

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Básica e Profissional
Centro Pedagógico
Especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação
Básica

AILTON ALVES GUIMARÃES

**“VAI ESTUDAR, MENINO!” O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE
CONSTRUÇÕES TEXTUAIS DE TIPOLOGIA NARRATIVA**

BELO HORIZONTE

2020

AILTON ALVES GUIMARÃES

**“VAI ESTUDAR, MENINO!” O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE
CONSTRUÇÕES TEXTUAIS DE TIPOLOGIA NARRATIVA**

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientador (a): Rosane Cassia Santos e Campos§

§

Belo Horizonte
2020

CIP – Catalogação na publicação

G963v Guimaraes, Ailton Alves
“Vai estudar, menino!” O ensino da língua portuguesa a partir de construções textuais de tipologia narrativa / Ailton Alves Guimaraes. - Belo Horizonte, 2020.

63 f. il. color.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Rosane Cassia Santos e Campos

Inclui bibliografia.

É Ensino fundamental. 2. Língua portuguesa – Ensino fundamental. 3. Gramática. I. Título. II. Campos, Rosane Cassia Santos e. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.634

CDU: 372.881



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CENTRO PEDAGÓGICO
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Cursista: AILTON ALVES GUIMARÃES

Matrícula: 2018742510

Título do Trabalho: "VAI ESTUDAR, MENINO!" O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE CONSTRUÇÕES TEXTUAIS DE TIPOLOGIA NARRATIVA

BANCA EXAMINADORA:

Professor(a) orientador(a): Rosane Cassia Santos e Campos

Professor(as) examinador(as): Francis Arthuso Paiva, Ivanete Bernardino Soares, Tania Margarida Lima Costa
Aos 30 dias do mês de setembro de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista **AILTON ALVES GUIMARÃES**. Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer abaixo.

PARECER: APROVADO

NOTA: 95

CONSIDERAÇÕES:

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.

Documento assinado eletronicamente por **Samuel Moreira Marques, Secretário(a)**, em 16/12/2020, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0338417** e o código CRC **7202E276**.

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, pela compreensão, colaboração, paciência e dedicação dispensados a mim, em especial a minha amada esposa, que sempre será minha inspiração; a pessoa que acredita no meu potencial e me incentiva a não desistir. Gratidão eterna!

AGRADECIMENTO

A Deus, que me abençoa a cada instante e me permite experienciar momentos essenciais para minha vida pessoal, acadêmica e profissional; A Escola em que trabalho e o Centro Pedagógico / UFMG, por me oportunizar realizar pesquisas e por sanarem minhas dúvidas; Aos mestres, tutores e Coordenadores que com extrema compreensão e paciência, foram fundamentais para que eu concluísse este trabalho; em especial, a professora doutora Rosane Cassia Santos e Campos que, com sua intensa participação, cumplicidade e sabedoria, deixou intrínseco que a educação vale a pena e que é motivo de orgulho sermos EDUCADORES.

EPÍGRAFE

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

RESUMO

O ensino da língua portuguesa é hoje, para qualquer profissional, um grande desafio a ser enfrentado: ensinar pelos métodos tradicionais – gramática desvinculada do texto, mas referendado por estudantes e famílias - ou partir para um novo viés, fazendo com que o estudante interaja e construa seu saber partindo de seu pragmatismo, mas tendo acesso a outras possibilidades de interação com a língua escrita, que lhe proporcionem adquirir conhecimento através da prática (construcionismo). Certo é que o tradicionalismo não tem atendido a nenhum dos atores que participam do processo ensino x aprendizagem – encontra-se perdido; um verdadeiro faz de conta. Isto posto, este trabalho propõe a busca por este elo, refletindo sobre a seguinte questão: como ensinar as normas da língua portuguesa a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes em suas produções de texto de tipologia narrativa, de forma que consigam empregar os conceitos gramaticais na correção de seus textos, além do seu uso pleno? Possibilitar aos estudantes maturidade linguística no uso da língua portuguesa, conforme o ano escolar que estejam cursando, é fundamental. Para tal, usou-se como estratégia o construcionismo – por meio do qual o estudante foi estimulado à produção escrita, como também a entender o processo da sua construção textual e das fragilidades em seu texto. Os sujeitos desta pesquisa constituíram-se pelos protagonistas das 3 turmas de 7º ano (docente / discentes) da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira, da RME de Belo Horizonte e 2 turmas de 6º ano do Centro Pedagógico da UFMG; todas as turmas citadas foram acompanhadas em 2018 e 2019. Por ora, conseguimos estabelecer um elo comunicativo com os estudantes, o que resultou em uma melhor compreensão das atividades propostas e, por conseguinte, em um retorno mais assertivo de nossas práticas. Como marco teórico escolheram-se os autores Marcos Bagno (2001, 2003, 2005 e 2007), Maria Helena de Moura Neves (2003), *et al.*

Palavras-Chave: Gramática; Texto; Linguística; Desafio.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua portuguesa es, hoy en día, para cualquier profesional, un gran desafío a afrontar: enseñar por métodos tradicionales - gramática ajena al texto, pero avalada por estudiantes y familias - o iniciar un nuevo sesgo, haciendo que el alumno interactúe y Construye tu conocimiento partiendo de tu pragmatismo, pero teniendo acceso a otras posibilidades de interacción con el lenguaje escrito, que te permitan adquirir conocimientos a través de la práctica (construccionismo). Lo cierto es que el tradicionalismo no ha servido a ninguno de los actores que participan en el proceso de enseñanza x aprendizaje, está perdido; una verdadera fantasía. Dicho esto, este trabajo propone la búsqueda de este enlace, reflexionando sobre la siguiente pregunta: cómo enseñar las normas de la lengua portuguesa a partir de las dificultades que presentan los estudiantes en su producción de textos de tipología narrativa, para que puedan emplear conceptos gramaticales en corrección de sus textos, más allá de su pleno uso? Permitir que los estudiantes desarrollen la madurez lingüística en el uso de la lengua portuguesa, según el año escolar al que asistan, es fundamental. Para ello se utilizó como estrategia el construccionismo, mediante el cual se estimuló al alumno a la producción escrita, así como a comprender el proceso de su construcción textual y las debilidades de su texto. Los sujetos de esta investigación estuvieron constituidos por los protagonistas de las 3 clases del 7 ° año (docente / alumnos) de la Escuela Municipal Monseñor Artur de Oliveira, de la RME de Belo Horizonte y 2 clases del 6 ° año del Centro Pedagógico de la UFMG; Todas las clases mencionadas fueron seguidas en 2018 y 2019. Por ahora, logramos establecer un vínculo comunicativo con los estudiantes, lo que resultó en una mejor comprensión de las actividades propuestas y, por lo tanto, en un retorno más asertivo de nuestras prácticas. Como marco teórico, los autores Marcos Bagno (2001, 2003, 2005 y 2007), Maria Helena de Moura Neves (2003), et al.

Palabras clave: gramática; Texto; Lingüística; Desafío.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| I – MEMORIAL | 14 |
| 1.1– Trajetória de vida..... | 14 |
| 1.2 – Residência Docente: é hora de trabalhar..... | 22 |
| 1.3 – Seminários Temáticos | 24 |
| 1.4 – Atividades Extraclasse | 25 |
| II – PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA | 31 |
| 2.1 – Introdução | 31 |
| 2.2 – Justificativa | 35 |
| 2.3 – Objetivo Geral | 36 |
| 2.4 – Objetivos Específicos | 36 |
| 2.5 – Percurso Metodológico | 37 |
| 2.6 – Pressupostos teóricos | 48 |
| 2.7 – Duração do Projeto | 53 |
| 2.8 – Público Alvo | 55 |
| 2.9 – Recursos | 55 |
| 2.10 – Avaliação | 55 |
| 2.11 – Considerações finais sobre o projeto | 55 |
| III – PALAVRAS FINAIS..... | 58 |
| IV – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |
| ANEXO I | 65 |

APRESENTAÇÃO

É bem provável que em um determinado momento da vida alguém tenha escutado esta frase: “*Vai estudar, menino!*”. Essa prerrogativa possivelmente era de responsabilidade das mães e/ou avós, que eram incumbidas da educação e estudos dos filhos.

Bem provável que ao se depararem com a disciplina Língua Portuguesa, muitos dos estudantes indagavam: *Para que estudar isto? Com qual objetivo? De que maneira estarei utilizando isto na minha vida?*

Ora, questionamentos com respostas tão óbvias!! Ainda assim pode-se atrever a afirmar que até hoje não foram, e não são, respondidas.

O que se vê de resultado é uma parcela considerável de estudantes que, por não perceberem o sentido, o porquê e o para quê daquela disciplina, não conseguem interagir¹ com ela, e os resultados negativos não demoram a aparecer.

Todavia, essa situação não recai apenas sobre os estudantes. Em um passado recente, o professor de Língua Portuguesa era visto como um deus, aquele que tinha a incumbência de resolver todas as questões relativas ao mau uso da língua.

Na contramão dessa retórica, era tido como culpado pelo insucesso dos estudantes, pelas dificuldades em ler, em compreender enunciados, em escrever de forma clara, objetiva, de acordo com a norma padrão e sem “erro” de qualquer natureza. Isto sem contar a ideia equivocada de que o professor carrega dentro de si uma gramática e um dicionário, estando à disposição de colegas para resolver as dificuldades linguísticas. E aí daquele que não concordasse com essa dinâmica...

No que tange ao contexto de sala de aula, o conteúdo é(era) ministrado de forma tradicional, em que não há(havia) espaço para a interação, somente para a “transmissão do conhecimento.”

Desta feita, o estudante não produz(produzia) sentido e, principalmente, não estabelece(estabelecia) relação com o seu cotidiano. Assim, suas ações não convergem(convergiam) em aquisição de conhecimento e aplicabilidade do que aprende (aprendia). Como resultado, alunos cada vez mais distantes de sua língua, carregando consigo o estigma de não saber ler e, principalmente, escrever.

¹ Pensa-se interação relacionada ao contexto escolar e aos conteúdos ministrados. Sem saber por que se aprende determinada matéria e ao não relacioná-la com o meio em que está inserido, faz com o que o discente se afaste ainda mais e crie *defesas* que impedem uma inserção positiva dos professores. Em circunstância nenhuma esta afirmativa sugere que não há interação entre os usuários da língua, qualquer que seja ela.

Mendes; et al (2011) reconhecem essa afirmativa ao apontarem que “A defasagem do ensino de gramática, o qual, por ser superficial e fragmentado, mostra-se sem significação para os alunos e, assim sendo, torna-se para eles, difícil de aprender. (Mendes; et al 2011. p. 30)”

Indezeichak (2008) também se manifestou a este respeito: “Os alunos não aguentam mais a forma das aulas. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, do fosso entre o conteúdo das aulas e a vida. (Indezeichak 2008. p.2)”

Surgem, então, questionamentos que merecem reflexão:

1 – Trabalhar a transmissão de conceitos de forma verticalizada, fazendo do estudante um mero receptor, dando ênfase ao ensino de gramática descontextualizado da produção textual é a melhor solução para se garantir que o estudante faça uso pleno da língua e entenda que a sua função é a comunicação?

2 – Fazendo o caminho inverso, partindo das fragilidades apresentadas nos textos produzidos por estudantes, a produção textual proporcionaria um retorno mais eficaz?

3 – Como quebrar paradigmas alicerçados de aprendizagem e convencer os discentes e seus familiares a respeito de um novo caminho?

Na busca dessas respostas, fundamentou-se este TCC à luz dos autores Maria Helena de Moura Neves (2003), Marcos Bagno (2001, 2003, 2005, 2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) *et al*, cujas literaturas dialogam acerca de um novo olhar sobre o ensino da língua. Este estudo teve como objetivo refletir sobre a possibilidade de ensinar Língua Portuguesa pelo seu uso.

O Trabalho de Conclusão de Curso em questão compõe-se por relato de experiências e por apontamentos coletados durante o segundo semestre de 2018 e todo ano de 2019, na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira e no Centro Pedagógico da UFMG, ambos em Belo Horizonte, que têm como protagonistas professores e estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, os quais contribuíram para a conclusão deste documento, distribuído em 4 etapas:

Etapa 1. Memorial: Apresenta a trajetória acadêmica e profissional do autor, bem como a sua performance e impressões ao longo do curso Residência docente;

Etapa 2. Projeto de Ação Pedagógica: Apresenta a linha de pesquisa adotada, as conquistas e os desafios encontrados durante a sua aplicação

Etapa 3. Palavras finais: Visa refletir sobre o estudo feito em relação a uma proposta diferenciada de trabalho, para além do ortodoxo, com o intuito de se pensar no que verdadeiramente é importante e, principalmente, plausível.

Etapa 4. Referencial Bibliográfico: Apresenta os autores que foram fundamentais para que se promovesse uma reflexão em relação ao tema proposto.

I – MEMORIAL

1.1 – Trajetória de vida

Quando somos jovens, idealizamos nossa vida de tal maneira que tudo parece perfeito, milimetricamente pensado e organizado. Aí vem o destino e nos conduz de forma sorrateira, discreta e, quando percebemos, estamos trilhando caminhos completamente diferentes do planejado... comigo não foi diferente!

Desde pequeno, sempre quis trabalhar na área de transporte. Para ser mais exato, transporte urbano de passageiros. Sou fissurado por ônibus e, mesmo a distância, não deixo de acompanhar a sua evolução. Sempre me imaginei desenvolvendo alguma atividade neste setor da economia, mas não foi bem assim que aconteceu.

Até meus 12 anos, sequer sonhava em ser professor, e muito menos de Língua Portuguesa. Aliás, não era muito fã desta disciplina. Achava os conteúdos muito maçantes e chatos, as aulas sem nenhum atrativo, além de ter que decorar a gramática da 1ª à última página. E o que dizer então, da leitura de livros? Para mim era um sofrimento enorme ter que ler aqueles indicados pelo professor; eram de escrita densa, fora de contexto e, ao final, fazia-se uma prova que não me acrescentava nada. Sequer estabelecia algum tipo de relação com o meu cotidiano. Eu vivia sempre em recuperação e aulas particulares eram uma rotina enfadonha na minha vida.

Há um ditado popular que diz “*há males que vêm para o bem*”. E ele se encaixa perfeitamente em minha vida. Não é que um dia, descobri onde meu pai guardava seu dinheiro? Agora imagina: eu, rapazote, cheio de vontades e sem nenhum tostão no bolso... para mim foi a glória! Estava rico!

Saciei todas as minhas vontades: picolé, sorvete, pizza, vitamina de abacate (adoro!), fliperama... e quem disse que o dinheiro acabava? Fiquei no aperto, pois como justificar em casa quantia tão alta, para quem nunca tinha pegado sequer em um cabo de enxada?

Foi então que eu tive a *brilhante* ideia de comprar livros. Em caso de ser interpelado pelos meus familiares, tinha pegado na biblioteca. E não é que a estratégia deu certo? Por um bom período pude “me dar bem” sem levantar suspeitas, mas em um curto espaço de tempo fui descoberto e aí, plagiando o locutor da Rádio Itatiaia, Renato Rios Neto, “*a casa caiu*”. Dá para imaginar o que sobrou para mim!

Enfim, mas o que importa dessa história é que quando entrei na livraria pela primeira vez – Edições de Ouro, Avenida Afonso Pena esquina com Carandaí – pude ser eu mesmo e me ater a aqueles exemplares que chamavam mais a minha atenção. Devorei sinopse atrás de sinopse até encontrar o gênero que se adequava ao meu perfil: aventura.

Não foi difícil me deparar com coleções fantásticas como *A Inspetora*, *A turma do Posto 4*, *Os Seis*, *Gisela*, *Goiabinha...* E como eram coleções com vários livros, a cada semana eu retornava à livraria para adquirir novo exemplar e essa prática fez com que não parasse mais de ler. Mesmo depois que fora descoberto, passei a receber de minha mãe mesada, que utilizava para adquirir ainda mais livros.

Com o passar do tempo, percebi que a língua pátria não era tão ruim assim. E mais: comecei também a ter o interesse por escrever meus próprios livros, coisa que em épocas anteriores, jamais arriscaria, por entender que não tinha tino para o *negócio*.

O sonho de ser um escritor renomado fez com que eu ousasse e desbravasse campos inimagináveis de minha mente, que agradecida, devolvia para mim, um volume cada vez maior de imaginação, que fez com que não parasse mais de escrever.

Mas tinha uma outra questão: escrever para mim mesmo? Como me tornar um escritor famoso se ninguém lesse minha obra? Foi neste momento que entendi que precisava de mais! O que para mim estava recheado de coerência, lógica e escrita correta, se desmoronou ante a inúmeros erros, o que me fez investir em conhecimento pragmático, mas também entendendo que teria que associá-lo ao conhecimento científico, afinal tinha um objetivo claro.

Em relação à leitura e à escrita, já estava encaminhado. Mas, e a fala? Enquanto adolescente, não me dava conta do meu linguajar pobre, que começava a ganhar corpo em função dos inúmeros livros que lia. Ainda assim, tropeçava nas conjugações verbais, bem como na pronúncia completa e correta de palavras. Sem contar que, apesar de estar me identificando com a língua, ainda assim apresentava dificuldades em relação ao conteúdo, sempre ministrado da mesma forma, não trazendo para mim nenhum atrativo ou diferencial.

Pois foi em uma das aulas particulares que me veio o *insight* sobre a importância da Língua e a esta declarei amor eterno. O que aconteceu? Cheguei para a aula particular, e a professora estava recebendo visita. Fui convidado para o lanche, o que prontamente aceitei. Ao final, insistiram para que comesse mais, e eu já ia proferir um '*Estou cheio*', quando me bateu que o termo correto era '*Estou satisfeito*'. Desde então, mudei completamente meu

linguajar e me dediquei quase que exclusivamente ao Português; não precisei mais de aulas particulares.

Mas o que me fez mudar de planos e me tornar professor de Língua Portuguesa não foi somente a adoração pela língua. Alguns professores que passaram pela minha vida acadêmica fizeram com que eu quisesse me tornar um docente. Sentia que também poderia contribuir de alguma forma com o ensino da “língua mãe”, trazendo comigo ainda mais seguidores, amantes da língua.

O fato é que, em 1987, fui convocado, em 2ª chamada, para a Faculdade de Letras da UFMG. Mas as minhas expectativas logo foram tolhidas por uma proposta de ensino que a todo momento questionava o ensino de gramática nos moldes tradicionais, naquela época, para mim inovadora e ao mesmo tempo contraditória, ante ao que tinha apreendido até então. Senti-me como personagem do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, mas com uma diferença: sem um quê e um porquê. O certo é que tive muitas dificuldades de quebra de paradigma, dificuldades essas que só me foram clareadas quando cursei disciplinas na Faculdade de Educação, lugar em que os ensinamentos eram focados no contexto da escola e da sala de aula, diferentemente da Faculdade de Letras em que se jogavam para os estudantes a responsabilidade do aprendizado e onde diziam que as defasagens oriundas do ensino médio não eram da competência dos professores do ensino superior. Não há como esquecer as falas ríspidas e grosseiras de professores que, ao meu ver, faziam questão de ostentar o seu conhecimento, que nem sempre resultou em aprendizado para os estudantes.

Todavia, de tudo se tira aprendizado. Tenho o costume de afirmar que se aprende até na hora da morte. Por que, então, não tirar proveito desse período tão conturbado e, por que não dizer, difícil? Pois bem. Cada situação que eu reprovava fazia com que eu construísse em mim um perfil de professor, que entendia ser o ideal para atender aos meus discentes que estavam por vir.

Em 1994, enfim, cheguei ao final dessa etapa. Se por um lado soou como alívio, por outro um vazio enorme. Não me sentia preparado para assumir uma sala de aula. Após quase 7 anos, a minha referência ainda era o que construía no ensino médio e relutava em assumir outra roupagem que não essa.

Logo em seguida, me matriculei no curso de Psicopedagogia do CEPEMG – Centro de Estudos e Pesquisas de Minas Gerais - , onde entendi qual seria o meu papel no ensino da Língua Portuguesa e o que de fato é relevante no ensino de qualquer conteúdo.

E como cheguei a essa conclusão? “A *ficha* caiu” na primeira aula de TCC, cujo papel da professora era ensinar fazer monografia. O interessante foi a pergunta que ela fez ao iniciar a aula: *por que se aprende a separar em sílaba?* Para meu espanto, somente eu sabia o motivo. Apesar de que, nunca me explicaram a respeito.

Foi aí que entendi que era preciso eu situar meus estudantes do porquê de se aprender determinado conteúdo e qual seria a sua empregabilidade.

Minha vida profissional docente teve início oficialmente em 1999, no Colégio Anchieta. Ali me realizei pessoalmente e profissionalmente. Pessoalmente, porque sempre quis estudar naquela instituição e não me foi dada essa oportunidade e, profissionalmente, porque muito mais aprendi que ensinei; isto é fato.

Para mim, o Colégio Anchieta foi um grande desafio, haja vista a sua proposta pedagógica inovadora: ensinar Língua Portuguesa sem fixar na gramática de forma nua e crua. Fato é que a proposta era abrir mão por completo da gramática, mas também é fato que não há como não considerar as regras para uso da língua – aí residia meu desafio: fazer os estudantes entenderem que não podíamos ser tão extremistas... e olha que a todo tempo eu era questionado a esse respeito.

Durante o tempo que fui profissional daquela casa, tive o prazer de ser supervisionado por Vânia Prosdocimi, minha grande mestra, que não só me incentivou a buscar novos caminhos, como também me apoiou em tudo aquilo que apresentava como novo.

Foi lá que entendi o que meus professores da graduação me ensinaram durante o tempo em que estive na UFMG e que relutei em aceitar. Enchi-me de vários questionamentos, principalmente o porquê isso não me foi dito antes. De repente teria aproveitado muito mais e me daria o direito de mergulhar naquela nova proposta acadêmica... grande perda! Mas esses prós e contras foram essenciais para me delinear como profissional.

A partir do ano 2000, integrei o quadro dos profissionais da educação da Prefeitura de Belo Horizonte; um grande laboratório que me permitiu(e) transitar em várias escolas da rede, com realidades diferentes, interesses diferentes, situação econômica diferente, cultura

diferente, (pré)conceitos diferentes... enfim, a tão famosa pluralidade. Não foi à toa que a PBH instituiu o programa *Escola Plural*², que avalio como audaciosa, mas que nem todos entenderam de fato a sua proposta, o que fez com que se perdesse e esfacelasse ao longo dos anos. O certo é que na PBH eu pude ser eu mesmo. Comecei de forma bem tradicional, com muita resistência em relação ao meu alunado, detentor do saber, intocável... enfim, reproduzia o que tinha sido para mim parâmetro de escola.

Mas não dava certo. Havia entre mim e os estudantes um grande abismo o que me impedia de levar meus meninos onde eu queria que chegassem. Isto fez com que eu tivesse muitos problemas com as famílias, as quais questionavam meu trabalho. O fracasso em relação ao aproveitamento dos alunos fazia com que eu me tornasse alvo de cobranças homéricas e uma pressão insuportável, que me tornava ainda mais irredutível, e até mesmo cruel ante as minhas decisões, sempre voltadas para mim. Eu tinha razão em tudo... egocentrismo puro! Ainda assim, implementei algumas ações que achei relevantes e que faço uso ainda hoje: apresentações teatrais, círculo do livro, interpretação de texto com foco na reflexão e no conhecimento pragmático do estudante.

Somente anos depois, quando conheci minha esposa, também funcionária da rede, que tem um conhecimento vasto sobre educação, inclusive sobre legislação que se refere à educação, é que fui entendendo qual o verdadeiro papel do professor, e o principal: fui saber diferenciar o ideal do real. Sempre trabalhei pelo ideal, que está muito distante da realidade com a qual nos deparamos.

Entre os anos de 2001 e início de 2009 trabalhei na Escola Municipal José Madureira Horta, local em que fiz grandes amigos, mas que com o passar do tempo, fui tendo um desgaste com a comunidade, chegando ao seu auge nos primeiros meses daquele último ano. Confesso que não gostava das turmas (até então não gostava de trabalhar com 6º ano – achava os estudantes muito dependentes e pegajosos). Os alunos, na minha visão, eram enfadonhos, a comunidade não me dava trégua. Um ambiente nada bom para se desenvolver qualquer proposta de trabalho.

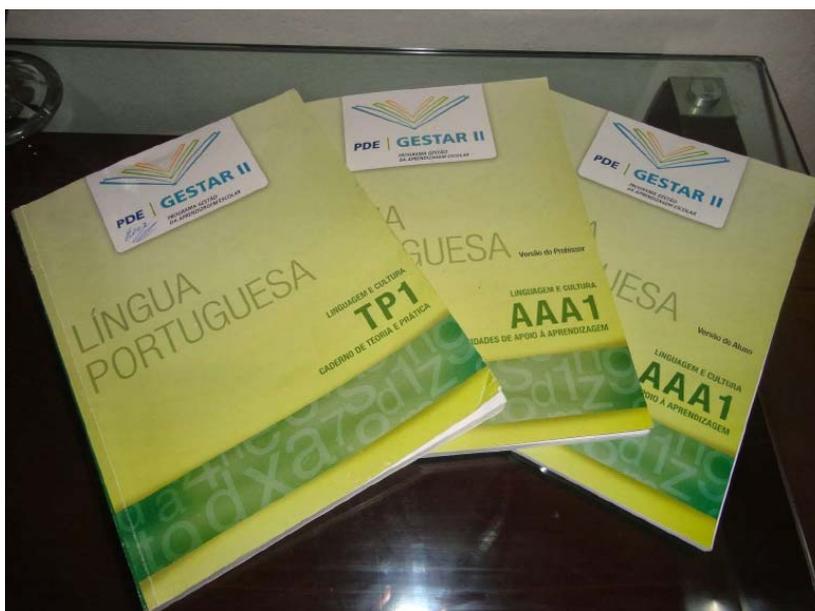
Foi então, que surgiu a oportunidade de me transferir de escola, tendo ido trabalhar na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira, onde me encontro lotado até hoje. Ali, sim, me reencontrei.

² A **Escola Plural** propôs o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, passando a incorporar a realidade social e considerando as questões e os problemas enfrentados pelos homens e pelas mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. Os conteúdos escolares foram repensados e ressignificados. Fonte: scielo.br

Desde a minha chegada, trabalhei com alunos de 8º e 9º ano – as séries com as quais mais me identifico e não tive dificuldades em me relacionar com eles. Ter saído daquele turbilhão de pressões havia me deixado mais leve e disposto a dar o meu melhor em prol daquela nova comunidade escolar.

Nessa mesma época, me inscrevi no curso *GESTAR II – LÍNGUA PORTUGUESA*, em que nos foi ensinado a trabalhar com os livros Teoria e Prática – TP (destinado ao professor) e Atividades de apoio a aprendizagem – AAA, ambos em seis volumes, destinados aos estudantes do 7º ao 9º ano. Essas obras têm como foco o estudo da língua e a sua aplicação dentro de um eixo central que é a leitura e a escrita. Os três primeiros volumes se destinam à leitura e os três últimos à escrita. E, para quem pensa que o estudo gramatical ficou esquecido, é ledo engano. Este “corre por fora”, de uma forma bem sutil e precisa, que faz com que os estudantes apreendam a funcionalidade da língua, sem a necessidade de decorarem infinitas definições, sem entender para que serve aquilo.

Foto 1 – Manuais GESTAR II – professor e aluno



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii->

No final de 2011, fui eleito diretor da escola, tendo permanecido à frente da instituição de 2012 a 2017. Esta foi uma experiência muito rica, pois me deu a oportunidade de ver a escola de forma ampla, não somente do meu lugar de professor.

Ao longo desse tempo, tive a oportunidade de conhecer mais a fundo a minha clientela, a equipe docente, os funcionários... e, diante daquele escopo, pude repensar minha prática e partir para uma proposta de trabalho que entendo ser diferenciada, e que demonstra um certo amadurecimento meu enquanto profissional, e que já colhe frutos.

Primeiramente, permaneci com o projeto Círculo do livro, por entender que é por meio da leitura que não somente vamos estimulá-la, como também aumentar o vocabulário dos alunos e melhorar a escrita. A proposta é que, a cada quinzena, o estudante leia um livro diferente. Primeiramente, a leitura acontece de acordo com a sua escolha, quando vai à biblioteca pegar seu livro, e depois de acordo com a preferência dos colegas, pois eles se reúnem em grupos e trocam entre si o livro. A cada troca, me entregam um fichamento, que deverá ser redigido de acordo com as regras iniciais implementadas. Quando eles terminam de ler todos os livros do grupo, escrevem um projeto em que tem que constar *justificativa, objetivo geral, objetivo específico, metodologia, materialidade* visando apresentar para a turma e para mim, de forma criativa, o livro dentre aqueles lidos pelo grupo, a fim de que os demais colegas manifestem o interesse por ler o livro apresentado.

Implementei dois novos: *Mochila Literária* e *Repórter por um dia* (este último plagiando o programa *Fantástico*³). No que tange à *Mochila Literária*, toda segunda-feira é escolhido um estudante que leva para casa esta mochila com um exemplar da revista *Veja e Ciência Hoje* ou *Galileu*; um exemplar de revistinha em quadrinhos e um livro de poesias. O objetivo é fazer com que o estudante tenha acesso às várias modalidades de texto e a vários tipos de escrita também. No dia da apresentação, o aluno deverá relatar aos colegas os textos escolhidos e se posicionar criticamente diante deles, fazendo uma reflexão sobre o tema tratado em cada um deles.

Já no projeto *Repórter por um dia*, toda sexta-feira é escolhido um estudante que deverá levar para sala, na segunda-feira, uma reportagem veiculada no domingo em um meio de comunicação. Caberá a ele relatar a notícia e se posicionar criticamente diante do fato. Esse projeto acaba fazendo com que o estudante passe a ter um olhar crítico sobre as coisas que acontecem a sua volta.

Também estamos trabalhando o *Gestar II – Teoria e Prática*⁴ que, de momento, leva o estudante a uma reflexão sobre as mudanças que acontecem ao longo do tempo e os reflexos dessas mudanças para a nossa cultura.

Por fim, tenho participado da formação de Língua Portuguesa, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, tendo como foco a escrita: o *Jornada Literária*⁵.

³ Fantástico: Programa em forma de revista eletrônica, exibido aos domingos. O *Show da Vida*, como é chamado, mistura jornalismo, denúncia, esporte, humor, dramaturgia, documentário, música e ciência.

⁴ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>

Em 2018, trouxe o diferencial de poder apresentar os textos em formato história em quadrinhos e isso fez com que não somente eu, mas os estudantes também se empolgassem e tivessem interesse em participar. Mas de tudo isso, o que tem me chamado a atenção, enquanto intervenções que fiz, é o fato de o estudante poder refazer suas atividades, inclusive provas. Essa dinâmica faz com que os estudantes realizem seus trabalhos e provas com mais tranquilidade e entendam o porquê do seu erro e do seu acerto. É muito interessante e gratificante o retorno do estudante ao afirmar que percebeu onde errou e o que o levou a cometer o erro. Aliás, desde o início venho fazendo este trabalho com os discentes. Como disse a eles, aprende-se mais com os erros que com os acertos. E, o momento em que estão refazendo as atividades, é também o período para reflexão e entendimento do processo. Cabe, pois, a eles não somente corrigir os erros, mas apresentar o que os levou ao erro e o porquê da nova resposta ser a correta. Tal ação faz com que os alunos se munam de estratégias para que errem menos. O fato é que nas minhas atividades eles já demonstram avanços após esse processo.

Todavia, nem tudo são flores. Ainda há muitos obstáculos a serem superados e muitos desafios pela frente. O principal deles é fazer com que os estudantes entendam que não podem fazer uso dessa *ferramenta* – a língua - somente na disciplina Língua Portuguesa. Devem emprega-la em todas as disciplinas e, principalmente, por toda sua vida. É um exercício moroso, de muito trabalho, mas que entendo fazer parte de um processo e que de forma gradativa, os avanços vão acontecendo.

Enfim!! Entendo que cabe a nós, professores, sonhar e ousar. A ousadia que peço aos meus estudantes é a mesma que exijo de mim. Ousar sempre! O igual todo mundo faz... o diferente são poucos! E hoje, a sociedade, o mercado de trabalho está em busca daquele que é destemido, que não tem medo de ir além, que não se deixa abater com os erros. Ao contrário, faz uso deles para se superar cada vez mais e se tornar uma pessoa diferenciada. É o que trabalho em mim o tempo inteiro.

Ah! E antes que me perguntem sobre meu sonho de trabalhar na área de transporte, este também não ficou esquecido. Há alguns anos trabalho em uma agência de viagens vendendo sonhos. E estejam certos: também me realizo com este trabalho que toma muito meu tempo, mas é prazeroso! Além disso, tenho um grupo no *facebook* em que reavivamos a história do transporte coletivo de Belo Horizonte até início da década de 80, fazendo a

⁵ A Jornada Literária é um projeto que propõe o desenvolvimento e a produção de um livro composto de textos escritos por estudantes do 4º ao 9º ano. Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/jornada-literaria>

montagem de carrocerias antigas, nas cores da época; este é meu momento de lazer e distração.

Também realizei o sonho de ser escritor e ter livro publicado. Eu, em conjunto com amigos, escrevi e publiquei pela editora INED livro didático de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, que era utilizado exclusivamente pelos estudantes do Colégio INED; meu orgulho!

Como podem ver, não devemos abrir mão dos nossos sonhos... eles sempre são realizados, basta acreditar!

1.2 – Residência Docente: é hora de trabalhar

O curso Residência Docente em Língua Portuguesa teve início em agosto de 2018. Esse curso que tem a intenção de possibilitar aos seus participantes - professores da rede pública de Educação Básica, uma formação a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas.

Além disso, o Residência Docente preza pelo desenvolvimento da cultura científica e de ações que promovam educação não formal de Ciência e Tecnologia estimulando as vocações científicas e técnicas, buscando refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e sua importância educacional e cultural na sociedade, promovendo a ampliação de competências e habilidades em suas áreas de conhecimento e contribuindo para a promoção de alternativas práticas às demandas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

O Residência Docente visa proporcionar ao professor, sempre em formação, o contato com discussões acerca da possibilidade de integrar a construção de conhecimentos pedagógicos e saberes disciplinares, de modo a produzir resultados mais efetivos nas salas de aula dos diversos sistemas escolares, isto é, o curso propõe articular o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor em formação. Enfim, implementar uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental de forma ampliada para a rede pública de Educação Básica mineira. ⁶

⁶ Fonte: Manual de Orientações – RESIDÊNCIA DOCENTE PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – pós-graduação lato sensu, 2014 e 2018.

Para mim, foi a realização de um sonho, pois desde o início, quando fiquei sabendo da parceria entre UFMG e PBH, busquei ser um dos primeiros a fazer a inscrição e, dali em diante, fiquei na torcida para ser chamado. Graças a Deus fui sorteado, e esta notícia me encheu de alegria e de orgulho por fazer parte deste grupo e de proposta tão interessante e desafiadora, tendo como objetivo o nosso aprimoramento profissional. Poder conviver com equipe tão bacana e competente, além de colegas tão engajados e, assim como eu, ávidos pelo saber, me faz sentir prestigiado e animado pelos desafios que possam vir a acontecer.

O ano de 2018 foi fundamental para iniciarmos as pesquisas quanto ao ensino do uso da língua. Durante o segundo semestre desse ano, tive a oportunidade de conhecer os estudantes do Centro Pedagógico e observá-los nas aulas de língua portuguesa: as *provocações* da professora e as inferências dos estudantes a partir daí. Os alunos revelaram-se abertos ao desafio e rotineiramente evidenciavam esforços a fim de resolvê-los. Não se mostram avançados em relação aos meus estudantes, ainda que possuam uma infraestrutura à sua disposição bem expressiva.

Significa dizer que tínhamos um ambiente propício para buscarmos entender que língua portuguesa realmente ensinar e ter, a partir de então, convicção plena do nicho que resolvemos seguir. Naquele momento, o que nos inquietava era o fato de que ainda que entendamos ser a produção textual o melhor caminho para se aprender a língua de forma efetiva, ou seja, um dos efetivos usos de que dispõe, as influências e as pressões externas faziam (fazem) com que nos sintamos culpados por não nos atermos à zona de conforto e buscarmos novas maneiras de lecionar a Língua Portuguesa, quiçá de modos mais eficazes.

De agosto até final de novembro/18, as conversas e os estudos giraram em torno desse tema. Em dezembro, conseguimos fechar o objeto de trabalho do projeto a ser desenvolvido, intitulado: “Vai estudar, menino!” O ensino da língua portuguesa a partir de construções textuais de tipologia narrativa.

A questão que buscávamos responder naquele momento era: como ensinar as normas da língua a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções de texto narrativo, de forma que conseguissem empregar os conceitos gramaticais na correção de seus textos, além de terem acesso ao pleno uso da língua, de maneira segura e madura linguisticamente.

Tínhamos como objetivo: possibilitar aos estudantes maturidade linguística no uso da língua portuguesa, conforme o ano escolar a que pertenciam. Diante desse escopo,

definimos que trabalharíamos em conjunto com as turmas de 6º ano do Centro Pedagógico e do 7º ano da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira.

1.3 – Seminários Temáticos

Um dos momentos chave do Residência Docente foi a participação os seminários Temáticos. Os encontros aconteciam mensalmente, às terças-feiras à noite. Havia a discussão/apresentação de um tema previamente definido e era também a oportunidade de encontrar com colegas que atuavam em outras áreas do conhecimento com quem tínhamos a oportunidade de trocar experiências; espaço de enriquecimento.

Foto 2 – Seminários Temáticos



Fonte: arquivo pessoal

Eis os temas trabalhados até então: **Puxando pelos fios da memória**, em que fomos incentivados e seduzidos, a partir de nossas memórias, relatar também nossa trajetória no Residência Docente e nossos aprendizados pautados em ensinamentos tão pontuais e essenciais para o nosso sucesso acadêmico; **Projeto de Ação**, cujas explanações nos foram passadas em duas etapas. Foram-nos apresentados os elementos necessários para um projeto que nos proporcionasse uma base sólida para os encaminhamentos de nossas

pesquisas e os resultados alcançados; **Gestão Escolar**, em que tivemos a oportunidade de conhecer os bastidores do Centro Pedagógico, o trabalho e a responsabilidade da equipe gestora, seja no âmbito administrativo, seja no âmbito pedagógico; **Oficinas de práticas de leitura e formação de leitores na escola** que, para além do incentivo à leitura, busca adequar a oferta de leitura ao perfil dos estudantes, corroborando com o aumento cada vez maior de sujeitos leitores reflexivos; **Espaços não formais de aprendizagem** em que tivemos a oportunidade de ratificar o que já é uma prática em nossas escolas: as visitas técnicas o que, para nós, nada mais é que proporcionar aos estudantes um saber para além dos limites escolares; **Trabalhos Interdisciplinares** que proporcionam aos estudantes do CP uma ampliação da possibilidade de aprendizagem, levando em conta o interesse dos estudantes, que são instigados a pesquisa, a inquietação diante de suas curiosidades; **BNCC: pressões, dilemas e escolhas no processo de elaboração de um currículo prescrito**, em que fomos convidados a uma reflexão acerca da BNCC e o que é realmente relevante para um currículo que atenda às especificidades de cada instituição de ensino; **Infância e Cidade / Cartografias Cotidianas** em que fomos levados a refletir sob dois vieses: fazer com que as crianças, os jovens se sintam parte dos espaços da cidade e a utilização de atividade por intermédio de cartografias para reconhecimento do entorno dos estudantes. Estratégias simples, mas eficazes para que os discentes se reconheçam enquanto pertencentes ao meio; **Pesquisa como ensino**, em que os estudantes aprendem como se faz uma pesquisa, os cuidados que têm que ter e os caminhos que precisam ser trilhados; **Plágio, o que é e como não fazer**, chamando-nos a atenção para o risco de se copiar parcialmente ou literalmente de outros autores e as consequências deste ato; **Reinventar a profissão docente**, webinar com o professor Antônio Nóvoa que salientou as mudanças na educação em função da pandemia e o papel primordial do professor, que está emergindo a profissão professor.

Dentre esses momentos, três nos chamaram a atenção que foi o memorial, que desde o início nos incentivou à escrita, o projeto de ação, que nos ensinou a focar no que é realmente importante no contexto de sala de aula e a palestra com o professor Nóvoa, que nos encheu de esperança e nos encorajou a ousar ainda mais.

1.4 – Atividades Extraclasse

Desde o início do curso, foi-nos informado pela coordenação que teríamos atividades externas que compõem o Residência Docente e que a nossa participação seria fundamental

para que pudéssemos construir um conhecimento sólido, haja vista que todas as atividades propostas tinham como eixo norteador a nossa formação profissional e, por conseguinte, nosso aprimoramento. Eis os espaços em que estivemos presentes:

Museu de Artes e Ofícios. Os professores da EJA⁷ – Educação de Jovens e Adultos – do CP apresentaram o museu para seus estudantes. Essa visita fazia parte da formação de professores⁸ que acontece uma vez por mês. Ao final, os docentes estão aptos para guiar os próprios alunos. É oportunizado a todos os professores esta formação, dependendo de sua disponibilidade.

Foto 3 – Visita ao Museu de Artes e Ofício



Fonte: arquivo pessoal

FEBRAT⁹, cuja visita se tornou ainda mais especial em função de três premissas: 1 – Conhecer o trabalho de pesquisa de jovens estudantes; 2 – Dividir este momento com meus alunos da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira - EMMAO, que estiveram presentes na feira; 3 – O momento de socialização entre os estudantes da EMMAO e do Centro Pedagógico. Foi muito bom ver a interação entre eles. Não há como não ressaltar os belíssimos trabalhos em exposição, sendo que três me chamaram a atenção: a lanterna para cegos, que emite sinal diante de obstáculos que podem vir a interferir no caminho

⁷ O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DA UFMG, instituído em 1986 com a implementação do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, reúne os projetos de escolarização básica de pessoas jovens e adultas no nível Fundamental e Médio desenvolvidos na UFMG, além de um projeto de ensino voltado para a formação de educadores de jovens e adultos.

⁸ Os projetos de escolarização de jovens e adultos (Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (PROEF-1), Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento (PROEF-2) e Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)) envolvem docentes e estudantes dos cursos de licenciatura da EBAP, da FaE, do ICEX, da EBA, da FaFiCH, do ICB, do IGC, da FaLe e da EEEFTO, na concepção, na organização e no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que ofereça a pessoas jovens e adultas uma experiência de vivência escolar concebida para esse público específico.

⁹ Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas

percorrido por um deficiente visual; a escrita em 3D, também voltada para o deficiente visual, até então pensada para as aulas de Geografia, mas que pode ser utilizada em qualquer conteúdo.

Fotos. 4 e 5 – Lanche coletivo com apresentação dos estudantes do Centro Pedagógico e Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira



IX Colóquio do projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão Mala de Leitura, com a

presença de Edivânia Brás, Santuza Amorim, Aline Cântia, Rita Lages, Pierre André e Paulo Fernandes, conversou-se sobre as práticas desenvolvidas por eles, visando à formação de mediadores em leitura literária. A partir de relatos em alguns momentos até emocionantes, criou-se um ambiente rico em troca, manifestações e anseios ante ao cotidiano de sala de aula e o papel

Foto 6 – Apresentação no IX Colóquio



Fonte: gramho.com

primordial do professor(a), principalmente nas séries iniciais, onde a prática da leitura e contação de histórias é mais latente.

Peça Classe: Tivemos a oportunidade de assistir à peça, pela primeira vez montada em Minas Gerais. A peça trouxe uma abordagem interessante sobre o cotidiano professor X aluno e o conflito de gerações, tônicas usadas como ponto para discussão em um embate ideológico e geracional.

Gênero Textual: espaço para a construção multimodal do texto, aula na Faculdade de Letras da UFMG, da disciplina *Seminário de tópico variável em linguística do*

texto e do discurso: O gênero textual: espaço para a construção multimodal do texto, com a professora Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG) que, a partir de seu livro *Textos multimodais: leitura e produção* nos apresentou o resultado de uma pesquisa sobre textos multimodais na escola básica, especialmente no ensino médio.

Formação Digital para professores, promovido pela **GOOGLE** sobre o tema

Foto 7 – Stands da Google no Expominas



Fonte: arquivo pessoal

Segurança on-line e cidadania digital, com sugestões de atividades para aplicação dos conceitos em sala de aula. Na oportunidade, foram apresentadas ferramentas da plataforma *Google for Education* que facilitam a rotina dos educadores. Aprendemos também a utilizar o *Youtube EDU* como suporte didático para os estudantes, bem como na

produção de conteúdos.

DreamWorks: exposição *Dream Works: Uma Jornada do Esboço à Tela*, que apresentou 400 itens do acervo de desenhos clássicos do estúdio DreamWorks Animation;

CONGRESSO UNISINOS – PORTO ALEGRE / RS: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO¹⁰. Tivemos pela frente outra empreitada: apresentação de nossas pesquisas no congresso.

No cômputo geral, “fizemos bonito” e tivemos nosso trabalho reconhecido. Fechando com chave de ouro os trabalhos, participamos de jantar de despedida, carregando em cada um de nós dias de muito aprendizado, sabendo ainda que temos muito ainda a percorrer, a trabalhar, a estudar.

¹⁰ VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): espaço para pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação debaterem questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e ao desenvolvimento humano e profissional, apontando desafios contemporâneos e perspectivas para a pesquisa no contexto do ensino e da formação docente, a partir da perspectiva teórico-metodológica do ISD. Aconteceu no período de 02 a 05/07/2019 em Porto Alegre, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e nosso eixo temático foi estudos de linguagem: instrumentos de análise e estudo de gêneros, textos, discursos, na perspectiva do ISD. O grupo do Residência Docente em Língua Portuguesa participou deste evento: coordenadora – Renata Renata Amaral Teixeira; orientadora – Rosane Cássia Santos e Campos; alunos: Ailton Alves Guimarães, Carlos Roberto Porto, Graziela Mendes Rodrigues e Lívia Martins Pimenta Silvério.

Foto 8 – Programa Imersão Docente (PID): histórico de protagonismo dos estudantes de licenciatura da UFMG – apresentação prof. Dra. Rosane Cassia Santos e Campos – UFMG



Fonte: arquivo pessoal

Paul Klee: o equilíbrio instável: exposição considerada a maior exposição da América Latina dedicada ao artista, esta foi composta por mais de 120 obras, entre pinturas, gravuras, desenhos, objetos pessoais do artista. Esta mostra buscou fazer uma retrospectiva, traçando uma linha cronológica da obra de Paul Klee, a começar pela infância até chegar ao ápice de suas criações;

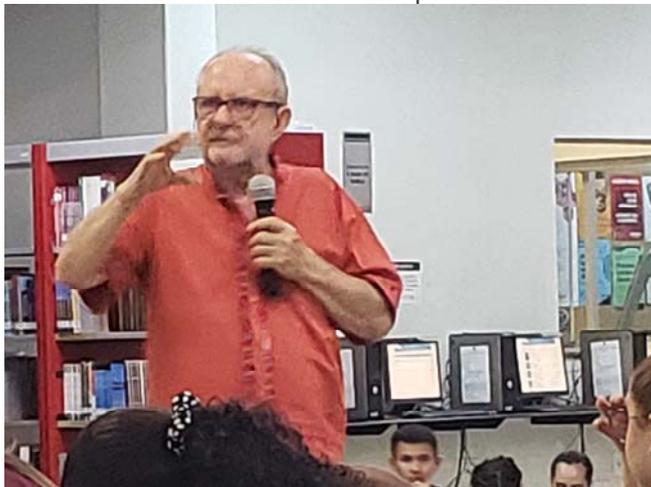
Por que não vivemos - Peça cuja proposta, de certo modo, causa impactos e promove reflexões. Estrelada pela atriz Camila Pitanga, a peça visa refletir sobre as escolhas pessoais, profissionais e caminhos a serem seguidos.

Projeto de extensão “Aula Aberta” – O que é um bom texto hoje. Seminário com o linguista e escritor Sirio Possenti, intitulado *O que é um bom texto hoje*. O intuito era o de tratar sobre a escrita nos dias atuais associada aos recursos de que dispomos. Foi uma aula em que o autor apresentou exemplos de que a dificuldade do leitor se torna latente ou requer dele um conhecimento prévio que possibilite o perfeito entendimento do que se busca tratar. Para isto, trouxe-nos exemplos de textos recentes (bula de remédio e outros materiais destinados às séries iniciais), sendo meticuloso na apresentação dos mesmos, mostrando o quanto são prejudiciais as lacunas que tais textos trazem, fazendo com que o estudante passe a usar aquela forma como certa. Mas na verdade, o próprio professor, ao solicitar que o discente escreva um texto, questiona as inconsistências que a produção ensinada por ele mesmo, possui.

É latente para nós que aspectos devem ser observados quando sugerimos a escrita de textos e, em especial, quando os corrigimos. Ter ciência em relação à vida acadêmica de

estudantes e como eles tiveram acesso à leitura e à escrita auxiliam a entender quem é este protagonista.

Foto 9 – Sírio Possenti – Campus CEFET/MG



Fonte: arquivo pessoal

II – PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 – Introdução

O ensino da Língua Portuguesa, há tempos, tornou-se, para nós professores, um desafio para além do uso da língua em variados contextos.

Passa não somente por seduzir os estudantes que a cada dia se tornam mais arredios a este conteúdo, como também convencer as famílias de que o “gramatiquês” não é o caminho mais eficiente para ter o domínio da língua escrita e falada. Pode-se afirmar, ainda que de maneira preliminar, que as normas trazidas pelas Gramáticas Tradicionais são estáticas¹¹ e a língua, a exemplo das TICs¹², modifica-se constantemente e a todo momento.

Contemporizando estes dois aspectos, há que se levar em conta que os estudantes estão em outro momento, usando dialeto próprio (e se comunicando perfeitamente bem). Todavia, a escola “exige” que eles abram mão de seu conhecimento prévio (desliguem essa chavinha) e se voltem apenas para a norma padrão, como há décadas.

É fato que proporcionar aos estudantes uma nova possibilidade de uso da língua é interessante, haja vista que, dependendo do ambiente em que estejam inseridos, obrigatoriamente terão que fazer uso desse conhecimento.

Em relação a isto, Bagno (2001) atesta que

o que caracteriza um falante culto é justamente essa facilidade que ele tem de mudar de registro, como se diz em Linguística. Ele pode passear tranquilamente por todo o espectro de variedades, por todo o continuum, conforme lhe pareça mais adequado à suas intenções comunicativas. [...] é importante permitir a todos os falantes o acesso à escola e à norma-padrão. Esse conhecimento permitirá que a pessoa escolha a variedade ou o etilo que quer usar num dado contexto, numa dada situação. (BAGNO 2001. p.165)

Lévy (2008) também faz ponderações em relação a este elitismo, sendo categórico ao afirmar que “através da escrita, o poder estatal comanda tanto os signos quanto os homens, fixando-os em uma função, designando-os para um território, ordenando-os

¹¹Apesar de sabermos da existência de outros tipos de gramática, estamos nos prendendo a gramática normativa que é *prestigiada* em muitos livros didáticos e é a base para o ensinamento de Língua Portuguesa em várias escolas no Brasil.

¹² A sigla **TIC** quer dizer Tecnologia da Informação e Comunicação, ela expressa a associação de uma série de recursos tecnológicos, utilizados para viabilizar os processos dos mais variados tipos de empresas. Fonte: <https://blog.4biosacademy.com.br/>

Hoje se usa outra nomenclatura: as **TDICs** (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, diferenciando-se pela presença das tecnologias digitais. Fonte: www.edisciplinas.usp.br

sobre uma superfície unificada”. (LÉVY 2008. p.88) como a construção desse saber vai sendo feito ao longo dessa trajetória.

No entanto, o que se vê é a exclusão de qualquer outra possibilidade de comunicação, prevalecendo apenas aquela pautada nas regras gramaticais. Para Bagno (2005)

ler, e sobretudo, escrever não fazem parte da cultura de nossas classes sociais alfabetizadas. Isso se prende aos velhos preconceitos de que “brasileiro não sabe português” e de que “português é difícil”, veiculados pelas práticas tradicionais de ensino. Esse ensino tradicional, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO 2005. p.107)

A consequência desse processo apresenta-se de forma latente na escrita, em que se percebe o uso da oralidade, o que vai de encontro à norma padrão e resulta em correções que não levam em conta o processo, mas somente o produto e, por conseguinte, excluem o estudante de qualquer possibilidade de aquisição da escrita, além de criarem neles (alunos) o estigma da incapacidade... pode?

Bagno (2003) não acredita em preconceito linguístico. Para ele, “o que existe de fato é um profundo e entranhado preconceito social. (BAGNO 2003. p.16)”

Já no que tange às famílias, é ainda mais complicado desatar um nó tão arraigado e cristalizado pelo tempo, trazendo à tona uma realidade que não condiz com a atualidade e, indo mais além, explicitamente excludente época, mas respaldada pelo conceito de educação vigente.

A todo momento, o professor se vê pressionado por buscar outros caminhos visto como eficazes, chegando ao ponto de pais afirmarem que o profissional não trabalha, os estudantes estão defasados ante ao conteúdo fragmentado em séries e/ou ciclos.

E é diante desse cenário de grande desafio, em que o professor pode ser comparado a um cabo de guerra (ora puxado para um lado, ora para o outro), é que ele tem que se reinventar a todo momento, mas não para suprir estas fragilidades e, sim, para dar um novo norte para o ensino da língua, tão deteriorado pelo tempo, mas essencial. Para Neves (2003),

uma das maiores aberrações no tratamento da linguagem pela escola é ela assumir como sua tarefa – até como sua meta – a função precípua de avaliação dos usos linguísticos, pautando sua análise dos fatos da língua pelo viés de valoração social e transferindo para o plano da linguagem, na forma de organização e sistematização de fatos, o que não passa de um endosso de usos empreendido sem critério, fundado

apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como “certo”, “correto”. (NEVES 2003. p.22).

Certamente, todos ouviram o jargão *matar um leão por dia*. Este é o dia a dia do professor de Língua Portuguesa, mas é possível promover mudanças, ainda que sutis e até mesmo imperceptíveis.

Escolheram-se os estudantes do 7º ano da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira e os estudantes dos 6ºs e 9ºs anos do Centro Pedagógico da UFMG, em consonância com o curso de formação continuada de professores e profissionais da educação Residência Docente.

O Residência Docente fez com que tivéssemos condições de mergulhar no mundo das ciências, associado ao cotidiano da escola, a fim de construir respostas às inúmeras perguntas que ora se formulam.

Bagno (2001) não tem essa preocupação. Para ele,

o processo da investigação que é importante, e nem sempre apenas o produto do trabalho. Uma pesquisa é muito mais rica se, em vez de umas poucas respostas, ela nos propuser novas questões, novos problemas, novos estímulos para pesquisar mais. (BAGNO 2001. p. 75).

Partindo desses pressupostos, vale aqui delinear as características dos estudantes alvo desta pesquisa: em ambas as instituições, os estudantes apresentam perfil parecido, com grande potencial para a criação de textos, tendo que atentarem para os processos de coerência e de coesão, além de aspectos ligados à norma padrão e ao trabalho desenvolvido pelos docentes segue, basicamente, a mesma metodologia.

Ao longo do tempo, vem-se trabalhando com os discentes aspectos estéticos do texto. No entanto, os estudantes apresentam conhecimentos, em tese, equivocados e cristalizados. Por mais que se apresentem as irregularidades e o que precisa ser modificado, insistem em dizer que aprenderam dessa forma e ninguém nunca havia falado nada em contrário.

O certo é que, ao chamar a atenção dos estudantes para o fato, eles percebem o erro, explicam como deveria ser, mas continuam por fazê-lo. Nesse aspecto, somos levados a alguns questionamentos que nos intrigam:

- 1- Se os estudantes apresentam relativo conhecimento científico, por que não conseguem aplicar este conhecimento na prática?
- 2- Se os textos, apesar dessas fragilidades técnicas, têm enredo e uma sequência lógica interessante para a idade deles, haveria a necessidade deste ensinamento?

3- O que é considerado realmente importante neste momento: uma escrita sem compromisso gramatical, mas que assegure a comunicação ou uma escrita moldada nas normas em que se presume alcançar o mesmo objetivo, ou as duas coisas?

4- Quando inserir e trabalhar estes conteúdos com os estudantes?

5- Em se optando por este ensinamento, como fazê-lo, haja vista que os métodos tradicionais não apresentam o resultado adequado?¹³

6- O que ocasiona o mal resultado: maturidade dos estudantes, metodologia utilizada ou didática utilizada?

O certo é que esses questionamentos afligem um grande número de profissionais, mas também corroboram para entender que a busca de respostas é essencial para o que se almeja alcançar enquanto professor de Língua Portuguesa.

Há que ficar claro que trabalhar a norma padrão como uma possibilidade de escrita é viável, desde que não seja a única. Não se pode desconsiderar o que o estudante produz em face de outras nuances, como também o professor tem que entender que a língua é viva, que se delinea a partir do 'clã' em que se insere... Enfim, há que se partir do particular para o geral, a fim de possibilitar a exposição e o experimento das várias línguas dentro da língua.

Segundo Bagno (2001) "a língua portuguesa, em todas as suas variedades, continua em transformação, continua mudando, caminhando para a formas que terá daqui a algum tempo. (BAGNO 2001. p.35)"

Para NEVES (2003. p. 22) a única certeza é a de que temos de ir da língua – da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma), e não do padrão para a linguagem e para a língua, que é o que numa visão acrítica se tem feito.

Isso posto, iniciou-se esta pesquisa a partir da reescrita de textos de tipologia narrativa, do gênero fábula e contos de fadas, dividindo a atividade em 3 etapas: 1 – reconto; 2-continuação da história: "o que aconteceu depois?"; 3 – retextualização: contar a história nos dias atuais.

Ao final, esperava-se conseguir resultados positivos como a produção de textos coerentes, coesos, com clareza de ideias, objetividade, poder de decisão, compreensão de

¹³ A escola até hoje é fortemente tradicional, e, em virtude disso, tenta corrigir tais "erros" por meio da disseminação e imposição de regras, que na maioria das vezes, são lançadas de modo descontextualizado. (AQUINO. 2015. p.20)

enunciados para que, em um segundo momento, em um outro projeto se trabalhassem as fragilidades gramaticais encontradas na escrita dos estudantes.

2.2 – Justificativa

Atualmente, muito se fala em possibilidades de ensino que faz com que o estudante saia da posição de receptor e passe a ser o construtor, o protagonista na aquisição do seu conhecimento. Para isto, é necessária uma metodologia diferenciada, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador da construção do conhecimento e do uso pleno da língua.

Para Ferreiro (1999), “o aluno é compreendido como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz que o constituem como ser humano. (FERREIRO 1999, p.19),”

Nessa perspectiva, a proposta é de ter o estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de aprender com seus “erros” e, por meio de inúmeras novas investidas, amadurecer ao longo desse trabalho, sendo capaz de perceber suas fragilidades e de cristalizar os acertos.

Este projeto ganha importância, haja vista que é preciso desmistificar o que está cristalizado no sistema educacional de modo geral, o que faz com que a mesmice se perpetue.

Em um primeiro momento, acreditamos que ao longo do seu desenvolvimento, coletaríamos indícios que nos levaríamos a refletir sobre a dinâmica de sala de aula, o papel do professor, o papel dos estudantes, o que está no “caminho certo” do fazer pedagógico, o que precisa ser aprimorado, até que ponto essa dinâmica realmente é salutar.

Comumente se escuta o que está ruim, pode melhorar. E, pensando nisto, a execução desta pesquisa ganhou corpo, ganhou força, por acreditarmos ser uma proposta clara de mudança e, com perspectiva de grande êxito.

E isso porque uma das maiores queixas no cômputo geral em relação à língua é a escrita que, muitas vezes, sai de nenhum lugar e vai para lugar nenhum. Todavia, não tem como criar expectativas de melhora se não se trabalhar para isto.

Tornou-se, pois, para mim, uma chance de aprimoramento profissional e pessoal; poder desnudar-se, conhecer suas fraquezas enquanto pessoa e professor e o principal: poder promover esta mudança que se dá de forma gradativa e constante.

Para Amaral et al (2011) “o professor desempenha um papel primordial, pois ele é encarregado de fazer com que o aluno obtenha um bom aprendizado no seu desenvolvimento linguístico, como a língua falada, a língua escrita e a concepção de leitura etc. (AMARAL et al 2011. p 3)”

Freire (1979), destaca o fato de que o docente deve ter em mente que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige apreensão da realidade por parte do educador e do educando e, a partir daí ter consciência de que todo processo de educação, assim como os demais processos sociais, é inacabado. (FREIRE 1979, p.33, 55 e 76),”

Antunes (2009) também deixa a sua contribuição e afirma que “isso se evidenciaria pelo cuidado do professor em ensinar o aluno a ultrapassar a matéria linguística do texto e ater em conta os interlocutores envolvidos – quem fala quem escreve e para quem. (ANTUNES 2009. p.26)”

Geraldi (1993) deixa claro o papel do docente:

é ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI 1993. p. 112)

Entendemos que, ao longo do tempo, colhendo-se resultados de relevância, seria possível a quebra de paradigma, tendo o docente a conquista de sua altivez, com respaldo da comunidade escolar.

2.3 - Objetivo Geral

Nosso objetivo geral foi contribuir para o processo de escrita eficiente de textos de tipologia narrativa dos alunos por meio de atividades que alimentem seu imaginário e possibilitem o desenvolvimento de sua escrita.

2.4 – Objetivos Específicos

Definimos como objetivos específicos:

* Enriquecer o desempenho linguístico do aluno, por meio da leitura e escrita de textos do gênero conto de fadas e fábula de tipologia narrativa;

- * Ler, reconhecer, compreender, interpretar e produzir textos do gênero conto de fadas e fábula de tipologia narrativa;
- * Elaborar textos que se adéquem à realidade discursiva dos estudantes, levando também em conta a norma padrão.

2.5 - Percurso Metodológico

O projeto *A formação de sujeitos leitores-produtores textuais, a partir de construções textuais de tipologia narrativa: uma reflexão sobre a língua em uso* foi um trabalho conjunto com os estudantes do 7º ano da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira e os estudantes do 6º e 9º anos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo como eixo norteador a leitura, a interpretação e a produção de textos de tipologia narrativa, com o objetivo de mapear essa construção narrativa, a fim de refletir acerca de estratégias que poderiam ser adotadas no ensino da Língua Portuguesa.

Para tal, foi utilizada a abordagem sociointeracionista¹⁴, permitindo que o discente tivesse a oportunidade de construir sua aprendizagem com as intervenções pertinentes. Portanto, esta pesquisa teve como material de apoio textos de tipologia narrativa, do gênero fábula e contos de fadas, tendo sido pensado trabalhar a escrita sob três pilares: o reconto; a continuação da história (“O que aconteceu depois?”) e a retextualização da história, retratando-a nos dias atuais, sempre focado em favorecer o desenvolvimento do estudante, respeitando suas características individuais e necessidades pessoais. Este trabalho foi realizado ao longo de 2019, nas duas instituições de ensino.

Todo o material de estudo foi previamente selecionado a partir dos objetivos que se almejava alcançar, com base na análise do produto final (trabalho dos alunos). Outrossim, vale salientar que o aspecto quantitativo não foi primordial naquele momento, ainda que tenha sido levado em conta. Entendemos que naquele instante, a análise qualitativa tinha mais a contribuir com essa reflexão, pois o que se pretendia analisar/avaliar não era o êxito do estudante, e sim a efetividade do projeto em si.

A partir do resultado do diagnóstico, os estudantes seriam agrupados, em sala, por níveis de dificuldades, a fim de que o professor possa trabalhar as dificuldades oriundas de cada grupo.

¹⁴ Sociointeracionismo, aqui entendido como o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido. Este conceito já foi explicitado nos pressupostos teóricos.

Para dar continuidade à linha de pesquisa referente à escrita de texto de tipologia narrativa, propusemos aos alunos a produção de um texto que seria o relato de um conto fantástico, com o objetivo de se criar um livro eletrônico.

Proposta aceita, levamos para sala de aula as historinhas de conto de fadas e pedimos que realizassem a tarefa, colocando como delimitador o mínimo de 01 página.

Na segunda fase do trabalho, preliminarmente intitulado *The day after*, instigamos os alunos a nos contarem o que acontecera com as personagens depois do final da história, na busca de responder à questão: O que *aconteceu depois do “viveram felizes para sempre”*? Nesta etapa, os estudantes deveriam inserir diálogos ao longo da narrativa e escrever pelo menos duas páginas.

Ainda na perspectiva do projeto original, concomitante a este trabalho de produção textual, retomamos com os estudantes alguns aspectos estruturais do texto que mereciam ser verificados, voltados para a estética textual, haja vista entendermos ser necessário para facilitar a compreensão do leitor; e só é possível aprimorar a escrita em sua plenitude, fazendo.

Aspectos como título, parágrafo, estética, sequência lógica, diálogo, grafia, capricho foram insistentemente trabalhados no passado, mas ainda assim os jovens apresentavam muitas dificuldades de adequação ao *novo*.

Visando ajudar os alunos na organização/estética da produção textual, criamos uma tabela com os tópicos para que pudessem marcar os itens revisados¹⁵ e, dentre os quais, aqueles que deveriam ser refeitos ou corrigidos. Entendemos que a partir dessa estratégia, os estudantes conseguiriam não somente adequar o texto à teoria, como também assimilá-la e aplicá-la.

Ao longo desse período, íamos amadurecendo em nós a certeza de que o que pensávamos como linha de pesquisa estava muito aquém da amplitude que é o processo de escrita. Entendíamos que aspectos como coerência, coesão, articulação de ideias são essenciais na composição de um texto, exercendo um peso muito maior do que a gramática propriamente dita. Vale ressaltar que não estávamos abolindo o ensinamento da gramática, mas pensávamos em formas possíveis de fazê-lo em concomitância com os outros elementos.

A fim de nos alicerçar nessa etapa da pesquisa, *elegemos* as obras da autora Maria Helena de Moura Neves: *A gramática funcional* (1997), *As interfaces da gramática* (2010), *Ensino de Língua e vivência de linguagem: temas em confronto* (2010), *Gramática na Escola*

¹⁵ Vide nos anexos.

(1990), *Texto e Gramática* (2006) e *Que gramática estudar na Escola? Norma e uso da Língua Portuguesa* (2003) por acreditarmos que nos ajudariam a compreender melhor esse processo e a pensar em ações estratégicas que possibilitassem aos estudantes adquirirem uma performance melhor no ato da escrita.

Partimos, então, para a terceira e última fase que consistiu em transpor a história *A galinha dos ovos de ouro* para os dias atuais, caracterizando cada personagem de acordo com a vivência e o conhecimento de mundo que os discentes traziam consigo. Esta fase foi dividida em duas atividades. A primeira seria apresentar uma sinopse com um breve relato da história que pensavam escrever, e a segunda seria a escrita da história propriamente dita; mas só estaria liberada para escrever a história, a dupla que tivesse a sinopse aprovada pelo leitor, no caso, os professores.

Esta atividade foi pensada em função da dificuldade de os estudantes estabelecerem relações entre a ficção e a realidade. Esperamos que a partir dali, fossem capazes de inferir com facilidade, independentemente do gênero textual.

Inicialmente, recapitulamos com os estudantes toda a trajetória feita até então e em seguida propusemos a atividades. Ressaltamos que o texto tem também uma função social e que o recado (a moral da história) serve para que possamos analisar e avaliar o nosso meio, o nosso cotidiano, visando a mudarmos ou acomodarmos nossos (pré) conceitos ou, quiçá, sermos agentes de transformação em nosso meio. Contamos a história *A raposa e as uvas* e fomos instigando os estudantes a relacionarem a fábula com a realidade. Por meio de perguntas como: *Qual o perfil da raposa? Que tipo de pessoa a raposa representaria? O que representariam as uvas? Eles já teriam vivenciado alguma situação parecida? Que exemplos poderiam citar que representassem esta história?*

Para nossa satisfação, a aceitação dos estudantes, tanto do 6º, do 8º e do 9º, à atividade foi muito positiva e entendemos, naquele momento, que eles estavam preparados para trabalharem outras histórias.

Organizamos a classe em duplas e entregamos-lhes novos contos e pedimos que, a partir daquela história, pensassem em situações semelhantes na vida real. A partir dali, escrevessem a sinopse da história que iriam contar para que pudéssemos apreciá-la. Ressaltamos para quem deveriam escrever (sempre com perguntas, a fim de levá-los a construir este conhecimento e incutirem em si mesmos que o texto tem que estar claro para quem o lê e não para quem o escreve; e que não estavam escrevendo para o professor e sim para o leitor).

Os alunos não apresentaram dificuldades em apresentar a tarefa feita. Buscamos, no primeiro momento, interferir pouco no processo de criação. Respondíamos às perguntas, mas sem intervir no pensamento do educando, sem emitir opinião se estavam no caminho esperado ou não... precisávamos saber até que ponto entenderam o que estava sendo pedido e se conseguiriam realizar o que fora proposto.

Apesar de estarmos com nossas expectativas em alta, o resultado foi surpreendente para não dizer desanimador. Das 23 duplas, apenas uma apresentou sinopse satisfatória; 6 executaram em partes o que fora solicitado e o restante, 16 duplas, não conseguiram alcançar o solicitado. Fizemos as anotações que julgamos necessárias nas produções e optamos por repetir as atividades, partindo de uma situação concreta, pois entendíamos que seria ilustrativo e facilitaria para que fizessem a transposição da ficção para o real.

Desta vez, partimos de uma situação problema de sala de aula, pois desconfiávamos de que o conhecimento de mundo deles era muito restrito e esperávamos que esta estratégia surtisse efeito. Para exemplificar a história *A raposa e as uvas* na realidade, a trouxemos à baila um fato de sala de aula em que a estudante acordou atrasada e perdeu a prova que era no primeiro horário. Percebendo que não teria nova oportunidade de refazê-la, deu de ombros e fez não se importar com os prejuízos que o ocorrido lhe proporcionara. Para esta encenação, apossou-se de nome de estudantes da sala, para aproximar ainda mais deles e do seu cotidiano, visando entenderem o que gostaríamos que eles fizessem.

Foto 10 – Encenação da história “A raposa e as uvas”



Fonte: arquivo pessoal

Depois de refletir com eles sobre ficção e realidade; como se deu a transposição, retornamos para eles o trabalho anterior para que refizessem. Apenas a dupla que teve a sinopse aprovada foi liberada para escrever a história nova, não participando deste processo.

Infelizmente, por mais que achássemos que nossas intervenções seriam o bastante para que a atividade fosse realizada com êxito, não foi o que aconteceu. E pior: os que estavam em processo, que necessitavam apenas adequar o que escreveram aos questionamentos que fizemos, optaram por fazer uma nova sinopse e, como afirma o jargão, “*a emenda saiu pior do que o soneto*”.

Alguns pontos nos chamaram a atenção: I – a dificuldade dos estudantes de se desprenderem do texto original, em função da fase do conhecimento em que acreditamos que ainda se encontravam: nível concreto; II – A dificuldade dos discentes em relação à história *A galinha dos ovos de ouro*¹⁶, e o que ela representa.

Não obstante a isto, a produção da dupla que fora liberada para criar sua história também nos frustrou. A história que estavam criando não coincidiu em nada com a proposta que fizeram; não conseguiram levar adiante a sua proposta de trabalho, não passando do título.

Poderíamos especular que algum adulto tivesse feito o primeiro trabalho para a dupla, mas sequer levantamos esta hipótese, uma vez que todas as atividades foram feitas em sala, na nossa presença e entregues dentro do horário de aula, com as nossas orientações no plano da oralidade.

Isto nos levou a ponderar: a sinopse não deveria ser escrita depois? Essa condução não estaria se transformando em uma pressão para os estudantes? Discutimos sobre o perfil dos jovens de hoje, que são ansiosos e querem resolver a qualquer custo as situações em um curto espaço de tempo. De repente, na concepção deles, a atividade fora realizada com sucesso e tudo o que escreveram condizia com o que fora pedido.

Diante dessa situação, optamos por dar um tempo nas atividades e buscarmos respostas em algumas teorias como: *as fases do conhecimento* de Piaget; *a retextualização* – autores diversos; *cotexto x contexto* entre outras. A ideia era confrontar a teoria com a nossa prática; com o cotidiano do ensino da Língua Portuguesa: por que não estávamos tendo êxito?

Na semana seguinte, refletimos sobre alguns apontamentos que julgamos relevantes. A partir deles, levantamos alguns questionamentos: *Acreditamos que os estudantes estejam em uma fase de transição. Como trabalhar (quais estratégias) para que consigam atingir o objetivo proposto? Não seria o caminho pedir para os estudantes fazerem uma sinopse do texto e relacioná-lo com a nossa realidade? Por que o estudante se mostrava tão atuante*

¹⁶ Durante o período em que os estudantes estavam desenvolvendo esta atividade, em todas as turmas em que passamos, eles apresentaram dificuldade em estabelecer relação com o que era tratado na história e a nossa realidade. Esse texto foi trabalhado em duas turmas e em ambas, apresentou-se esta dificuldade.

enquanto falante e no momento da escrita não conseguia concatenar suas ideias? Estaríamos direcionando os estudantes para que dessem as respostas que gostaríamos de ouvir? Por qual motivo estavam tão presos ao texto que não conseguiam transcendê-lo? Seria uma questão de ordem institucional ou verdadeiramente uma dificuldade?

Muitas perguntas, mas com poucas respostas. Tínhamos em nosso íntimo a certeza de que era avaliação constante da nossa prática é que poderíamos chegar a alguma conclusão. Mas sempre tendo em mente que este processo não pode ser fechado e sem solução; há que se pensar em outras estratégias.

Após este momento, era hora de definirmos novas ações para atuarmos juntos aos estudantes visando, primeiramente, as questões que apontamos após nossas leituras e, por fim, conseguirmos êxito na atividade proposta e até então malsucedida.

Optamos por seguir com a seguinte estratégia:

- Fazer a reescrita de um novo texto - Entendemos que o texto anteriormente trabalhado estava recheado de *vícios*, isto é, os estudantes poderiam já ter introjetado os erros cometidos, os quais poderiam se transformar em um bloqueador para os estudantes que presumíamos estarem certos de que realizaram a atividade de forma satisfatória. Nesse sentido seria adequado apontar um fato ocorrido ou uma possibilidade de ocorrência na vida real que retratasse a história lida; caso não obtivéssemos sucesso no item 1 da proposta, aplicaríamos a mesma atividade para estudantes do 9º ano, a fim de validar ou não a hipótese que tínhamos em mente de que possivelmente o que faltava aos nossos alunos era maturidade e pragmatismo.
- Apresentação do texto - Cada dupla deveria apresentar para os colegas o texto lido e relacioná-lo a um fato (acontecido ou não) que exemplificasse a história lida. Neste momento, os demais colegas estariam concordando ou discordando do posicionamento da dupla, apresentando alterações possíveis.
- Revisão do texto - As duplas voltariam para o texto anterior e fariam as modificações que julgassem necessárias.
- Nova roda de conversa – Nessa etapa, os estudantes dialogariam sobre a produção de cada um e ouviriam dos colegas palpites que poderiam agregar valor à história que pensavam criar.
- Avaliação do processo – Seria feita uma entrevista com os estudantes em que seriam interpelados sobre a dificuldade que tiveram para realizar a tarefa: onde esteve o entrave durante todo este tempo?

Propusemos iniciar os trabalhos com a história *A galinha dos ovos de ouro*. Percebemos uma dificuldade enorme dos estudantes em relação à transposição dessa história; estavam muito presos à ficção e não conseguiam abstrair dali o que era realmente importante e relevante.

Coincidentemente, houve uma reportagem veiculada no Fantástico¹⁷ no dia 19 de maio sobre o roubo à conta de pessoas idosas, utilizando também pessoas de idade para se passarem pelas correntistas. Tudo isso com a ajuda de uma funcionária do Banco do Brasil que auxiliava os fraudadores para que o golpe fosse bem-sucedido. Esse fato representava e exemplificava a história “A galinha dos ovos de ouro”, bem como serviria como base para o que gostaríamos que eles produzissem a partir de seus textos.

No dia da aula, iniciamos contando a história. Foi um momento de interação entre professores e estudantes quando se utilizou a estratégia da encenação¹⁸ e, a todo momento, fazia-se menção a algum estudante, o que fez com que se mantivessem atentos o tempo inteiro.

Logo em seguida, entramos com a reportagem e pedimos a eles que mantivessem a mesma concentração, para que pudessem nos dizer o que as duas histórias tinham em comum.

Na primeira turma, avaliamos que pecamos na condução, pois conduzimos ao invés de induzimos. Já iniciamos chamando a atenção para o fato de que o funcionário do Banco do Brasil tinha estabilidade e não era dispensado do emprego a não ser que cometesse um erro. Daí por diante, foi fácil para que os estudantes matassem a charada e percebessem que a funcionária do BB matou a sua *galinha dos ovos de ouro* (emprego) em função da ganância.

Ficou a seguinte indagação: teriam tido a mesma facilidade e a mesma rapidez em atribuir à funcionária do banco a personagem que matou a galinha dos ovos de ouro, caso não tivéssemos sido tão diretos? Até que ponto esta abordagem que fizemos contribuiria para entenderem o que deveriam fazer de fato?

Para que não pairasse nenhuma dúvida, combinamos faríamos de uma forma não tão direta e mudamos a forma de condução dos trabalhos, na outra turma, após o término do vídeo.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=OUKAbWAHW-8>

¹⁸ Estratégia apropriada em um passado recente, e que surtira efeito positivo; o que significa dizer que não temos que jogar tudo no lixo e começar do zero. Ao contrário, abrir mão do que não foi bom e permanecemos com o que deu certo é o caminho.

Na outra turma, ao final do vídeo, fizemos a retomada da reportagem com os estudantes lhes indagando quem representaria a personagem que matou a galinha dos ovos de ouro naquela reportagem.

Muitos acharam que era a velhinha ladra, outros tantos os ladrões, o banco que fora assaltado, os ladrões de Contagem que roubaram os assaltantes do banco (também poderia ser uma possibilidade), mas ao serem interpelados sobre o que alicerçava aquela certeza, não conseguiram estabelecer relação entre as histórias. Apenas duas acertaram a resposta, afirmando que era a funcionária do banco. Todavia, ambas estavam muito presas à ficção, não conseguindo dar uma resposta que nos satisfizesse por completo; apenas uma delas esboçou uma resposta mais convincente, mas logo se perdeu.

Fomos, então, construindo um caminho de reflexão com os estudantes. Primeiro, informamos a eles que o Banco do Brasil era um estabelecimento público, ou seja, regido e gerido pelo Governo Federal. Em seguida, perguntamos quem poderia trabalhar nesse tipo de instituição. Não foi fácil arrancar deles esta resposta. Muitas informações eram dadas, mas nenhuma que nos fosse satisfatória aos nossos objetivos. Recorremos, então, a estabelecer a diferença entre público e privado. Esta não demorou a vir... pensamos que em função da retórica anterior, informando sobre tipo de estabelecimento que era o Banco do Brasil. Depois de idas e vindas, conseguimos que chegassem ao resultado esperado: entenderam que a funcionária '*matou a galinha dos ovos de ouro*' a partir do momento que abriu mão do seu emprego em prol da ganância; do ato de conseguir dinheiro a qualquer custo e sem esforço.

Essa condução trouxe-nos duas certezas: 1 – o nível de maturidade e abstração daquelas crianças era muito pequeno; 2 – na primeira turma, fomos mais indutores do que condutores. Daí a facilidade com que chegaram à resposta que queríamos.

Finalizando essa etapa dos trabalhos, chamamos a atenção dos estudantes para o fato de que eram situações completamente diferentes, mas que, em sua essência, eram iguais. Significava dizer que a situação não tem que ter as mesmas personagens, acontecer no mesmo ambiente, ter o mesmo desfecho. O importante é que tivesse a mesma essência, e era isto que esperávamos deles: que conseguissem extrair da história a sua essência e que apresentassem um fato da realidade que exemplificasse o *recado* que o texto buscou transmitir.

Foi necessário mais que uma aula para que terminassem a atividade. Os estudantes misturaram as tarefas durante a sua resolução, tendo sido preciso a nossa intervenção para que refizessem da maneira esperada. Pedimos que primeiro recontassem a história original

e a segunda questão seria apresentar um fato ou uma possibilidade de ocorrência da vida real que exemplificasse a ficção; eles estavam recontando a história substituindo as personagens originais por pessoas, dando um ar de realismo à história.

Recebidos os trabalhos, era o momento de avaliar até que ponto tinham conseguido cumprir o que fora solicitado, considerando apenas a produção do texto, sem considerar os aspectos sintáticos. Houve uma melhora expressiva, com 9 das 22 duplas tendo conseguido alcançar os objetivos que propusemos. Todavia, não era o que esperávamos. Se basearmos na frieza dos números, podemos até nos vangloriar, mas enquanto professores engajados no processo ensino x aprendizagem, ainda havia muitos estudantes que necessitavam de uma aproximação maior nossa, a fim de garantir que conseguissem produzir o seu conhecimento diante dos desafios pedagógicos a que sejam submetidos. Lembrando que havíamos estabelecido como meta alcançar pelo menos 90% dos estudantes. Decidimos que o trabalho focaria a produção do texto e que os aspectos sintáticos não seriam o foco da pesquisa.

Era o momento de investirmos em novas estratégias para referendarmos (ou não) nossas suspeitas de que a falta de êxito na execução da tarefa de produção textual estivesse pautada na questão da interação entre interlocutores. Para isso, não poderíamos abrir mão das atividades ora propostas e, sim, nos apropriarmos de uma metodologia diferenciada que nos aproximasse ainda mais de nossos estudantes. Visto que os resultados não tenham sido favoráveis, não podíamos nos manter inertes; tínhamos que buscar novas possibilidades.

De início, optamos por aplicar a mesma atividade só que em turmas que não tínhamos trabalhado até então. Após amplo debate, chegamos à conclusão que se permanecêssemos com as mesmas turmas, poderíamos ter resultados que não condissessem com a realidade. Assim, trabalhamos com o 7º ano que até então não participara do projeto. Elegemos, enfim, os textos com os quais implementaríamos nova proposta de condução da tarefa: *A galinha dos ovos de ouro*¹⁹ (texto principal) e *A raposa e as uvas*²⁰ (texto auxiliar)²¹.

Repetimos o mesmo processo, só que desta vez utilizando outras estratégias, a fim de proporcionar aos alunos possibilidades de entendimento sobre o que estava sendo

¹⁹ Fábula de Esopo

²⁰ Fábula de Esopo

²¹ Nomeamos como texto principal, aquele que os estudantes estariam colocando em prática a atividade que fizemos com eles através do texto que chamamos de auxiliar; isto é, utilizado para exemplificar de forma concreta o que era para ser feito.

proposto. Em se tratando da segunda produção (o que aconteceu depois do *viveram felizes para sempre*) conversamos com os estudantes sobre as características do texto, mas extraindo deles as respostas. Tudo o que fora apresentado foi listado na lousa e, propositalmente, deixado exposto, para que pudessem se apropriar daquelas informações durante a escrita.

Tivemos o cuidado de percorrer a sala de aula durante o evento, verificando o que estava sendo produzido e a situação persistia: o texto não tinha início; era a continuidade da história original, e não fora o que tínhamos pedido. Voltamos a alertá-los sobre o que conversáramos minutos antes e, para todos, estava tudo certo; não intervimos mais naquele momento.

Era preciso que fizéssemos com que os estudantes percebessem que estavam trilhando pelo caminho “não esperado” por nós, mas não queríamos fazê-lo de forma verticalizada. Com certeza, não representaria para eles algo que os faria associar ao que fizeram. Tivemos, pois, a ideia de produzir um texto, com o mesmo formato do que eles apresentaram, mas que não os fizessem associar a nenhuma das duas histórias que estávamos trabalhando.

Pedimos que nos apresentassem a impressão que tiveram após a leitura desse texto. Foi-nos apontado: *texto sem sentido, tinha apenas fim, faltava algo, era de difícil entendimento...*

A partir daí, foi a nossa vez de incrementar as respostas com outras perguntas: *que outro texto eles viram com estas características? E se associasse este texto à história “A galinha dos ovos de ouro” passaria a ter sentido? Em relação a outra história também faria sentido? Por que na concepção deles o texto não tinha nem início e nem meio?*

Durante este *tête-à-tête*, os estudantes foram percorrendo o caminho e conseguiram entender que, na verdade, durante todo o tempo estávamos nos referindo ao que eles criaram. Tão logo chegaram a essa conclusão, perguntamos o que poderia ser feito e, num primeiro momento, sugeriram que entregássemos a história original para o leitor e assim conseguiriam produzir sentido, mas acabaram por concluir que não seria a melhor maneira; era preciso que reformulassem os seus textos.

Por fim, trabalhamos com eles possibilidades para se iniciar um texto narrativo. Pedimos que nos dissessem que termos são utilizados nesse tipo de narrativa e fomos listando seus apontamentos na lousa. Após este momento, pedimos que alterassem o texto a fim de que não houvesse dúvida, por parte do leitor, em relação à coerência e à coesão textual.

Após termos resolvido a questão em relação à fragilidade encontrada na atividade 2, precisávamos investir na terceira etapa da retextualização; seria preciso que contassem como seria aquela história nos dias atuais.

Para exemplificar e construirmos com eles este processo, trabalhamos a história *A raposa e as uvas* por entendermos ser mais fácil de ser compreendida e de relacioná-la à atualidade. Não tivemos dificuldade que listassem os aspectos que ligavam a história aos dias de hoje e propusemos o desafio de ver qual seria o estudante que escreveria o texto mais rápido e nos incluímos neste desafio; ao final, faríamos a leitura de nossas produções a fim de verificar se a história que criamos poderia ser relacionada à história original.

Sabemos bem que estudantes nesta faixa etária têm muita ressalva em relação a expor para os colegas suas produções. Pensando nisto, optamos por começar pela nossa produção a fim de quebrarmos o gelo e que eles entendessem como seria a condução na resolução da tarefa. Em momento algum nos colocamos na condição de professor, e insistimos para que levantassem questões que por ventura impedissem o leitor de produzir sentido ou que estivessem relacionadas ao não cumprimento do enunciado.

Durante esse processo, sempre voltávamos ao texto “A raposa e as uvas”, relembando as relações que apresentamos em função da história pensada nos dias atuais, explicando aos estudantes a nossa ideia durante a escrita.

Em seguida, elegemos alguns alunos e fizemos o mesmo processo. Foi um momento muito rico em que os discentes se portaram mais à vontade e não só escutaram atentamente o que trazíamos como apontamentos, como também eles mesmos percebiam onde tinham errado e o que precisavam fazer para alinhar a sua produção.

Agora era a vez da aplicação do que tinha sido trabalhado até ali. Era a vez da escrita da história *A galinha dos ovos de ouro*. Também tomamos todos os cuidados e, como no texto anterior, primeiramente levantamos as possibilidades a partir da indagação colocada para eles: *O que significa o termo “matei a galinha dos ovos de ouro?”*. Mais uma vez, listamos as suas opiniões na lousa e, tão logo terminamos o debate e esgotamos todas as possibilidades de apontamento sobre a história lida, partimos para a produção textual e a constatação do que suspeitávamos: durante toda essa caminhada, a fragilidade se postou no entendimento dos erros que os estudantes apresentaram em sua produção. Entendemos que a forma como conduzíamos até então os trabalhos viabilizavam o entendimento dos discentes, mas foi importante para que entendêssemos nosso papel que é muito mais de mediar o processo do que propriamente propor atividades e deixar à mercê dos estudantes.

É preciso a presença do professor a todo momento, intermediando aos seus alunos com suas particularidades, individualidades... Enfim, acendeu-se “uma luz no fim do túnel”!

Pensando-se no início de nosso trabalho, nossa perspectiva, nosso desejo, não conseguimos levar adiante o objetivo primeiro deste projeto que foi inserir o ensino de gramática a partir da produção textual dos discentes.

O motivo primordial foi o tempo dilatado que utilizamos para entendermos a fragilidade pedagógica, coadunando com o término do ano letivo e o prazo estipulado para a conclusão desta etapa, instituído pelo Residência Docente. Todavia, não significa que as pesquisas haviam sido encerradas. Enquanto professores, em busca de um ensino qualitativo, focado no humanismo, a sua continuidade é imprescindível. Assim, as pesquisas foram retomadas em 2020 e continuam em andamento, tendo sido inseridos ao projeto as metodologias ativas, também conhecidas como metodologia *mão na massa*.

2.7 – Pressupostos Teóricos

Em um passado recente, o professor de Língua Portuguesa era visto como um Deus, aquele que tinha a incumbência de resolver todas as questões relativas ao mau uso da língua.

Na contramão dessa retórica, era culpabilizado pelo insucesso dos estudantes, pelas dificuldades em ler, compreender enunciados, escrever de forma clara, objetiva, de acordo com a norma culta padrão e sem erro de qualquer natureza.

Isso sem contar a ideia equivocada de que o professor carrega dentro de si uma gramática e um dicionário, estando à disposição de colegas para resolver as dificuldades linguísticas, e aí daquele que não concordasse com esta dinâmica...

No que tange ao contexto de sala de aula, o conteúdo é(era) ministrado de forma tradicional, em que não há(havia) espaço para a interação, somente para a “transmissão do conhecimento.”

Desta feita, o estudante não produz(produzia) sentido e, principalmente, não estabelece(estabelecia) relação com o seu cotidiano. Assim, não converge(convergia) em aquisição de conhecimento e aplicabilidade do mesmo. Como resultado, alunos cada vez mais distantes de sua língua, carregando consigo o estigma de não saber ler e, principalmente, escrever.

Em relação a isso, Neves (2003) afirma que “essa gramática, pelas condições em que surge, se institui como exposição e imposição de padrões. (NEVES 2003. p. 33)”

Blühndorn (1997) tem opinião formada sobre isto e assegura que

consequentemente, as escolas formais rígidas como a linguística gerativa excluíram a pragmática novamente da linguística stricto sensu. Ganhou importância a visão modular da cognição humana, segundo a qual a gramática constitui um sistema fechado, parcialmente inato e universal, enquanto a comunicação e seus princípios são determinados pela tradição de cada sociedade e têm que ser inteiramente aprendidos. (BLÜHDORN 1997. p.157)

Barbosa; Freitas (2013) aprofundam ainda mais o debate ao afirmarem que

professores remanescentes das décadas de 80 e 90 incorporaram o modelo mecanicista às salas de aula. A figura do professor é inquestionável neste modelo pedagógico, que é disciplinador e estruturalista, já que reproduz o manual da gramática tradicional como o único possível para aprendizagem dos alunos. Contudo, sem levar em consideração o fracasso escolar da maioria dos alunos. (BARBOSA; FREITAS 2013. p. 35)

Já Conceição (apud SOARES 2013) afirma que “quanto maior o grau de escolaridade, maior é o seu silenciamento e a sua subsequente opção pela repetição de estereótipos e expressões que denotam o lugar comum. (SOARES, 2013, p. 20).”

Neves (2003) vai além do contexto escolar e traz subsídios que explicam esta realidade. Para a autora, não pode se atribuir apenas aos gramáticos a visão distorcida da boa linguagem, dividindo a responsabilidade ao povo que “tem fascínio pela boa linguagem”. (NEVES 2003, p.34)

Fonseca (2008) também se manifesta a respeito e é categórica em dizer que

basicamente, os aspectos considerados primordiais eram “falar e escrever bem”. Portanto, o aluno deveria dominar as regras gramaticais para lograr êxito não apenas no âmbito escolar, mas para “ser alguém na vida”, para saber ler e escrever de forma impecável. (FONSECA 2008. p.2)

Este é outro aspecto sobre o qual cabem reflexões: a visão distorcida que a comunidade escolar tem da sala de aula, das aulas, que reconhece como bom ensino da língua pátria o aprendizado de regras gramaticais, tais como vêm expressas em livros didáticos e nas próprias gramáticas, que apresentam inúmeras regras e, para muitas delas os “senãos” e, para coroar essa proposta didática, atividades com frases curtas, isoladas, que não contemplam a amplitude do que é a língua em uso.

Em relação a isto, Neves (2003) chama a atenção para a organização dos manuais de gramática e afirma que

Desde o começo do século, instituídas as ciências em todos os ramos, foi-se formando a ciência da linguagem, que colocou a língua e a linguagem como objeto de estudo, e, a partir daí, ensinou a ver a natureza da linguagem isolada de qualquer vinculação valorativa com poder político, importância social, ou, mesmo, beleza estética. (NEVES 2003. p. 34)

Esta realidade torna-se um bloqueio para os profissionais que almejam um trabalho diferenciado, que se distancie dos moldes tradicionais de ensino e tenha o estudante como protagonista do seu conhecimento. Isso é, o discente deixaria de ser um recebedor do saber, com uma postura altamente passiva, para tornar-se o construtor do seu saber.

Ao contrário, o que afirmam fora dos muros da escola, de forma equivocada, é que os professores não trabalham e que os cadernos vazios e sem as inúmeras regras gramaticais denotam ser o docente de péssima qualidade profissional.

Greco (2014) traz uma contribuição interessante sobre esse tema ao apontar que

os discursos produzidos pela mídia e pela sociedade, na maioria das vezes, constroem a imagem do professor de forma negativa e desvalorizada. Além disso, normalmente a mídia dá voz a pessoas que não são professores para falarem sobre os professores e sobre o ensino. O professor acaba tendo pouco espaço para falar de si e de sua profissão, tendo sua voz apagada e silenciada, não se constituindo como sujeito. (GRECO 2014. p. 191)

Segundo Dias; Pinto (2011)

quando nos deparamos com questões que cercam o ensino de língua materna, logo nos é lembrado, a priori, mas não em termos gerais, a ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país, justamente porque a língua, que é vista como parte essencial de nossas interações e posições sociais, na escola, lugar que deveria sempre ser um espaço cultural de todos, é colocada e ensinada em um contexto que parece descontextualizar o próprio aluno. (DIAS; PINTO 2011. p. 249)

Mas ainda que os discursos dos autores sejam arraigados de esperança de êxito acadêmico e, por conseguinte, pessoal e profissional, não há ainda uma base sólida que os sustentem e a resposta imediata, ainda tradicionalista, percebe-se nos estudantes, que afirmam ser importante aprender a Gramática Tradicional (como único ensinamento da Língua Portuguesa). Mas, ao serem interpelados sobre a utilidade de tal ensinamento, não sabem dizer. Aprofundando ainda mais a reflexão, ao serem indagados sobre quem faz uso de tais ensinamentos, não há apenas um representante para garantir a eficácia desse sistema que ora ainda impera. Ainda assim não abrem mão dele.

A esse respeito, Decat (2011) faz um alerta e nos instiga a “ampliar um pouco mais o horizonte de nosso olhar para além do espaço restrito do edifício formal herdado da tradição gramatical. (DECAT 2011. p.13).”

Franchi (2008. p. 25) atenta para o fato de que “a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística que o falante participa. (FRANCHI 2008. p. 25)”

Abrão; Gimenez (2013) também deixam sua contribuição e responsabilizam, pela questão da visão distorcida sobre o uso ou não uso da gramática, a rede de ensino que “massifica a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira, tornando as aulas tradicionais pouco atrativas aos alunos. (ABRÃO; GIMENEZ 2013. p.121).”

Essa análise é de fundamental importância para que se possa adentrar ao tema principal que permeou este trabalho que convergiu para a execução deste projeto. De acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio²², (2000. p.18) o aluno deve ser compreendido como “produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. (PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO 2000. p.18).”

Diante dessa premissa, por que insistir no que há tempos demonstra ser incompatível com a atualidade e está na contramão do que pensam hoje os linguistas? Barbosa; Freitas (2013) entendem que

o aluno deve ser visto como sujeito ativo, que busca sua identidade. Para tanto, precisa que os professores rompam com modelos estanques e ultrapassados como: mecanização e/ou “decoreba”, anotações de resumos de textos, exposição, que não seja a dialogada em sala de aula. Enfim, que a sala de aula seja um local de interlocução, de troca, onde haja a interpretação e reinterpretação da realidade social dos sujeitos. BARBOSA; FREITAS (2013. p.30)

Desta feita, há que se pensar no algo novo, em novas perspectivas do ensino da língua, na quebra de paradigmas, no desapego...

Cunha (2010) acredita que “o professor deve ser capaz de criar formas diversificadas e experiências para tentar alcançar o estilo cognitivo do aprendiz, lançando mão de novas formas de ensinar ou de alternativas metodológicas. (CUNHA 2010. p.22)”

Já Casal; Lorenset (2010) acenam para o fato de que

o papel do professor de Língua Portuguesa é empreender uma ação que incida sobre a condição individual de cada aluno, e que o sujeito-aluno empreenda o desenvolvimento na dinâmica de sua vivência cotidiana. Por isso, para o professor, a língua não é simplesmente uma palavra ou frase, mas, sim, todo texto, ou seja, considera todos os contextos do uso da linguagem. (CASAL; LORENSET 2010. p.194 e 195)

Fávero; Molina (2017. p.82) alertam que

não se pode esquecer de que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é formar alunos bons produtores de textos orais e escritos e, para atingi-lo, o docente deve oferecer uma pluralidade de gêneros, em diversas variantes, propiciar momentos de oralidade, analisando o que se faz ao falar e, sobretudo, propondo atividades de reescrita e retextualização, para que os jovens possam se tornar leitores críticos de

²² Parâmetros curriculares nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. São separados por disciplina. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota os parâmetros, porém sem caráter obrigatório. Fonte: www.wikipedia.com.br

seus próprios textos, não se esquecendo de inserir os textos midiáticos em sua prática docente. (FÁVERO; MOLINA 2017. p.82)

Abrão; Gimenez (2013) chamam a atenção para o novo professor, que “deve visar à valorização do conhecimento, o aumento da autoestima do aluno e, conseqüentemente, seu interesse pela disciplina, bem como pela leitura” (ABRÃO; GIMENEZ 2013. p.96) e pela escrita.²³

É pertinente salientar que não se propõe nesta pesquisa “a reinvenção da roda” ou que o professor deva agir de forma destemperada ou até mesmo inconsequente, como a personagem John Keating²⁴, apesar de entendermos bem o significado daquele ato.

Não pretendemos rasgar a Gramática Tradicional e desconsiderar tudo de bom que foi construído até este momento, mas almejamos a mudança de foco na construção do conhecimento a partir da produção textual, partindo do geral para o particular.

Segundo Gomes (2008), “a introdução de objetos de saber novos ocorre melhor se articulados com os antigos. O novo se apresenta como elemento que esclarece melhor o conteúdo antigo, e o antigo o que hipoteca a validade ao novo. (GOMES 2008 p.17).”

Bagno (2007) também traz uma contribuição fundamental a este respeito. Para ele, deve-se “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da formação de sua cidadania. (BAGNO 2007. p.78)”

E é esta a ideia: a possibilidade de outra maneira de ensinar a língua, intercalando o novo ao velho e vice-versa. A gramática normativa dando lugar à gramática dos usos, por meio do estudo de gêneros textuais, tendo em mente sempre a produção textual e o objetivo que permeia esta produção.

Em relação a isto, Barbosa; Freitas (2013) afirmam que

pensar o uso da gramática numa perspectiva funcionalista é oferecer um ensino crítico de gramática, no qual os alunos possam pensar racionalmente e criticamente sobre os usos da língua, a partir das subjetividades, intencionalidades, registros, modalidades. E isso não pode ficar distorcido, quando se trata de ensino de LP, pois a gramática pode ser utilizada perfeitamente durante as aulas, no entanto é essencial que se redimensione e dê sentido a sua utilização. (BARBOSA; FREITAS 2013. p.39)

Soares (2013) corrobora com o tema e diz que “é necessário irmos mais além, estimulando o aluno a refletir sobre a sua própria escrita e encorajando-o a experimentar

²³ A expressão pela escrita é um acréscimo ao pensamento de Abrão; Gimenez (2013. p.96) feita pelo autor deste projeto.

²⁴ O professor, no filme Sociedade dos poetas mortos (1989), que ordena que seus estudantes rasguem o manual utilizado para o estudo da boa poesia.

formas alternativas de trabalhar o desenvolvimento do seu texto, com o apoio dos colegas e do professor. (SOARES 2013. p. 19)”

Desta feita, “o aluno toma a posição de ‘aprendente’, passando a ser aquele que (re)ativa seus conhecimentos prévios tendo o professor como orientador de novas informações que integrarão saberes já armazenados em sua rede de conhecimentos. (GOMES 2008 p. 10)”.

Lévy (2008) em *As tecnologias da inteligência*, ao se referir à cibercultura, a intitula “o universal sem totalidade”. E é disso que o ensino da língua necessita: da ausência de amarras, dos olhares diferenciados, do conflito de gerações, do debate, da reflexão, do agir em conjunto... atingindo esta maturidade, ter-se-á implementado o ensino da língua materna tão desejado (LÉVY 2008. p.17).

2.7 – Duração do Projeto

O projeto foi desenvolvido ao longo de 2019, seguindo à risca o cronograma pré-definido, atentando para todos os detalhes e ocorrência ao longo do processo.

2.8 - Público Alvo

Definimos como público alvo alunos do 7º ano da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira e alunos do Centro Pedagógico – UFMG, 6º ano (em um primeiro momento) e 9º (em segunda instância, em face à necessidade de confrontarmos resultados)

2.9 – Recursos:

Como recursos que julgamos pertinentes e mais acessíveis à compreensão dos estudantes, utilizamos livros literários (fábulas, contos de fadas)²⁵, filmes, ilustrações etc.

2.10 – Avaliação

Tendo como finalidade a eficácia do projeto (a priori) e sua aplicabilidade em sala de aula (a posteriori), a avaliação se deu sobre dois patamares: em primeira instância, a avaliação diagnóstica e processual do estudante, a fim de refletir acerca das atividades propostas, de acordo com as necessidades da turma. Foram observados os seguintes aspectos: participação, interesse, desempenho, engajamento e colaboração; em segunda instância, a avaliação do projeto propriamente dito, sempre buscando responder a seguinte pergunta: até que ponto os comandos e os encaminhamentos estão sendo eficazes? Quais as possíveis causas para não haver êxito no projeto (caso ocorram)?

2.11 – Considerações Finais Sobre o Projeto

*O saber não ocupa espaço*²⁶. Esta é, certamente, uma das afirmativas mais certeiras e que condiz com o nosso momento, não somente enquanto pesquisadores, mas, principalmente, em relação ao cotidiano da sala de aula.

É preciso confessar que, no início da execução deste projeto, carregávamos no nosso íntimo que já detínhamos as respostas, e que esse trabalho era apenas um clichê em face a questões burocráticas relacionadas à formalidade do curso.

²⁵ O que se pretende aqui é o contato com o gênero e não com uma obra literária específica.

²⁶ Expressão citada pelo professor Amauri Carlos Ferreira, então mestre em Ciência da Religião, durante ministração do curso Filosofia da Educação, CEPENMG, período de março/96 a julho/97.

Todavia, durante nosso trilhar, fomos nos deparando com situações não previstas que se tornaram essenciais para que o nosso mundo cristalizado fosse se desmanchando, transformando-se em ruínas e dando chance à reconstrução do saber embasado na humildade, na consciência de que nós também aprendemos a todo momento... e, neste caso, os professores foram nossos queridos estudantes que *sem a nossa permissão* foram moldando, reestilizando, reestruturando o projeto, levando-nos rumo ao desconhecido e nos fazendo entender que o que procurávamos, o que objetivávamos nada mais era que a *ponta de um iceberg*, ou seja, as questões que envolvem a educação são muito mais profundas que os nossos objetivos.

Há um jargão na ciência que diz *não há verdade absoluta que dure mais que 24 horas*. E nós, ao longo de nossa jornada, pudemos provar desse *néctar* até então amargo (por que não dizer?), mas fundamental para entendermos que se queremos propor algo de diferente, que realmente venha possibilitar o aprendizado em sua plenitude, há a necessidade de descermos deste pedestal da detenção do saber e dar a nós a oportunidade de aprendermos juntos.

E, refletindo, há um ponto que não pode ser desconsiderado que é o fato de associar à aprendizagem nossos questionamentos, nossas inquietações, nossos dissabores, isto é, não nos deixarmos levar pelo ostracismo de que já esgotamos nossas possibilidades e pobre do discente que não conseguiu acompanhar...

In(felizmente) aquilo que pensávamos e imaginávamos em relação auxiliar o estudante na reescrita de seu texto, tendo como norte aspectos gramaticais voltados para a norma padrão não foi levado adiante em função a questões maiores que nos envolveram naquele momento.

Ainda assim, conseguimos respostas tão vultuosas quanto, que trouxeram uma constatação para nós, que é essencial para a vida profissional de qualquer professor, independente da área em que atua: se não estabelecermos com nosso interlocutor uma relação de clareza, de objetividade, pensando exclusivamente na produção de sentido de nossos discentes, não sairemos do lugar. Isto é, de nada adianta priorizarmos conteúdos se na verdade não está havendo a compreensão, a produção de sentido. Seguindo nesta perspectiva equivocada, estaremos reforçando o que já afirmamos ao longo desse trabalho: para que estudar se não sei para que serve, se não faz sentido para mim, se não me sinto parte integrante desse processo de ensino x aprendizagem, se não sou protagonista do meu próprio saber?

Isso, para nós, ficou claro. A fragilidade não foi do estudante, mas nossa que acreditamos estar no caminho certo e, em tese, em um primeiro momento, não vislumbrávamos outras possibilidades.

Foi um excelente laboratório para que pudéssemos nos analisar, revisar nossas práticas e ir em busca de novas possibilidades. Em suma, os problemas que enfrentamos não correspondiam ao fim da linha (como comumente ouvimos ser esboçado no meio escolar, *esgotei todas as possibilidades com meu aluno*), mas um descortinar dos olhos e entender que também somos frágeis, também temos nossas limitações... mas não fazendo disto um dificultador; antes, porém, um impulsionador para um universo de opções que nos aguarda e que está ao acesso de nossas mãos.

Ora, provar o que para nós estava tão claro não soou como uma frustração. Ao contrário, nos deu margem para entender o nosso lugar, o nosso papel e o quão volumoso trabalho teremos pela frente.

Em face à chegada do final do ano, não tivemos condições de aprofundar nossas pesquisas. Ainda será preciso confrontar nossas conclusões com novos experimentos a fim de referendarmos a relação como interlocutores sendo um entrave no processo de ensino x aprendizagem, vendo o profissional de educação protagonista dessa situação problema.

Por mais que o curso Residência Docente tenha data definida para término, isto não significou o término de nossas procuras. Ao contrário, já definíramos como meta a sua continuidade, no seio de nossa escola, onde a pesquisa continuará a ser desenvolvida, através de projetos *inquietantes* que apresentem apenas data de início, não tendo pretensão de terminar, exceto se os trabalhos se concluírem e os resultados alcançados coadunarem em um ensino de qualidade da Língua Pátria.

III – PALAVRAS FINAIS

Parafraseando a metáfora da flecha, *é preciso dar um passo para trás para dar dois para a frente*. Seguindo esta tônica, faz-se necessário voltarmos ao início deste trabalho, mais precisamente no título e pensarmos no possível chamado de mães/pais ao longo destes anos: *“Vai estudar, menino!”*

E se antes já era concebível a dificuldade do seu entendimento, agora, ao final deste trabalho esta se torna ainda mais latente: estudar para que, se não se sabe o que fazer com o que é ofertado?

Ora, ao longo de todo processo de pesquisa, ficou claro que o fato de não termos conseguido avançar em nossas pesquisas não significa que o projeto se inviabilize. É preciso que se entenda que nós, professores, não podemos simplesmente fechar os olhos para problemas naquele momento considerados de suma importância para a continuidade dos trabalhos em prol de um objetivo primeiro, que fora pensado acreditando que **todos** os estudantes se sairiam bem nas tarefas ora propostas. Ressaltamos que a não conclusão do projeto não se deu em função da falta de compromisso ou de conhecimento ou até mesmo por problemas cognitivos dos estudantes. Ainda que um ou outro aluno possa ter apresentado alguma dificuldade, não se pode atribuir ao estudante problemas em prol de se *lavar as mãos* e dar a nossa tarefa como cumprida. Por outro lado, não podemos afirmar que não houve êxito. Se pensarmos, preliminarmente, o quanto este projeto já nos fez refletir e mudar a nossa prática... isto, por si só, já é um grande feito, pois possibilita vermos nossos estudantes de forma mais humanizada, respeitando seus tempos e colaborando para que avancem e construam seu conhecimento em curtos espaços de tempo. Isto ficou explícito para nós, principalmente em relação à prática pedagógica e às relações humanas, pontos preponderantes no dia a dia entre professor x estudantes e ensino x aprendizagem. Outrossim, ressaltamos que nosso projeto não para por aí; será dada continuidade a ele.

É preciso que tenhamos o espírito investigativo e ir adiante na busca por respostas. Se o estudante não aprende, por que isto acontece? Com quem estaria verdadeiramente o problema?

Significa dizer que todos os atores devem ser analisados, pesquisados, interrogados a fim de que se entenda onde acontece a ruptura nos processos. De antemão, é fato que se não tiver um significado real e prático para o estudante; se ele não conseguir produzir sentido a partir do que lhe fora proposto, ou seja, onde se quer que ele chegue, certamente não haverá êxito.

Para muitos estudantes, a escola é um lugar chato, sem sentido, dissociado da realidade muito em função desse segregar, dessa omissão de informações que torna o percurso sombrio, sem perspectiva.

Na visão de Abrão; Gimenez (2013. p.96),

o ensino tradicional oferecido na maior parte da rede de ensino massifica a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira, tornando as aulas tradicionais pouco atrativas aos alunos. Assim sendo, o professor deve visar à valorização do conhecimento, o aumento da autoestima do aluno e, conseqüentemente, seu interesse pela disciplina, bem como pela leitura. (ABRÃO; GIMENEZ 2013. p.96),

Já Corrêa; Dias (2011), explicitam essa situação afirmando que

quando nos deparamos com questões que cercam o ensino de língua materna, logo nos é lembrado, a priori, mas não em termos gerais, a ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país, justamente porque a língua, que é vista como parte essencial de nossas interações e posições sociais, na escola, lugar que deveria sempre ser um espaço cultural de todos, é colocada e ensinada em um contexto que parece descontextualizar o próprio aluno. (CORRÊA; DIAS 2011. p. 895).

Há a necessidade de promover no estudante a “atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita”.²⁷ O estudante, hoje, não se adequa mais ao sistema antigo de ensino; ele também busca a escola ideal para si.

Assim, elevá-lo a protagonista, instigá-lo ao desafio são possibilidades reais de se usar a língua de forma plena, estando alerta para não privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; o correto é que o discente saiba flutuar pela língua e aplicá-la de acordo com o contexto em que esteja inserido, ou seja, “O professor deve ser capaz de criar formas diversificadas e experiências para tentar alcançar o estilo cognitivo do aprendiz, lançando mão de novas formas de ensinar ou de alternativas metodológicas. (CUNHA, S. 2010. p. 22)”

Outro aspecto é entender o porquê de as coisas não darem certo. O que estaria levando a este insucesso? Para isso, é necessário que o docente avalie primeiramente a si mesmo, formule questionamentos ao que fora proposto e como fora proposto, visando responder as seguintes questões: Até que ponto o que se propõe é claro? Até que ponto o docente se fez entender? Até que ponto o que é ofertado está em consonância com a maturidade e o conhecimento de mundo dos estudantes? É possível afirmar que o ambiente de sala de aula é salutar para que se promova a construção de conhecimento de forma recíproca, como em uma via de mão dupla? O que fazer quando o que se propõe dá lugar a questões emergentes: passa-se por cima e segue adiante ou dá-se o

²⁷ SOARES, M. 1999. pg. 24 – citação na íntegra.

tempo necessário para que não haja lacunas na construção do saber do estudante? Acreditamos que o professor precisa ter a sensibilidade de entender o momento além de colocar, sem culpa, um ponto e vírgula nos conteúdos que programou para aquele instante e dar ênfase ao que realmente é importante; ao que o discente necessita.

Ora se se tomar como exemplo este trabalho aqui apresentado, em que muito do que fora projetado surtira efeitos surpreendentes, talvez abortá-lo e partir para uma outra linha de pesquisa poderia acalentar corações, suprimir frustrações e anseios. Mas como foi bom não ter um retorno positivo em um primeiro momento, quão ricas foram as interpelações e a *fome* de se chegar a uma resposta que ao menos permitisse continuar a sonhar...

Ah o sonhar!!!... peça fundamental neste processo, que impede que o autor esmoreça ante a fragilidade do retorno e passe a dar corpo a outras imagens, outros enredos que, como um quebra cabeças, vai criando forma e apontando caminhos alternativos que auxiliam a mergulhar nesse novo mundo, nesse novo perfil de estudante, neste novo perfil de escola...

Como pontuou de forma certa Maris (2008), em seu livro *O professor pesquisador*, o docente tem que ser antes de mais nada pesquisador (MARIS (2008. p. 85). Significa dizer que não condiz com ele a *cadeira* da submissão, da omissão, do desserviço, da pasmaceira, da mesmice (que não leva ninguém a lugar algum, inclusive ele mesmo).

Desde o momento em que a história começou a narrar a evolução humana, desde os nossos primórdios, no período mais primitivo de nossa existência, é possível perceber que somos seres inquietos sempre na busca do inusitado, do novo, do que ainda não foi visto ou achado.

Afirma Paulo Freire que

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30)

Partindo essa premissa, o que se entende é que “ele é o responsável pela elaboração, pesquisa e consolidação do ato de apreender em seu aluno” (ANTUNES, C; *et al*, 2016. p. 3). E mais: “não cabe mais ao professor se submeter ao papel de capataz (gerente); é fundamental que mude o foco, tornando-se mediador entre o objeto de estudo e a aprendizagem, fazendo do espaço de sala de aula um ambiente de produção de sentidos.” (GERALDI, J. 1993. p. 112).

O fato de se estar na precocidade de um novo milênio, com pouco mais de 20 anos de existência, não dá ao professor (de modo geral e em especial o de Língua Portuguesa) o direito de se aquietar, de se acomodar entendendo ser este momento um fim de linha, em que não há mais nada com o que contribuir.

Para Santos (2012) “a escola constituiu-se em espaço de formação do cidadão para atuar na sociedade contemporânea, esta deve não apenas favorecer o diálogo e a interação, mas também e, principalmente, a produção a partir dos espaços de aprendizagem (SANTOS 2012. p.58)”. Dito isso, se para alguns possa transparecer que o projeto ora desenvolvido não tenha servido para muita coisa no âmbito acadêmico, acreditamos que somente o fato de ele ter permitido que os profissionais da língua começassem a se questionar, a olhar a sua volta de forma diferenciada, abrindo mão de suas certezas, já foi um enorme ganho para o futuro da educação que ainda hoje se encontra aprisionada nos anos iniciais do século passado em que não se produziam conhecimento, mas tão somente a reprodução daquilo que os dominadores entendiam como o necessário, sem direito a *sursis*.

Jogar-se de cabeça compete também ao professor, não somente ao aluno. Dar-se a chance de errar e, em concomitância, aprender com os erros fará dessas pessoas seres melhores conhecedoras deste novo universo educacional.

A escola não pode mais ser vista como uma via de mão única ou algo estático. Antes disso, é o local de aprendizagem em que TODOS aprendem. Não há como negar que é um palco de aprendizagens em que os protagonistas têm a possibilidade de se aprimorar a cada dia ou, pelo menos, de refletir, de rever conceitos, de se auto avaliar.

Por fim, é importante citar Ferreiro (2003) que chama a atenção para o fato de que “é imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. (FERREIRO. 2003. pg.20)”

E é disso que o ensino da língua necessita: dos olhares diferenciados, do conflito de gerações, do debate, da reflexão, do agir em conjunto... atingindo esta maturidade, ter-se-á (que assim seja!!) implementado o ensino ideal.

IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, R; GIMENEZ, L. Refletindo a prática pedagógica da língua portuguesa no ensino fundamental. in Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Erechim, RS. 2013

AMARAL, D et al. O papel do professor no desenvolvimento da linguagem. Recanto das Letras. 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao>. Acesso em julho/2019

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo. SP. Parábola. 2009.

AQUINO, J. O ensino de gramática numa perspectiva funcionalista: o caso da concordância verbal. Pau dos Ferros. RN. UERN. 2015

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo. SP. Contexto. 2001

_____. Português ou brasileiro: um convite à pesquisa. São Paulo. SP. Parábola. 2001

_____. A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo. SP. Parábola. 2003

_____. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo. SP. Loyola. 2005

_____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo. SP. Parábola. 2007

BARBOSA, M; FREITAS, M. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. Natal. RN. Revista Letras Raras ISSN. Vol 2. Nº 1. 2013

BLÜHDORN, Hardarik. A relação entre pragmática, semântica e gramática. Belo Horizonte. MG. UFMG. 1997

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília. DF. MEC/SEMTEC. 2000

CASAL, A; LORENSET, R. O ensino de língua portuguesa e o livro didático na sala de aula: papel de vilão ou de protagonista?. Joaçaba, SC: Ed. Unoesc. Vol. 1. n. 1. 2010.

CORREA, D; DIAS, E. Reflexões sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia. MG. Anais do SIELP. V1. Nº1. EDUFU. 2011. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_030.pdf. Acessado em Abril/20

CUNHA, S. O papel do professor de língua portuguesa no paradigma da educação inclusiva. in Idea Revista. V.2. n.1. 2010. Disponível em <http://www.esamcuberlandia.com.br/revistaidea3>. Acesso: 03.02.19

DECAT, M. Estruturas desgarradas em Língua Portuguesa. Campinas. SP. Pontes Editores. 2011

DIAS, E; PINTO, D. Reflexões sobre a prática de ensino de língua portuguesa. In Anais do SIELP. Vol. 1, n. 7. Uberlândia, MG. 2011. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp>. Acesso em 03.02.2019

FÁVERO, L; MOLINA, M. Ensino de língua portuguesa e produção escrita. in Dossiê - O texto em sala de aula: práticas e sentidos. Vitória, ES: PERcursos Linguísticos. v. 7. 2017

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo, SP; Cortez Editora. 2003

FONSECA, A. O ensino de língua portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula. Salvador, BA: UNEB. III Seminário de Língua Portuguesa e ensino. Ihéus. 2008. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos>. Acesso em 03.02.2019

FRANCHI, C; MULLER, A; NEGRÃO, E; POSSENTI, S (org.). Mas o que é mesmo gramática?. 2ª ed. São Paulo, SP. Parábola Editorial. 2008

FREIRE, P. Educação e Mudança. 25 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

GERALDI, J. Portos de passagem. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. 1993.

GOMES, C. A formação e professores de Língua Portuguesa e a educação linguística: um estudo de caso. São Paulo, SP. PUC-SP. 2008

GRECO, E; PERES, A. O sujeito professor de língua portuguesa: a construção de uma imagem. Londrina, PR. Entretexos – Revista científica do programa de pós-graduação em estudos científicos. 2014. Disponível em <http://www.uel.br/revistas> acesso em 03.02.19

HAFT, S; THOMAS, T; WITT, P. Dead poets society (filme). USA. 1989

INDEZEICHAK, S. O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2008

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. São Paulo. SP. Editora 3. 2008.

MENDES, A; et al. Práticas de ensino na sala de aula e ensino da língua portuguesa. Feira de Santana, BA: UEFS, 2011 in Graduando - entre o ser e o saber. Revista Acadêmica da Graduação em Letras. 2011. Disponível em <http://www2.uefs.br/dla>. Acesso em 03.02.2019

NEVES, M. Que gramática estudar na Escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo, SP. Contexto. 2003

PROJETO de Curso de Aperfeiçoamento Residência Docente. Centro Pedagógico. UFMG. 2018

Ricardo, S. O professor Pesquisador. São Paulo. SP. Parábola Editora. 2008

SANTOS, M. O uso de tecnologias no cotidiano escolar: o computador como ferramenta diferencial no processo ensino-aprendizagem na Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino. Macapá. AP. UNIFAP. 2012. Disponível em

<https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-USO-DE-TECNOLOGIAS-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-maria-zeni.pdf> . Acessado em Fevereiro/20.

SOARES, D. A escrita na escola: teoria e prática. Rio de Janeiro. RJ. Cadernos do CNLF. 2013

www.gramho.com/media/1910627899516283552. Acessado em 21/04/2020

