, pela condição social desprestigiada, pelos diversos “bullyings” sofridos, candidatavam-se para a escrita no Diário. Esses momentos permitiam que suas vozes fossem, além de ouvidas, respeitadas. Muitos relatos foram iniciados por seus autores com a reflexão sobre o caráter extraordinário de se tornarem voluntários. A utilização desse gênero textual foi significativo para romper com o princípio de fala hegemônica, não só do professor, mas também entre os alunos, dando lugar à multiplicidade de vozes, pois, mesmo quando os espaços de expressão são redistribuídos aos alunos, tornavam-se ainda mais limitados em função das falas, normalmente, pertencerem aos mesmos estudantes, àqueles mais desinibidos, líderes em salas de aula.

Os próprios autores se surpreendiam por terem se indicado como voluntários:

“Dia do suposto “milagre”, o dia em que eu finalmente me voluntariei para algo da escola, mas isso não importa né?!” (Lucas. O inevitável. Diário de Bordo do 3º C, 2017)

Não mostravam, no entanto, ter percebido o quanto aquilo era revelador de um movimento diferente em sala de aula: era o espaço em que se sentiam seguros para compartilhar seus textos, suas opiniões, um pouco de si. Isso importa, importa muito, é libertador, transgressor, é uma educação verdadeiramente engajada, que respeita a voz do outro, especialmente do outro que normalmente fica silenciado.

Algumas estudantes, versadas em astrologia, dedicavam “o suposto milagre” de estarem se candidatando às “influências dos signos do zodíaco”:

A hora que classificou aquele dia como estranho foi a da escolha do próximo voluntário, pois não somente um ou dois, mas 3 alunos se voluntariaram. A questão não foi a quantidade e, sim, OS ALUNOS interessados. Calebe, Jordana e EU, alunos esses que não são muito conhecidos por disputar uma participação nas aulas. Não sei se houve influências de fenômenos astrológicos ou algo do tipo, mas nesse dia o universo não estava em seu perfeito equilíbrio. (Natália. O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017)

Há ainda trecho de outro relato, cujo título é “A lua em Escorpião”:

Acontece que, no dia 20 de outubro, a lua estava em Escorpião (por isso o título), ou seja, com a lua nesse signo, as pessoas expressam-se emocionalmente de forma corajosa, dominadora e confiante. Talvez seja por isso tantos voluntários querendo o diário.
P.S.3: Fiquei tão emocionada em escrever o diário que minha pressão baixou! (Jordana. O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017)

Pelos exemplos tomados aqui, não é difícil imaginar como os momentos da leitura dos relatos do Diário eram divertidos, encantadores. Eram, muitas vezes, um deleite movido a gargalhadas, a emoções, porque era primordialmente um espaço de escrita autoral em que a subjetividade de cada autor aparecia. Cada relato revelava o sujeito com suas peculiaridades, gostos, estilo, pontos de vista; isso tornava seu texto único e original. Era a escola preservando *o que a gente é*; eram as vozes dos estudantes sendo reconhecidas como produtoras de saber e agentes de transformação social; era a escola transgredindo padrões institucionalizados ao legitimar o protagonismo e autoria dos estudantes.

A autoria também se revelou em versões muito poéticas de relatos, como no trecho do relato da aluna/poeta Gabriela Lopes transcrito abaixo. Nele, comprovamos que uma importante contribuição deste relato é que o Diário de Bordo se mostrou uma prática discursivo-pedagógica que contribui significativamente para a afirmação dos sujeitos e a manifestação das vozes na escola. Vê-se, então, como é possível abrir espaço para que as nossas vozes – as dos professores – não sejam as únicas a tecer a experiência vivenciada coletivamente.

Flores para o inexplicável

O clima está agradável. Pouco sol acompanhado de um vento refrescante e suave. A brisa passa pelos cabelos femininos e os fazem dançar com movimentos de vai e vem, cabelos esses que por sinal estão atrasados e correndo pelos corredores para chegarem a tempo na sala.

Estamos todos à espera do último relato, feito pelo representante, mas ele está atrasado.

Ele chegou e foi recebido por vaiaas pelo povo que o elegeu. O relato dele está incrível! Já estou com vergonha do meu.

A sala, como sempre inquieta. Vozes escandalosas preenchem a sala e atrapalham a professora a cada minuto.

Que alergia! Teremos alguém que irá nos acompanhar durante algumas aulas. Meu coração se sente honrado com tamanha responsabilidade, mas nosso colega nos corta a emoção e eu devo comentar: sua falta de fé é perturbadora.

Um novo trabalho proposto anima as almas poéticas presentes. Mal posso esperar para partir para a ação. Temos a oportunidades de expor nosso lado artístico, demonstrar o ser perdido que habita em cada um de nós. Gratidão por isso.

(...) E que música. Perfeita em harmonia, o som é confortante e a letra perturbadora. Havia tempos que não ouvia algo tão representativo e que me entrasse aos ouvidos de forma que, não apenas o lado sensorial do meu cérebro sentiria, mas a alma e o coração também.

Fim de aula e eu me sinto grata. Por esta música, por este livro proposto, pelo qual me sinto extasiada toda vez que leio, pelos colegas que chegaram atrasados e eu pude desfrutar de suas respectivas caras de desespero misturadas com sensação de alívio, até pela quebra de silêncio e as risadas altivas ao fundo. Havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola e o dia de hoje me proporcionou isso. (Gabriela EntreLaços e Nós, Diário de Bordo do 3º D, 2017)

Percebe-se imediatamente que não se trata apenas de um relato ou de uma descrição de fatos, mas, sim, da revelação poética dos sentimentos da estudante sobre cada um deles. A compreensão do texto prescinde do nome do visitante, do livro, da música. Todos participantes daquele momento compreendiam tudo. O mais importante não foi o quê, mas o como a poeta sentiu

os acontecimentos. Aqueles que leram o relato no Diário de Bordo, conseguiram fazer deduções, interpretações; para aqueles que o lerem aqui, basta fruir as “Flores para o inexplicável” e constatar a sua potência autoral e criativa.

6. DIÁRIO DE BORDO: O REGISTRO INEVITÁVEL

Mas o percurso não foi atravessado só com facilidades e sucesso. A experiência com o Diário de bordo também foi sofrida, como se pode ver em alguns relatos.

Logo em seguida chegou a vez do próximo voluntário. Como a turma não está acostumada a compartilhar algo autoral, todos ficaram relutantes. A professora acabou tendo que escolher e, como uma fatalidade, impossível de ser evitada, acabei sendo escolhido. (Guilherme, O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017).

O princípio do voluntariado foi quebrado. De um espaço privilegiado de voz tornou-se “uma fatalidade, impossível de ser evitada”. Inevitável é o título do relato. A resistência é explicada no próprio relato: “a turma não está acostumada a compartilhar algo autoral”. Apesar da breve decepção da professora, a turma se regozijava com o inevitável humor do aluno. Também a professora entendeu “a brincadeira” e continuou firme na proposta inicial do Diário.

Passadas poucas aulas, nenhum voluntário. A turma gritava: Anfrísio, Anfrísio... Mais uma vez a quebra de princípio, mas não foi a professora que definiu. O aluno aceitou. Chegou a hora da leitura do relato, cujo título pesa: “Totalmente contra minha vontade”. Desta vez, as palavras revelavam o fardo da tarefa. Mas, durante a leitura, todos continuavam sorrindo, inclusive o Contrariado.

Próxima aula, sem voluntários. Como uma professora que se prezava por ser engajada, ela não poderia continuar “torturando” os discentes com o Diário. Isso foi registrado por outro aluno:

A aula de português começou com um desabafo da professora sobre o diário. A mesma conta sua preocupação com os alunos não estarem colaborando com a escrita e nos perguntou qual a melhor solução. Enfim, tudo se resolveu e a maioria concordou em continuar. Fiquei aliviada! O diário iria acabar e eu não iria escrever nele? Que absurdo!!! (Ângela. O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017)

A solução veio também coletiva: houve consenso da turma de que a escrita continuaria. Isso demonstrava o quanto a atividade, embora pudesse também ser assustadora, era produtiva – e inevitável.

Os alunos não abriam mão do espaço, mas a resistência, embora esporádica, continuou a aparecer e conduziu a docente a analisar mais o ambiente escolar, A resistência não foi considerada danosa ao processo de interação em sala de aula; ao contrário, confirmava o estudante exercendo

sua autonomia e desestabilizando o lugar do professor, especialmente quando não acatava totalmente o poder simbólico da professora.

Na perspectiva teórica na qual se esteia a experiência com o Diário de Bordo, é importante para a formação cidadã, crítica, transgressora, libertadora que os estudantes questionem se os lugares de poder da nossa sociedade devem ser realmente considerados legítimos. Se o Diário de Bordo propiciou um espaço de crítica de contestação de falas, não seria coerente que ele abarcasse somente as vozes condescendentes à voz dominante do professor ou a qualquer outra voz dominante em sala de aula.

Além disso, a resistência revela várias facetas. Muitas recusas apresentavam outras razões que não se relacionavam diretamente aos poderes estabelecidos socialmente dentro da sala, mas a outras questões. A aluna Evelin Carvalho, muito participativa, ao ser questionada sobre o motivo de ainda não ter se oferecido para a escrita do relato, justificou-se com a ideia de que gostaria de fazer por último, a fim de escrever sobre todas as aulas. Isso também foi adotado para todos os alunos que ainda não tinham se voluntariado até as últimas aulas. E esses relatos finais foram indicativos dos motivos que os levaram a não terem usufruído do espaço até aquele momento. Quase todos os relatos não questionavam a validade do gênero e sua “obrigatoriedade”, mas falavam da dificuldade de apropriação do lugar de fala assegurado. Ou seja, embora nem todos se sentissem seguros, quase ninguém deixou de se engajar no trabalho, mesmo que tenha sido nos minutos finais da experiência:

Então, parece que chegamos ao 45 minutos do segundo tempo. Parece que acabou e eu me lembro do primeiro dia em que a professora falou desse tal diário de bordo. Confesso que eu gostei da ideia quando a professora começou a explicar, porém, quando ela falou que tinha quer ler o diário na frente da turma inteira, aí a coisa já complicou para mim, porque sou extremamente tímido (Walter. O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017)

7. DIÁRIO DE BORDO: ESPELHOS

A experiência mostrou que houve resistências, mas que também houve dias em que dois ou até três alunos candidataram-se para escreverem seus relatos. Houve mesmo casos em que a redação de dois relatos sobre a mesma aula foi uma praxe em diversas situações. Pontos de vista diferentes sobre a mesma aula causavam admiração, pois era perceptível a todos como o *lugar de fala* de cada estudante pode ser diverso.

Uma das maiores habilidades de um leitor é reconhecer nos textos os discursos ideológicos nos quais está inserido o autor e os motivos pelos quais ele escreve de uma maneira e não de outra, de como escolhe uns fatos e omite outros. Várias estratégias para destacar a necessidade desse reconhecimento para a compreensão efetiva dos textos foram utilizadas pela professora, mas a

maioria delas, por melhor que fosse a intenção, revelava-se artificial. Pela prática da escrita de dois ou mais relatos sobre a mesma aula, os estudantes puderem compreender verdadeiramente como o discurso nunca é neutro e sempre está integrado ao contexto de produção e à conjuntura social: buscam, de alguma maneira, agir sobre os sentidos, sobre as relações.

Em atividades pedagógicas propostas para a busca do desenvolvimento de estratégias que se inserissem nessa abordagem de leitura, um grupo de alunos apresentou seminário sobre o romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, em que era necessário abordar a perspectiva feminina presente na obra. Dessa apresentação, houve o relato do integrante do grupo, registrando como nem sempre as atividades eram bem sucedidas

Foi uma apresentação curta, por isso não agradou muito a professora. Apresentamos no final uma música autoral, que por sinal foi muito difícil de fazer. O título da música foi a musa inspiradora do livro “MADALENA”. A professora falou a sua opinião sobre o livro. Em meio a apresentação, vimos alunos conversando e a professora dispersa, mexendo no celular. Toca o sino e acaba a aula. (Marques, Raylan. EntreLaços e Nós, Diário de Bordo do 3º D, 2017)

O relato de uma estudante, que havia lido a obra e era espectadora do seminário, seguiu na mesma direção:

O grupo estava apresentando apenas para a professora, o que para mim foi um incômodo. Raylan cita e fala brevemente sobre os personagens. Felipe F. apresenta o resumo da obra. A parte artística seria uma música. O videoclipe não aconteceu devido a problemas com a mídia, mas a música (tocada por Gabriel e cantada ora em coro ora pela Maria Eduarda) foi um sucesso. A música apresentava a percepção pessoal de Madalena acerca de sua vida. Chega a hora das impressões. Todos que leram gostaram do livro. Raylan e Laryssa não leram. Madalena derramou seu sangue em vão, pois não foi muito falada. Não teve um foco nas figuras femininas, (que era o objetivo do trabalho), a tia de Madalena foi esquecida pelo grupo. (Gabriele. EntreLaços e Nós, Diário de Bordo do 3º D, 2017)

Após o relato da estudante, não foi preciso estender muito as explicações sobre a avaliação do trabalho, já que ela tinha feito importantes considerações sobre o seminário, o que foi acatado pelo grupo apresentador sem objeção. A avaliação da professora foi, assim, corroborada por uma estudante, que lia muito e tinha lido especificamente a obra abordada no seminário, mas que, sobretudo, assumiu uma posição de engajamento na atividade. Além disso, seu papel no grupo era reconhecido: ela era identificada como “inteligente, estudiosa, aquela que tinha o senso crítico aguçado”, o que fazia com que as/os colegas a respeitassem; ou seja, havia também um poder simbólico exercido pela aluna. E esse poder era visto como legítimo, não foi compreendido como uma “perseguição”, como abuso, pois, além de não omitir pontos negativos e positivos. a “avaliadora” mantinha uma relação de respeito – e era respeitada por todos os integrantes do grupo.

O poder exercido nessa avaliação não vinha da professora, mas de uma outra voz, de uma voz no mesmo patamar de poder institucional que os alunos.

O aluno que havia apresentado o seminário, por sua vez, no seu relato, ao mencionar o fato de a professora descumprir as regras do uso do aparelho celular em sala de aula, independentemente do motivo, a par de registrar que os colegas não se comportaram com o devido respeito, colocou a todos – colegas e professora – nos mesmos lugares: o daqueles que desrespeitaram as regras do jogo. Se o grupo deixou de seguir vários critérios estabelecidos para o trabalho, todos os envolvidos naquela interação haviam infringido alguma regra. Isso, para o integrante do grupo, talvez aliviasse a sensação de “dever não cumprido” e talvez pudesse amenizar a avaliação da professora. As relações de poder, mais uma vez, se distribuíam por todos – e o poder não pendia apenas para um lado. Com essa “redistribuição”, os lugares foram alterados com relação ao pólo do poder: desta vez eram os estudantes também os detentores do poder de avaliar e comentar. As aulas continuaram com avaliações de ambas as partes.

Assim, o Diário de Bordo, além de ser um espaço privilegiado de distribuição de poder, de apresentações de diferentes vozes sobre um mesmo fato, de dialogismo e interação, formalizou-se um lugar que possibilitava “ouvir” a voz do outro. Nas práticas sociais e pedagógicas exercidas na escola, essa diversificação de vozes e de poder pode se mostrar um exercício difícil, mas se consolida na busca de uma educação em que o professor não exerça sua função como abuso de poder. É produtivo ser espelho: ver-se no espelho, ser espelho uns para os outros.

O temor de exigir dos estudantes mais do que eles podiam apresentar era uma outra inquietação da professora – que valoriza sua responsabilidade no cumprimento de “objetivos”. Servem-lhe de conforto as palavras do educador Antônio Carlos Gomes da Costa (1999), que entende a exigência como um sinal de respeito do educador, já que os relatos não denunciavam injustiças ou abusos, mas apresentavam as dificuldades encontradas – e muitas vezes superadas.

A educação como prática de liberdade não se confunde com liberação total dos objetivos e compromissos. Mantém-se a necessidade de contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural dos discentes, não apenas para que possam ascender socialmente, mas principalmente para que possam agir na sociedade ao escreverem sua própria história e contribuir para a realização dos seus anseios.

8. A PRÁTICA NA TEORIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há fim nesta trajetória de professor que se tenta engajado, transgressor, que almeja a educação como prática de liberdade: há transformações. Às vezes pequenas transformações, que

causam esplendidos reflexos de esperança de conquistar a verdadeira transformação social, em que as desigualdades existentes são apenas as marcas individuais de autoria de cada ser que torna nosso mundo diverso, plural.

A participação no programa de ampliação da abrangência do *Projeto Mulheres Inspiradoras* no ano de 2017 possibilitou que houvesse transformações no fazer pedagógico da professora Ana Claudia. Essas transformações significaram um encontro radical com as suas raízes e desejos mais profundos de transformação. Não se tratou apenas de uma prática que envolveu seus alunos em novas experiências de vida e aprendizagem. Tornou-se uma prática que se voltou para sua própria renovação.

A compreensão de que o ensino, a partir de uma concepção de língua como interação, é capaz de promover uma desestabilização nas relações de poderes em sala de aula e de que isso, de algum modo, contribuirá para que cada um dos alunos possa ser sujeito de sua própria história representa cura, nos termos de bell hooks. Uma cura para significar, ressignificar e transformar o trabalho desenvolvido a cada dia, a fim de que ele culmine, um dia, na liberdade que todos desejamos.

O Diário de Bordo, por ter se transformado, de uma estratégia pedagógica nesse lugar de interação, em que todos os sujeitos foram considerados e respeitados, que propiciou a cada um ser o que é, revelou-se uma experiência libertadora. Mais importante: ao reforçar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, não retirou o espaço da escrita na escola, da redação escolar, pois, afinal, uma educação engajada cumpre o compromisso de possibilitar também o acesso ao conhecimento sistematizado e à ascensão social. Mas, por meio da escrita dos relatos do Diário de Bordo, foi possível trabalhar o texto escrito com os estudantes sem a sensação de artificialidade, incompetência e assujeitamento que frequentemente acompanha o desenvolvimento de sua própria língua. Com a vivência da escrita autoral e significativa dos Diários de bordo, os alunos foram competentes para exercer várias habilidades linguísticas por meio da escrita para expressarem-se como únicos. Mais que isso, ao atingir seus objetivos com o uso adequado de seus textos, alunos e professora exerceram juntos também seu papel de cidadãos.

Finalizamos este relato e estas reflexões com a voz de outra aluna, companheira da viagem aqui empreendida, sobre as vivências do Diário de Bordo e do *Projeto Mulheres Inspiradoras*. Certamente, estas palavras servem como legitimação do Diário de Bordo como uma prática de escrita autoral e podem inspirar a prática docente de professores que, como grãos de areia, queiram tomar corpo, tornar-se matéria argamassa de outras vidas, pois, como diz Conceição Evaristo (2003, p. 127), é “*preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era (é) preciso ajudar a construir a história dos seus.*”

Empoderando-se

O projeto diário de bordo da professora Ana Cláudia tem a finalidade de registrar a forma de cada um enxergar o conteúdo passado em sua aula, pois a singularidade no olhar de cada aluno que a vivência é o que difere um relato do outro. Entusiasmo de algumas partes, receio e desinteresse de outras em escrevê-lo, ainda que seja uma narração do que vivenciamos diariamente desde que nos “entendemos” por gente, mas, dessa vez, no último ano de colegial, o projeto também torna-se desse modo, a presentificação de colegas de turma e momentos que passamos juntos por de relatos aqui escritos.

(...)

Páginas curtas, outras enormes, alusões a poemas e até a signos fazem parte deste diário; relatos por vontade própria e outros que estavam tentando evitar o que é “inevitável”. Apesar do sentimento de obrigatoriedade de escrever aqui, o projeto foi de suma importância para a minha reflexão acerca da importância das aulas de português, e, ao ouvir a forma de cada um vivenciá-la, me ajudou a perceber sentimentos e impressões que passaram despercebidos por mim em vários momentos. Dessa forma, termino aqui o meu relato com a plena convicção de que isto é mais que um diário. São sentimentos, aprendizados e memórias que permanecerão além da esfera escolar. (...) (Gabriela. O Inevitável, Diário de Bordo do 3º B, 2017)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995

BRAIT, B.(org.) **Bakhtin dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Publicado originalmente em francês, 1989).

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edimburgo: Edimburgh University Press, 1999

COROA, M.L.M.S. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. **Boletim da Abralín**, n. 26, 2003.

COSTA, A. C. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa na rua**. São Paulo: Columbus. Cultural, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. “Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia” *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicencio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. **Political Discourse Analysis: Methods for Advanced Students**. London: Routledge. 2012

FAIRCLOUGH, N. **Language and Globalization**. London: Sage. 2006

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, L.H.C. Gênero e tipo de texto. *In: GARCEZ, L.H.do C.; CORRÊA, V. R. (org.) Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília Cebraspe, 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”. In: KARWOSKI, A. M. et alii. **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MORATO, E. “O interacionismo no campo linguístico”. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004

REIS, V. da S. “A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem.” **Revista Veredas on-line – Atemática**, PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, n. 2, p. 120-132, 2012.

VAL. M. G. C. Redação escolar: um gênero escolar?. In: GARCEZ, L.H. do C.; CORRÊA, V. R.(org.) **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília Cebraspe, 2016.

DIJK, Van T.A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.