

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISES E PRÁTICAS COLABORATIVAS**

GIRLENE RODRIGUES DE SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte
2016

GIRLENE RODRIGUES DE SOUZA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISES E PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

S729f

Souza, Girlene Rodrigues de.

Formação de professores de língua portuguesa [manuscrito] :
uma proposta de análises e práticas colaborativas / Girlene
Rodrigues de Souza. – 2016.

175 f., enc. : il., fots., color.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade
Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 127-130.

Anexos: f. 131-134.

Apêndices: f. 135-175.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2.
Professores de português – Formação – Teses. 3. Gêneros
textuais – Teses. 4. Escrita – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha.
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG


FOLHA DE APROVAÇÃO

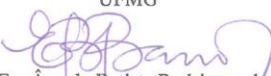
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISES E PRÁTICAS COLABORATIVAS

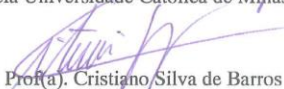
GIRLENE RODRIGUES DE SOUZA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 16 de novembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori - Orientador
UFMG


Prof(a). Ev Ângela Batista Rodrigues de Barros
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais


Prof(a). Cristiano Silva de Barros
FALE/UFMG

Belo Horizonte, 16 de novembro de 2016.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Deus Altíssimo, por sempre me conduzir e me sustentar, eu reconheço que sem Ele nada posso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori, por ter acreditado na possibilidade de se desenvolver este trabalho e por ter compartilhado com tanta simplicidade e paciência todos os seus conhecimentos. Agradeço, sobretudo, por fortalecer em mim, por meio de seu ensino e exemplo, a paixão pela docência.

À Profa. Dra. Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros, por reconhecer o valor dos trabalhos realizados pela equipe da qual eu fazia parte no Pibid, eles foram a inspiração para este projeto. Agradeço por ter acreditado em mim e por me estimular na busca de novos conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, ao Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros e, novamente, à Profa. Dra. Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros pelas valiosas sugestões dadas na qualificação.

À equipe da E.E. Professor Affonso Neves, especialmente às professoras que comigo desenvolveram este trabalho, pela disponibilidade e por todas as contribuições.

A todos os professores do PROFLETRAS/UFMG, por me conduzirem a novas reflexões sobre a prática docente.

Aos colegas e amigos do PROFLETRAS, pela parceria e pelas experiências compartilhadas. Agradeço especialmente à Angélica Maciel, Sandra Ambrózio e Sérgio Gomes pelo companheirismo que nos permitiu dividir sorrisos e angústias.

E finalmente, agradeço aos meus amigos e familiares, por serem meu suporte e proteção. Obrigada especialmente à querida Clara, pela alegria que traz a nossa casa e à D. Waldete, minha mãe, por todo o seu cuidado e dedicação.

RESUMO

Diante da análise de experiências vivenciadas no percurso de formação docente e acreditando no que preconiza Nóvoa (2009) de que as nossas proposições teóricas só terão sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apreendidas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, esta dissertação apresenta uma proposta de formação para professores de Língua Portuguesa. Realizada na E.E. Professor Affonso Neves, em Belo Horizonte, no período de fevereiro a agosto de 2016, a pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de dois grupos interdependentes: cinco professoras e quarenta e nove alunos (duas turmas) do oitavo e nono anos. O objetivo central da pesquisa foi contribuir para a formação dessas professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados atividades diagnósticas, que visaram examinar as habilidades e as dificuldades dos alunos; entrevistas semiestruturadas que objetivaram conhecer a formação das professoras e suas percepções sobre a relação ensino-aprendizagem; e um diário de bordo no qual a pesquisadora registrou observações do desenvolvimento das aulas nas turmas participantes. As docentes envolvidas neste trabalho realizaram encontros semanais nos quais elaboraram um projeto com práticas de ensino de gêneros textuais, para que os alunos aprimorassem as suas habilidades e as próprias professoras encontrassem, a partir das análises e dos trabalhos realizados coletivamente, novas perspectivas para as aulas de leitura e escrita. Ao longo do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, as docentes refletiram criticamente sobre as práticas que costumeiramente realizam com os alunos e, ao fazerem essa reflexão, depreenderam a importância de um trabalho que parta das necessidades e interesses dos alunos para que haja envolvimento e o consequente aprendizado. Ao final, as práticas de ensino foram compartilhadas no *blog* da escola para que outros professores pudessem conhecê-las e também para estimular trabalhos e reflexões colaborativas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de leitura e escrita. Gêneros textuais.

ABSTRACT

Based on the analysis of real life experiences in the teachers' career and their training, and believing in what advocates Nóvoa (2009) that our theoretical proposals only make sense if they are constructed within the profession, if they can be grasp by teachers' reflection about their own work, this dissertation suggests a training for teachers of portuguese language. The research was conducted at the Professor Affonso Neves public school in Belo Horizonte, Brazil, from February to August 2016. The qualitative approach, had the participation of two interdependent groups: five teachers and forty-nine students (two classes) of eighth and ninth years of elementary school. The main point was to contribute to the development of these teachers from the final years of elementary school with regards to teaching reading and writing. In order to produce data, diagnostic activities were used as tools, which aimed to examine students' skills and inabilities. Semi-structured interviews that aimed to understand the training of teachers and their perceptions about teaching-learning relation; and a logbook in which the researcher recorded the events and the most significant reflections. Teachers involved in this research, held weekly meetings in which a project of textual genres teaching practices was developed, so students could improve their skills and the teachers find new perspectives for reading and writing lessons based on the analysis and the tasks carried out collectively. Throughout the development of the experiment in the classroom, teachers reflected on the practices routinely perform with students and by doing this reflecting they realized the importance of an activity that starts with the needs and interests of students so that there is involvement thus learning. Finally, pedagogical practices were shared in the school blog so that other teachers could learn them and to encourage projects and collaborative reflections in the school environment.

Keywords: Teacher training. Teaching reading and writing. Textual genres.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 A formação do professor	15
2.2 O ensino de Língua Portuguesa.....	23
2.2.1 Gêneros textuais	29
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	32
3.1 As etapas da pesquisa.....	33
3.2 A escola.....	35
3.3 As professoras participantes.....	36
3.4 As turmas participantes	39
4. RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	40
4.1 A organização.....	40
4.2 Análise das entrevistas iniciais com as professoras.....	43
4.3 Os encontros de formação.....	47
4.3.1 Encontros iniciais – A elaboração da atividade diagnóstica.....	48
4.3.2 Análise da atividade diagnóstica.....	51
4.3.3 A concepção do projeto de ensino.....	55
4.4 O projeto de ensino	57
4.5 O desenvolvimento do projeto de ensino	63
4.5.1 Na sala de aula – Atividade 1.....	64
4.5.1.1 Oitavo ano	64
4.5.1.2 Nono ano.....	70
4.5.2 Na sala de aula - Atividade 2.....	74
4.5.2.1 Oitavo ano.....	75
4.5.2.2 Nono ano.....	79
4.5.3 Na sala de aula - Atividade 3.....	84
4.5.3.1 Oitavo ano.....	84
4.5.3.2 Nono ano.....	91

4.5.4 Na sala de aula - Atividade 4	95
4.5.4.1 Oitavo ano.....	95
4.5.4.2 Nono ano.....	100
4.5.5 Na sala de aula - Atividade 5.....	106
4.5.5.1 Oitavo e nono anos.....	107
4.6 As reflexões sobre a prática.....	109
4.7 As entrevistas finais.....	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5.1 Objetivos da pesquisa e resultados obtidos	122
5.2 Reflexões finais sobre a pesquisa	124
6. REFERÊNCIAS	127
7. ANEXOS	131
ANEXO 1: Aprovação do Comitê de Ética.....	131
ANEXO 2: Jornal “Hoje em dia”.....	132
ANEXO 3: Jornal “Super Notícias”.....	133
ANEXO 4: Jornal “Hoje em dia”.....	134
8. APÊNDICES	135
APÊNDICE 1: Carta de anuência.....	135
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido pais	136
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre Esclarecido professores....	138
APÊNDICE 4: Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	140
APÊNDICE 5: Atividade diagnóstica.....	142
APÊNDICE 6: Textos do diagnóstico.....	145
APÊNDICE 7: Entrevista inicial.....	146
APÊNDICE 8: Entrevista final.....	148
APÊNDICE 9: Modelo do Diário de bordo	149
APÊNDICE 10: Atividade 1.....	153
APÊNDICE 11: Atividade 2.....	159
APÊNDICE 12: Atividade 3.....	162

APÊNDICE 13: Atividade 4.....	166
APÊNDICE 14: Atividade 5.....	169
APÊNDICE 15: Relatos.....	173
APÊNDICE 16: <i>Blog</i>	175

1 INTRODUÇÃO

Durante os anos em que tenho atuado como professora de Língua Portuguesa em escolas da rede estadual de Belo Horizonte, venho vivenciando situações inquietantes no que diz respeito ao universo escolar, mais especificamente, à sala de aula. Alunos que não aprendem os conteúdos, desinteresse, indisciplina, escassez de materiais de trabalho, múltiplas questões de ordem política e social, e nós, professores, estamos ali, envolvidos e submersos em todas elas. Diante de todas essas dificuldades, soma-se a questão da desvalorização do trabalho docente, não apenas a desvalorização salarial, mas da representação do professor frente à sociedade. Nota-se ainda que boa parte das instituições de ensino, da escola básica à universidade, e os setores que as sustentam, secretarias e ministérios, também percebem o professor dessa maneira, sem o seu devido valor.

Em meio a essa realidade tão adversa e por demais complexa, enfrentada em nosso trabalho diário, é inegável que a permanência em nossa profissão tem caminhado com a necessidade de um repensar e um refazer constantes.

As discussões recentes sobre investimentos, formas de acesso ao ensino, sobrevivência dos cursos de licenciatura e tantos outros pontos igualmente importantes, relativos à forma como se faz educação em nosso país, trouxeram, nos últimos tempos, a percepção de que algo deveria ser feito em relação à formação do professor.

Cursos e projetos denominados de formação ou de capacitação têm sido oferecidos por órgãos governamentais, agências de fomento à pesquisa, editoras de livros didáticos e por tantos outros que, por um motivo ou outro, acreditam que precisam dar a sua parcela de contribuição para aperfeiçoar o fazer docente. As propostas, de modo geral, justificam-se por meio de uma análise negativa das práticas docentes e/ou por meio da constatação do fracasso escolar de nossos alunos.

Interessante é observar que a maior parte desses projetos é elaborada e conduzida por profissionais que não têm relação direta com a docência. Dessa forma, o que se nota é que os projetos são bem delineados, com temas e materiais interessantes,

entretanto de aplicabilidade incerta, pois os mesmos não preveem as particularidades da sala de aula. Muitos deles propõem mudanças que têm representado uma desconstrução das práticas ditas tradicionais, todavia, em vez de proporcionar experiências novas e eficientes, deixam o professor hesitante e inseguro, uma vez que, estando “capacitado”, o desenvolvimento de seus alunos se torna ainda mais responsabilidade sua.

Pensando especificamente sobre as aulas de Língua Portuguesa das séries às quais este trabalho se destina, oitavo e nono anos, é inegável que parte considerável dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não alcança o progresso adequado em leitura e escrita. Percebo que, ao deixarem os anos iniciais, os mesmos estão alfabetizados, necessitando de trabalhos que possam apurar outros aspectos linguísticos e novas construções críticas. Contudo, neste momento, em que as práticas precisam ser diferenciadas, para que os alunos possam avançar em seu processo de letramento, ou seja, desenvolver-se não apenas em aspectos alfabéticos ou gramaticais, mas também de maneira crítica, utilizando a leitura e a escrita para apropriar-se de seu contexto social e avançar para novas realidades, esse desenvolvimento parece não ocorrer. O aluno, frequentemente, atinge o Ensino Médio com um crescimento abaixo do esperado. Por esse motivo, entendo como necessária a investigação sobre o saber e o fazer docentes, embora outras considerações também sejam igualmente importantes para que o aprendizado dos alunos seja garantido.

Ao analisar o desenvolvimento dos discentes, parece-me também fundamental considerar as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos, pois essas interferiram na constituição das instituições de ensino e têm exigido um novo modelo de escola. Este novo modelo, conseqüentemente, exige um professor que avalie as suas práticas de ensino e leve para a sala de aula o conhecimento que realmente faça sentido para o seu aluno, afinal, ele também é parte da sociedade em transformação.

Para um novo modelo de escola surgem também novos conteúdos, pautados por produções que se caracterizam cada vez mais pelo emprego de modalidades linguísticas diversas, por isso a produção textual e a leitura pedem práticas, habilidades, ferramentas e suportes que possam acompanhar essa inovação.

Admitindo as mudanças da sociedade e suas novas demandas, não há como não reconhecer a necessidade da renovação das práticas docentes. Entretanto, sabemos que não basta apenas identificar e apontar os problemas, é essencial que a formação continuada do professor traga reflexões e reformulações contextualizadas, ou seja, o trabalho deve ser específico e constante. Para executar um projeto de formação eficiente, que altere significativamente a prática do professor e traga êxito para seus alunos, nada melhor que contar com quem tem uma visão ampla da situação: o próprio professor.

Durante os anos de 2011 a 2014 participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que é uma iniciativa do Governo Federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Neste programa, como professora da E.E. Maestro Villa Lobos, atuei como supervisora de graduandos do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Neste período, juntamente com professores de outras escolas públicas de Belo Horizonte, desenvolvi projetos que visavam ao diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas escolares, favorecendo o aprendizado dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, permitindo que os universitários pudessem vivenciar o ambiente escolar.

Encontrávamos dificuldades na articulação da teoria acadêmica com a prática da escola básica, pois como apontam Tardif e Zourhlal (2005) as atividades científicas dos pesquisadores acadêmicos, geralmente, parecem pouco adaptadas à realidade dos profissionais da escola básica e de suas necessidades. Entretanto, o programa foi a experiência mais bem sucedida que vivenciei nestes quinze anos em que atuo como professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Professores universitários orientavam os professores da escola básica; professores da escola básica supervisionavam os alunos das licenciaturas. Juntos, elaborávamos projetos de acordo com os diagnósticos realizados no início dos trabalhos; diante dos resultados, desenvolvíamos as propostas de atividades, que auxiliaram de forma positiva e constatável todos os envolvidos. Destaco o desenvolvimento dos alunos da educação básica, que foram, por meio de um programa de formação de professores, os maiores beneficiados.

Diante de todas as experiências vivenciadas no meu percurso de formação e acreditando no que preconiza Nóvoa (2009, p.19) de que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”, esta pesquisa propõe uma experiência pautada na formação colaborativa, na qual os docentes, além de desenvolver práticas, investigam o seu próprio trabalho. O propósito foi construir não apenas um conjunto de atividades para uma determinada escola, mas também análises sobre as possibilidades de ensino que devem ser desenvolvidas a partir das experiências. A intenção foi colaborar para que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental pudessem, em uma formação colaborativa, desenvolver atividades de produção escrita e leitura que fossem eficientes para o aprendizado de seus alunos.

Assim, para concretizar o trabalho aqui apresentado, foram definidos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação dos professores de Língua Portuguesa da E.E. Professor Affonso Neves, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino de leitura e escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar as principais dificuldades dos professores com relação ao ensino de leitura e escrita;

Construir conjuntamente, a partir da análise dos diagnósticos, uma série de atividades que possa redirecionar as práticas de leitura e escrita em sala de aula;

Analisar coletivamente o processo de desenvolvimento das atividades em sala de aula;

(Re) Planejar as atividades para adequá-las aos objetivos propostos;

Criar um ambiente virtual para que essas atividades sejam compartilhadas com os demais professores da escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A profissão docente tem sido, ao longo dos anos, alvo de muitas discussões. Nóvoa (1994) destaca que a história da escola sempre foi contada como a história do progresso, a escola cresceu nesta crença e os professores acreditaram que lhes estava atribuída a missão de mensageiros desse progresso. Segundo o autor, ao longo do século XIX, juntamente com a emergência de novos modos de governo e a afirmação dos Estados-nação, a escola transformou-se num componente do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional. O autor ainda aponta que o desenvolvimento da escola de massas faz parte de uma dinâmica transnacional que inscreve nos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso difundidas a nível mundial. Para Nóvoa, a partir daí, fixa-se uma espécie de gramática do ensino que define a nossa forma de ver a escola: alunos agrupados em classes graduadas, com composições homogêneas e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual (unidocência), com perfil de generalista (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo a uma pedagogia voltada essencialmente para a sala de aula; horários rigidamente estabelecidos, que põe em prática um controle social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências do ensino e do trabalho pedagógico. Para o autor, este modelo, inventado há tempos, impõe-se, desse momento em diante, como a via única de fazer escola, excluindo os outros possíveis. A este modelo de escola prendem-se algumas concepções relativas à profissão docente que sustentam “visões extremas de um professor salvador-da-humanidade ou, no pólo oposto, de um professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe” (NÓVOA, 1994, p.26).

De igual modo, ao analisar o tema sob uma perspectiva histórica, Diniz-Pereira (2000, p.28) ressalta que:

[...] havia no início dos anos 80 um descontentamento generalizado com a formação docente no Brasil. Na literatura especializada, a insistência na utilização da palavra educador em vez de professor pela maioria dos autores da época confirma essa insatisfação, quase unânime, com o profissional formado até o momento. [...] A figura do *educador* dos anos 80

surge, então, em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais percebessem seu papel como de um agente sócio-político. (grifos do autor)

Percebe-se que a profissão de professor percorreu um caminho que levou o profissional do título de apóstolo das luzes para o de agente de projetos sociais, e, então, para o de servidor do estado, e, enfim, para o de agente de reprodução; não é de se espantar que a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias atuais (NÓVOA, 1994).

Esses professores, imersos numa crise de identidade, no aumento constante das atribuições, já que “a Escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA 2009, p.50); e ainda numa análise crítica sobre o currículo acadêmico e a prática escolar; viram sua profissão caminhar para a necessidade de uma formação reflexiva.

A partir dos anos 80, houve um direcionamento inicial para a formação de um novo profissional, o professor pesquisador, aquele que, além de dominar os conhecimentos da sua área, reflete sobre a sua prática e busca novos caminhos de acordo com as demandas que vão se agregando a sua profissão, evidências de uma concepção mais reflexiva. De acordo com Diniz-Pereira (2000, p.51):

De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se, na década atual [1980], a visão do professor com o profissional reflexivo, que pensa na ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

Entende-se que a ação profissional reflexiva auxilia os docentes a:

[...] problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez

para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE, 2005, p. 8)

Sabe-se que as modificações contínuas pelas quais passa a sociedade pedem novas alternativas de pensamento, novas atitudes e habilidades para articular as informações que surgem. O professor, no contexto dessas modificações, tem um novo aluno, fruto dessa sociedade, por isso a profissão docente tem novas demandas, para além do ensino dos conteúdos. Segundo Diniz-Pereira (2000, p.76):

As pesquisas mais recentes no campo da prática docente mostram a complexidade das situações de ensino, em que o professor tem de dominar uma série de variáveis como conhecimento de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação e domínio da turma ou manejo de classe, dentre outros. Sendo, ainda, as situações de ensino sempre novas e singulares [...].

Nessa perspectiva, em que o professor necessita transitar por essa série de variáveis, agindo de forma reflexiva, torna-se fundamental elucidar algumas questões sobre os saberes que servem de base para o ofício de professor. Para Tardif (2002, p.61):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Na realidade, para o autor, ao fazer referência a trabalhos e profissões, dificilmente pode-se falar de saberes sem relacioná-los com condicionantes e com o contexto do ofício (TARDIF, 2002). Assim:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Saviani (1996, p. 150) ao fazer referências às formas e aos agentes do saber educativo faz distinção entre “sofia” (o saber decorrente da experiência de vida) e “episteme” (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de

conhecimentos). De acordo com o autor, ao considerar os saberes implicados na formação docente, “sofia” e “episteme” atravessam os diferentes tipos de saberes, ainda que com ênfases diferenciadas. Contudo, a forma “episteme” marca os saberes experienciais assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico.

Dessa forma, depreende-se que:

A experiência e a prática, na medida em que se configuram como saberes, implicam necessariamente certo grau de sistematização que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes acadêmicos e profissionais (TONINI E OLIVEIRA, 2015, p.80).

Para Tardif (2002, p.20), o saber docente é plural e também temporal, visto que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber docente é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os vários trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Nesse sentido, segundo o autor, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática docente, bem como sobre o que é ser aluno.

Este autor aponta ainda que:

A ideia de temporalidade não se limita a história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2002, p.20).

De acordo com Tardif (2002), é fundamental, por vários motivos, considerar a natureza social do saber docente. Em primeiro lugar porque é partilhado por um

grupo de agentes com formação comum, que está sujeito a condicionamentos semelhantes, devido à natureza coletiva de seu trabalho. Em segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização se firmam sobre um sistema que garante, orienta e define a sua legitimidade: universidade, sindicato, grupos científicos, administração escolar, etc.; ou seja, o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, ao contrário, esse saber procede de um entendimento entre vários grupos. Em terceiro lugar, o saber docente é social porque os seus objetos são objetos sociais. O professor não trabalha apenas com o conhecimento, ele atua com sujeitos e em função de um projeto. Em quarto lugar, o saber é social porque o que os professores ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Finalmente, o autor diz que o saber é social porque o mesmo não se forma como um conjunto de conteúdos cognitivos definido e acabado, mas em um processo de construção ao longo da carreira, no qual o professor forma a sua consciência prática.

Como já mencionado, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2002, p.36), assim, ao constatar a natureza plural, temporal e social do trabalho docente faz-se necessário apontar que saberes, efetivamente, o professor movimenta em sua prática.

Tardif (2002) estabelece quatro saberes e os descreve. Inicialmente o autor fala a respeito dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os quais são formados pelo conjunto de conhecimentos transmitido pelas instituições de formação de professores. Esses conhecimentos se destinam à formação científica ou erudita dos docentes, e, caso sejam incorporados a sua prática, essa pode transformar-se em prática científica. No plano institucional, a conexão entre os conhecimentos científicos da educação e a prática docente se estabelece, efetivamente, por meio da formação inicial ou continuada dos professores.

Relacionado aos saberes produzidos pelas ciências da educação, o autor destaca outro elemento mais específico - os saberes disciplinares. Esses são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, encontram-se hoje na universidade sob a forma de disciplinas, no interior

das faculdades e de cursos distintos (matemática, história, literatura). Esses saberes também se integram à prática docente por intermédio da formação, inicial e continuada, dos professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades.

No decorrer de sua carreira, o professor apropria-se de programas escolares, os quais ele precisa utilizar, aos saberes relacionados a esses programas o autor denomina saberes curriculares. Estes saberes equivalem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar para lidar com os modelos e a com formação da cultura erudita.

Finalmente, o autor destaca os saberes específicos, desenvolvidos no trabalho cotidiano e no conhecimento do espaço de atuação do professor – os saberes experienciais. O docente, no exercício de suas funções e na sua prática diária, desenvolve saberes que se incorporam a sua experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Todos esses apontamentos referentes à complexidade da formação e da profissão de professor, somados a outras questões diretamente ligadas à escola e a políticas relativas à educação, conduzem-nos a uma percepção da natureza multifacetada que envolve a prática docente e à compreensão da necessidade de uma formação que considere a integralidade da questão. Entretanto, vemos que alguns setores da educação, ao observar o cotidiano escolar e constatar os problemas e insucessos que envolvem a sala de aula, debruçam-se sobre o tema e, então, surgem propostas, cursos e programas de formação/capacitação de professores, que se pautam especialmente no terreno da prática profissional, não levando em consideração os diversos saberes dos professores e nem os problemas de ordem política e de formação acadêmica, que também interferem no processo didático-pedagógico, pois, como aponta Saleh (2011, p.129):

Obviamente um ensino básico de qualidade passa por uma política séria de salário e carreira e por políticas sociais e culturais que permitam redimensionar o papel da escola que acabou por assumir funções que vão muito além da sua capacidade e finalidade estrita. Mas passa também por uma política eficiente de formação de professores, tanto na graduação como após esta.

Nóvoa (2009, p.23) diz que:

Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. [...] Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Dessa forma, não sendo os protagonistas nos processos de formação, os professores, sobretudo da rede pública de ensino, têm sido frequentemente submetidos a cursos e palestras, que por vezes trazem informações relevantes, mas que não conseguem alterar significativamente as suas práticas em sala de aula. Segundo Nóvoa (2009, p.23):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores.

O que pode ser notado é que até mesmo a academia, responsável pela formação inicial do professor, promove situações que investigam o fazer docente, entretanto, muitas vezes, o professor, ao abrir espaço para a pesquisa, permitindo a participação de pesquisadores em suas aulas, torna-se alvo de duras críticas, sem receber qualquer tipo de apoio que possa, de fato, auxiliá-lo a resolver os problemas em sala de aula (KLEIMAN, 2001, p.99).

Assim, é necessária a construção de novos modelos de formação continuada, que saibam identificar a totalidade da profissão, acompanhando as práticas, reconhecendo os saberes, identificando as subjetividades, as dificuldades e as lacunas; estimulando, assim, o aperfeiçoamento do fazer docente. Nóvoa (2009) aponta como única saída possível para a formação do professor o investimento na construção de redes de trabalho coletivo, que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Para isso é necessário que essa formação tenha as suas bases na própria profissão. Nóvoa (2009, p.33) afirma ainda que

[...] a formação docente tem sido ao longo dos anos dominada mais por referências externas ao trabalho docente, é indispensável que esta longa tradição seja alterada e que se instituem práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Ainda segundo o autor, “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção

docente e o trabalho escolar” (NÓVOA 2009, p.19), ou seja, promover formações em que o universo da sala de aula e suas questões estejam explícitas, e que para elas, especificamente, sejam voltados os estudos e as ações.

É importante reconhecer, frente à desvalorização da profissão diante da sociedade, as mobilizações e os esforços que ocorrem no ambiente escolar, apesar das questões sociais, políticas e culturais que interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, reconhecer a necessidade de atualização, de formação continuada, da análise e da revisão constantes das práticas em sala de aula é também fundamental para o aperfeiçoamento da profissão do professor, não somente para o aperfeiçoamento, mas também para a valorização do profissional e de sua autonomia dentro da área de atuação. Geraldi (2014) afirma que

É preciso valorizar o esforço feito por estes professores, melhor dizendo, por esta geração de professores que está na escola hoje. Mas é preciso reconhecer que há um ‘vácuo’ a ser preenchido pela formação continuada destes mesmos professores. Não basta ser portador de um diploma, como não basta ter conhecimentos de sua área específica para ser um bom profissional.

Assim, pretende-se com esta pesquisa que o professor seja o profissional que possa observar o contexto de sua profissão e de suas práticas, e, com o auxílio das teorias, reflita criticamente sobre novas maneiras de tornar essas práticas mais efetivas. Entendendo que não há ninguém melhor que o próprio professor para desenvolver uma análise crítico-reflexiva sobre a sala de aula, é que se afirma que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p.36).

Para que a formação profissional seja efetiva, Nóvoa (1995, p.16) afirma que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

O pesquisador ressalta que:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p.17)

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As aulas de Língua Portuguesa vêm, no decorrer dos anos, assumindo diferentes concepções de língua, linguagem e gramática. Pode-se dizer que as mudanças sobre o objeto de ensino ou a forma como se ensina esse objeto estão relacionadas às transformações ocorridas no modelo de escola, em função das modificações sociais, e também das novas teorias sobre a linguagem.

No Brasil, segundo Soares (1998), até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se às camadas privilegiadas da população, que já tinham um conhecimento razoável da norma culta da Língua Portuguesa, então o objetivo do ensino do idioma era o reconhecimento das regras e normas de funcionamento desse dialeto de prestígio. Em todo esse período, o ensino do português foi dominado pela concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar o sistema linguístico, aprendendo a gramática da língua, ou usando textos para buscar estruturas linguísticas para a análise gramatical.

Segundo a autora, os anos 60 trouxeram novas condições sociopolíticas. Nesse período, afirmou-se plenamente a democratização da escola, as camadas populares conquistaram seu direito à escolarização, e, conseqüentemente, novos padrões culturais e variantes linguísticas surgiram. O regime militar, implantado no país, buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial. A proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão. Se a concepção de língua como sistema era adequada a uma escola dirigida a alunos das camadas privilegiadas, tornou-se inadequada a um ensino dirigido a alunos de camadas populares, em condições sociopolíticas em que era imposto um carácter instrumental e utilitário ao aprendizado

da língua. A referência para o ensino da língua passou a ser a teoria da comunicação, e a concepção de língua passou a ser a de instrumento de comunicação, pois os objetivos neste momento eram pragmáticos e utilitários. Já não se tratava mais de levar o aluno ao conhecimento do sistema linguístico, ao saber a respeito da língua, mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, ao uso da língua.

A autora expõe ainda que a teoria da comunicação perdurou durante os anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Na segunda metade dos anos 80, essa concepção de ensino começou a sofrer muitas críticas devido aos problemas de escrita e leitura revelados pelos alunos. A concepção de língua como instrumento de comunicação não encontrava mais apoio no contexto político (período da redemocratização) e nem nas novas teorias que começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

No final dos anos 80 e nos anos 90, chegaram à escola novas teorias relacionadas às ciências linguísticas aplicadas ao ensino de língua materna, e foram várias as interferências significativas na disciplina:

I - Uma nova concepção de gramática - de seu papel e da função do seu ensino, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que haveria de contemplar tanto a língua escrita quanto a língua falada.

II - Uma nova concepção de texto, analisado em sua “gramática” que ultrapassa o nível da palavra e da frase.

III - Uma nova concepção de língua – vista não apenas como comunicação, mas como enunciação, discurso, incluindo as suas relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

IV - Uma nova concepção para o ensino da leitura e da escrita, que seriam vistas como processos de interação autor-texto-leitor.

Diante dessas novas perspectivas e de uma nova geração de alunos que tem um vasto acesso a tecnologias e informações, podemos asseverar que as aulas de

Língua Portuguesa precisam de um novo formato, no qual o fazer docente seja contextualizado e voltado para as situações reais de utilização da língua. A sala de aula deve ser o ambiente em que o aluno possa refletir sobre a língua como o suporte para processos comunicativos de toda natureza, orais ou escritos, entendendo, adequando e valorizando as suas variações e suas possibilidades de uso. De acordo com Dell'Isola (2013, p.16):

O estudo da Língua Portuguesa deve voltar-se para a diversidade de possibilidades de uso do idioma em situações variadas. A escolha de uma diversidade de textos é importante para que os alunos percebam que a linguagem ultrapassa os limites da norma padrão do idioma escrito.

O professor, nesse contexto, deve ser aquele que intervém com propostas didáticas que garantam as aprendizagens indispensáveis para o progresso dos alunos, não só em Língua Portuguesa, como também em toda área de conhecimento que envolva leitura e escrita, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os objetivos das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32)

Para Suassuna (2012, p.71), “de acordo com Geraldi, a visão da linguagem como interação levaria o professor a ultrapassar o ensino do código/da estrutura para contemplar os contextos em que ocorrem os usos da língua”. Como de fato constatamos quando o autor diz:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominações. (Geraldi, 1997, p.42)

Nesse entendimento, Geraldi (1997, p.137) traz sua concepção sobre as aulas de escrita na escola. Ele declara que:

[...] para se produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
a) se tenha o que dizer;
b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador do jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Em conformidade com a perspectiva de Geraldi (1997) sobre um ensino de linguagem que considere as relações que se constituem no momento da interação, é importante destacar o que postula Kleiman (2004, p.14) sobre a leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social. [...] Os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Oliveira (2008, apud SUASSUNA, 2012, p.82) classifica o mundo atual como fluido e heterogêneo, cada vez mais semiotizado e no qual homens e mulheres vivem coletivamente enraizados; um mundo que nos leva a olhar para a linguagem amalgamando suas propriedades normativas, notacionais e organizacionais, mas também simbólicas, discursivas e enunciativas; um mundo que requer um uso da língua para muito além da escola, por se tornar atualmente a atividade discursiva como resultante de relações intersubjetivas entre sujeitos historicamente situados e de suas condições específicas de produção. Complementar a essa classificação, Dell'Isola (2013, p.23) traz alguns apontamentos:

A geração de crianças nascidas nesta era da tecnologia é diferente das gerações anteriores e o ensino precisa se adequar a este novo perfil de público. Como manter a atenção dos alunos e levá-los a ter pelas aulas o mesmo interesse e a mesma disposição que têm pelos jogos eletrônicos? Como revolucionar a forma como o ensino é ministrado?

Dessa forma, como aponta Dell'Isola (2013, p.21), não há dúvidas de que os professores de Língua Portuguesa necessitam de recursos didáticos que deem apoio a sua atuação docente. Nesse âmbito, é importante a coerência na seleção desses recursos que constituirão um referencial didático-pedagógico a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aluno interaja em diversas situações comunicativas.

Pode-se apontar como um desses recursos, o livro didático, tão utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, por vezes, ele tem sido a única fonte de que

dispõe o professor para conduzir suas aulas, sabe-se, porém, que nem sempre o material de que a escola pública dispõe foi aquele escolhido e solicitado por seus professores. Assim, não se pode afirmar que os trabalhos realizados com o mesmo atenderiam às necessidades dos alunos. Desse modo, cabe ao professor buscar outros recursos didáticos que levem o aluno ao desenvolvimento cognitivo e social. Como bem define Dell'Isola (2013, p.23):

Material didático é tudo o que entra na sala de aula com um propósito específico: levar o aprendiz a ser capaz de interagir em Português. É vale tudo? Vale tudo, desde que seja atendida esta condição: o recurso didático usado pelo docente necessariamente deve ser o resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve ter “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.19). Para que a mesma possa cumprir esse papel e os alunos alcancarem esses saberes, é essencial que a escola considere o processo de ensino-aprendizagem a partir de noções que valorizem as práticas sociais.

Relacionar o ensino da Língua Portuguesa à realidade social auxilia o aluno no desenvolvimento das práticas, que passam a ter sentido, pois partem do seu contexto. Geraldi (2014, p.32) faz a seguinte análise:

Para que alunos se ensina o que se ensina? Quais valores podem realmente atribuir aos conhecimentos que fazemos circular pela escola? Que práticas e que conhecimentos lhes seriam efetivamente úteis? Como atender necessidades, mas fazer, sobretudo, aparecerem necessidades outras que elevem o padrão de exigências sociais das classes que hoje frequentam as escolas públicas?

O ensino de Língua Portuguesa atualmente é também marcado, sobretudo no Ensino fundamental, para a alfabetização e letramento, processos essenciais para o desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso da linguagem. É necessário que o aluno tenha não só a habilidade de decodificar e utilizar os símbolos que compõem a escrita, mas que também tenha habilidades para a compreensão e interpretação desses códigos em situações diversas.

Para Jung (2011, p. 44):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade dos estudos sobre alfabetização. Em outras palavras, à medida que a alfabetização foi avançando nas sociedades, desde o final do século XIX, surgiu um novo questionamento: por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita?

Conforme a autora, “o termo letramento surgiu para definir não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais” (JUNG, 2011, p.44), mas como bem aponta Soares (2001, p.72) “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Rojo (2004, p.2) define a importância do letramento:

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologia que constituem seus sentidos; é enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Relacionar a realidade social ao ensino da linguagem auxilia o aluno no desenvolvimento das práticas pedagógicas, que passam a ter sentido, pois, partem do seu contexto. Importante frisar que, ao partir do contexto, a escola deve preparar esse aluno para o conhecimento e o domínio de habilidades, que permitam também acessos a outras manifestações sociais, como afirmam Kirsch e Jungeblut (1990, apud SOARES, 2003, p.74):

[...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Acreditando no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual, os autores definem-no como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”. (grifo da autora)

Nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que facilitem as suas práticas sociais, para que tenham a uma vivência plena, consciente e cidadã em suas comunidades.

2.2.1 GÊNEROS TEXTUAIS¹

Como já mencionado neste referencial teórico, as formas de se conceber o ensino da Língua Portuguesa têm se modificado no decorrer dos anos. A partir do final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares nacionais trouxeram a recomendação do uso dos gêneros textuais como objeto de ensino em Língua Portuguesa. De acordo com os PCNs:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Sabe-se que Bakhtin (2003, p.262) foi o autor responsável por alargar a concepção de gênero. Anteriormente a seus apontamentos, tínhamos os gêneros literários, o autor, então, amplia esse o conceito para as mais diversas esferas da atividade humana. É nessa perspectiva que os gêneros são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos por três dimensões indissociáveis: conteúdo temático, estilo e forma composicional, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionados acima.

Para Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p.262)

Isso significa que na concepção do estudioso russo os gêneros são heterogêneos e sempre únicos, embora alguns sejam mais propícios ao reflexo da individualidade do falante e outros mais padronizados.

Entendendo que “o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem” (MARCUSCHI, 2006, p. 24), o trabalho realizado a partir dele na escola, levará o aluno à percepção dos usos reais da língua, da sua abordagem social e não apenas escolarizada.

¹ Bakhtin (2003) denomina os gêneros de discursivos, enquanto Marcuschi (2002), de textuais. Rojo (2005) distingue autores que trabalham com gêneros do discurso e gêneros textuais. Neste estudo, utilizaremos indistintamente as duas expressões.

Pensar em letramento e em concepções de linguagem como interação social é também fazer alusão ao ensino de gêneros textuais. Lemke (2010) considera que os letramentos são sempre sociais, constituem-se em gêneros e devem ser definidos com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias e materiais usados e aos diversos contextos sociais de produção, circulação e recepção de um gênero particular.

Marcuschi (2002, p.19) define os gêneros textuais como:

entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Ainda segundo o mesmo autor (2002, p.20):

os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Eles caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Considerando essas informações, pode-se afirmar que a estruturação das aulas de Língua Portuguesa envolvendo o ensino dos gêneros textuais promoverá o letramento para a melhor interação social. Os alunos terão habilidade para produção e leitura que os conduza ao desenvolvimento integral, pois “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

De acordo com Souza (2012, p.33):

Mudam os modos de ler ao longo do tempo, exatamente porque mudam também os modos de vida das pessoas e, portanto, os modos como interagem com os materiais escritos. Assim, junto com as práticas de letramento, mudam os gêneros discursivos e surgem novos gêneros. Esses novos gêneros são criados a partir de gêneros já existentes.

A escola, como instituição que oficialmente é responsável pelo ensino da leitura e da escrita, precisa reconhecer e valorizar também esses novos gêneros para legitimar e orientar algumas práticas de leitura e escrita já utilizadas pelos discentes, uma vez

que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p.22).

Tão importante quanto o trabalho com funcionalidade social do gênero e, como já mencionado, de “seus elementos constitutivos, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo” (BAKHTIN, 2003, p.262), é também fundamental realizar um trabalho de percepção crítica sobre esses elementos, como postulam Bawarshi & Reiff (2013, p.237):

Reconhecer que os gêneros são socialmente situados e culturalmente condicionados é reconhecer que eles carregam consigo crenças, valores e ideologias de determinadas comunidades e culturas. Isso se estende aos gêneros prescritos pelos professores, enfatizando a importância de ensinar uma conscientização crítica de gêneros.

Para que se estabeleça um trabalho efetivo com os gêneros, é necessário também que a escola considere o contexto em que está inserida e privilegie os textos que favoreçam o convívio de seus alunos em seu meio, proporcionando e ampliando, ao mesmo tempo, suas possibilidades sociais. É preciso levar o aluno ao domínio efetivo da linguagem, ao aprendizado da leitura e da escrita, pois produzir, ler e compreender os mais diversos textos, tanto escritos como orais é fundamental para que esse domínio seja aguçado. Bunzen (2003, p.10) afirma, conduzindo-nos a uma reflexão, que:

Aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros. No entanto, tal posicionamento teórico traz do ponto de vista didático e pedagógico alguns questionamentos: (i) quais gêneros, já que eles são múltiplos e heterogêneos, devem ser objetos de ensino na escola? (ii) como organizá-los em uma progressão que leve em conta o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? (iii) o que fazer com a tipologia clássica (narração, descrição, dissertação) que predomina na escola e já faz parte dos saberes escolares?

A intenção desta pesquisa é analisar, dentro do contexto em que se encontra a escola em que este trabalho será desenvolvido, os questionamentos propostos por Bunzen e, a partir destas análises, elaborar, em conjunto com os professores, práticas de ensino de gêneros textuais para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida na E.E. Professor Affonso Neves, no período de fevereiro a agosto de 2016, e caracteriza-se por uma abordagem qualitativa “uma vez que tem o ambiente natural como a sua principal fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11). A realização da pesquisa ocorreu no próprio ambiente de trabalho do pesquisador, e as interações e motivações que determinaram os processos é que foram as principais fontes de dados para as análises. Segundo André (1986), nesse tipo de pesquisa “A preocupação com o processo é muito maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Mais especificamente definimos o trabalho como pesquisa-ação, que, nas palavras de Thiollent (1985, p.14):

[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O trabalho pode ser definido dessa forma, pois se trata de um pequeno grupo de professores que busca construir colaborativamente alternativas para uma questão comum: o problema de leitura e escrita dos alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a pesquisa teve dois grupos de sujeitos interdependentes: inicialmente três professoras de Língua Portuguesa, uma delas, a executante deste projeto; e 49 alunos (duas turmas) de oitavo e nono anos, que são jovens de 12 a 17 anos de idade. Diante de modificações ocorridas durante a realização do trabalho, que serão elucidadas mais à frente, o primeiro grupo foi alterado, participaram cinco professoras – quatro de Língua Portuguesa, uma delas a executante do projeto, e uma professora de apoio ao aluno especial.

É importante mencionar que todo o trabalho foi feito conforme os princípios de ética em pesquisas científicas, e que o Projeto de Pesquisa ao qual essa dissertação se refere foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme parecer número CAAE - 49765415.7.0000.5149 (ANEXO 1). Através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 3) se deu o explícito aceite das

professoras, e, somente participaram do projeto, os alunos que assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 4), cujos pais ou responsáveis autorizaram, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 2).

Para alcançarmos os objetivos traçados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Atividade diagnóstica de leitura e escrita para os alunos (APÊNDICE 5):

Atividade composta por duas partes, uma em que os alunos informaram dados relativos a sua vivência pessoal e outra em que são avaliadas habilidades de leitura e escrita;

- Entrevista inicial com as professoras (APÊNDICE 7):

Questionário composto por onze perguntas que visavam conhecer a formação acadêmica das professoras e saber como elas percebiam as dificuldades dos alunos e do trabalho que realizam;

- Entrevista final com as professoras (APÊNDICE 8):

Questionário composto por quatro perguntas que visavam conhecer a avaliação que as professoras fizeram da participação e do desenvolvimento dos alunos em relação ao projeto, e em que medida o mesmo contribuiu para a sua formação;

- Diário de bordo do pesquisador (APÊNDICE 9):

Instrumento no qual foram feitos registros detalhados sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula e sobre os encontros com as professoras.

3.1 AS ETAPAS DA PESQUISA

A primeira fase deste trabalho foi executada com as professoras, que responderam a uma entrevista semiestruturada, por meio da qual foi possível conhecer um pouco mais sobre a sua formação e também diagnosticar as principais dificuldades do trabalho didático-pedagógico que realizam. Ao analisar essas entrevistas, obtive

pistas para sugerir estudos com textos teóricos, entretanto, veremos adiante que não foi possível realizar esse trabalho.

Após essa primeira fase, foi desenvolvida, nas turmas selecionadas, a atividade diagnóstica de leitura e escrita para que pudéssemos conhecer as habilidades adquiridas e as dificuldades ainda não vencidas pelos alunos. Os trabalhos foram feitos durante as aulas de Língua Portuguesa e acompanhados e corrigidos por mim, que, posteriormente, apresentei os resultados às professoras para uma análise conjunta. A partir desses resultados, agimos de maneira participativa na construção de uma análise diagnóstica, que orientou o grupo na seleção de gêneros textuais para um trabalho direcionado às necessidades específicas daqueles alunos.

Durante o período em que os trabalhos foram realizados em sala de aula, eu executava a correção das atividades e, logo após, reuníamos-nos para analisar aquele processo e seus resultados. Diante dessas análises, organizávamos e elaborávamos novas atividades para dar continuidade ao trabalho.

Como acompanhei todas as aulas em que as atividades foram desenvolvidas, questão que será elucidada no próximo capítulo, as reflexões construídas pelo nosso grupo sobre as práticas foram registradas por mim em um diário de bordo, instrumento no qual relatei também todas as impressões, dúvidas, sugestões e demais observações que pudessem contribuir para o trabalho.

Ao final, foi feita uma entrevista com as professoras com o objetivo de analisar qualitativamente os processos realizados e também a validade de uma formação continuada realizada na própria escola. Diante do envolvimento e do interesse de outros profissionais, foi também criado um *blog* para a escola, em que este e outros projetos foram compartilhados, contribuindo assim para o desenvolvimento de ações cooperativas e reflexivas no ambiente escolar.

Assim, de forma sucinta, a nossa pesquisa teve as seguintes etapas:

Apresentação do projeto e convite às professoras, esclarecendo os objetivos da pesquisa;

Entrevista inicial com as professoras;

Apresentação do projeto e convite aos alunos;

Desenvolvimento de atividades diagnósticas com os alunos;

Análise das entrevistas e dos diagnósticos;

Apresentação dos resultados para as professoras;

Elaboração conjunta de atividades que consideraram os dados encontrados nas entrevistas e nos diagnósticos;

Organização conjunta do material elaborado para desenvolvimento em sala de aula;

Desenvolvimento das atividades em sala de aula;

Análise e avaliação conjuntas sobre as impressões a respeito das atividades;

Entrevista final com as professoras;

Criação do *blog* para divulgação deste e de outros projetos.

3.2 A ESCOLA

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada na E.E. Professor Affonso Neves, que está localizada no bairro São Francisco, na região da Pampulha, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Apesar de estar localizada nesse bairro, a maior parte de seus alunos não reside lá, eles vêm das comunidades próximas ao Anel Rodoviário, e, um número considerável apresenta muitos problemas de ordem social, como abandono, violência doméstica e famílias envolvidas com o tráfico de drogas. Diante dessa realidade, a equipe da escola se mostra consciente e comprometida, sempre desenvolvendo projetos, campanhas e atividades que orientam e auxiliam os alunos e suas famílias em suas dificuldades. A direção da escola tem buscado parcerias constantes, com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Serviço Social do Comércio (SESC) e outras instituições, que proporcionam atendimento médico, psicológico e oferecem cursos de formação inicial para os alunos e suas famílias.

Recentemente, implantou-se o projeto Escola integral, no qual os alunos, além de terem aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, contam também com aulas de Educação Física, Música, Tecnologia e Horticultura. A escola integra ainda o programa Escola Aberta, e aos sábados oferece a toda a comunidade escolar a oportunidade de participar de atividades culturais e esportivas. Todos os alunos têm a oportunidade de utilizar a sala de informática e também de acessarem a internet em seus celulares, pois a rede *wi-fi* é liberada para o uso coletivo.

O que percebemos é que há uma cultura positiva na escola em relação à recepção de projetos e atividades diferenciadas, possivelmente advinda da percepção da realidade social de nossos alunos. Tanto a direção, quanto o serviço pedagógico e grande parte da equipe de professores se dispõem a novas propostas que auxiliem de alguma forma o desenvolvimento dos discentes.

A escola atende cerca de 300 alunos, do quinto ano ao terceiro do ensino médio. Os anos iniciais do Ensino Fundamental estão em processo de terminalidade, de forma que, a partir de 2017, a escola contará com os anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

3.3 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Cinco professoras participaram do projeto, quatro de Língua Portuguesa, uma delas a pesquisadora deste trabalho, e uma professora de apoio ao aluno especial. É oportuno mencionar que, apesar da autorização dada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 3), opto por adotar o procedimento ético segundo o qual os nomes dos participantes são substituídos por nomes fictícios. Ainda que vários dados sobre a escola e as turmas possam evidenciar esses sujeitos, o intuito é que seja minimizada a exposição dessas pessoas, uma vez que as compreensões sobre falas, fatos e posicionamentos são múltiplas. Isto posto, para que se conheça um pouco sobre as docentes, apresentaremos a seguir alguns dados da entrevista inicial de cada uma delas.

A professora Simone formou-se em Letras em uma instituição de ensino particular de Belo Horizonte há 18 anos e a escolha pela profissão se deu por perceber o quanto as pessoas falavam e escreviam errado, assim ela desejava contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças. Ela atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Minas Gerais nos Ensinos Fundamental e Médio há 25 anos e pensa que o curso superior não forneceu as bases necessárias para o trabalho que realiza em sala de aula, porque a realidade dos alunos é diferente do que é ensinado na universidade.

A professora Laura formou-se em Letras em uma instituição de ensino particular de uma cidade do interior de Minas Gerais, em 2015. Segundo ela, inicialmente a escolha pela profissão se deu pela busca de conhecimento, e que, aos poucos, percebeu a possibilidade de transformar pessoas por meio do aprendizado. Ela atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Minas Gerais nos Ensinos Fundamental e Médio há menos de um ano e acredita que o curso superior forneceu parcialmente as bases necessárias para o trabalho que realiza em sala de aula, em sua opinião a teoria é muito importante, entretanto é bem diferente da prática, que não é contemplada pelas instituições de Ensino Superior com a mesma medida.

Ana é formada em Letras em uma instituição de ensino particular de Belo Horizonte há 17 anos e atua como professora do Ensino Fundamental há 22, na rede estadual de Minas Gerais e na rede municipal de Contagem. A escolha pela profissão se deu por gostar da área de comunicação e de leitura. A professora acredita que a universidade não forneceu as bases necessárias para o trabalho que realiza em sala de aula, pois, para ela, mesmo com o estágio, o curso superior é um “faz de conta”, é na escola básica que o professor se depara com a realidade.

Beatriz é formada em Pedagogia há 8 anos em uma instituição de ensino particular de Vitória, Espírito Santo, e atua como professora de apoio ao aluno especial há 10 anos, tendo passado pela rede municipal de Vitória e atualmente atuando na rede estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte. A docente tem também formação técnica em Enfermagem e cursa o oitavo período de Psicologia. A escolha pela profissão de professora de apoio ao aluno especial se deu pelo interesse na área de inclusão e educação especial, segundo ela, o estágio realizado com

autistas, na graduação, foi decisivo para essa escolha. A professora acredita que a universidade forneceu as bases necessárias para o trabalho que realiza, pois o curso de Pedagogia engloba um vasto conhecimento sobre a educação especial, além de ter despertado o seu interesse para a área da Psicologia.

E para finalizar a apresentação das professoras, apontamos dados mais detalhados sobre a pesquisadora deste trabalho. Sou formada em Letras por uma universidade pública de Belo Horizonte há 16 anos, e a escolha pela profissão docente se deu apenas no final do curso superior, ao realizar o estágio. Eu atuava em outra área profissional e a escolha pelo curso de Letras teve relação com o meu interesse por Literatura. Trabalho como professora de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio há 16 anos, tendo exercido a profissão docente em escola da rede particular e escolas da rede Estadual de Minas Gerais. Acredito que o curso superior forneceu parcialmente as bases necessárias para o trabalho que realizo em sala de aula, pois apesar da grande importância das teorias, percebo um distanciamento imenso entre a academia e a escola básica. Para mim, vários problemas dificultam o processo de ensino-aprendizagem, um deles é a falta de articulação entre o saber acadêmico e a prática docente, outro é a falta de organização dos tempos e espaços escolares para um trabalho que valorize o planejamento, a formação e a reflexão coletiva sobre as práticas docentes. Considero que se esforços fossem empregados nessas duas questões, poderíamos conjuntamente criar estratégias para minimizar outros problemas que também existem, entretanto estão fora do nosso campo de atuação, como a falta de participação da família. Interesse, estímulo e vontade são essenciais para desenvolver leitura e escrita, se esses aspectos não são encontrados em nossos alunos, precisamos considerar de que forma nossas aulas podem contribuir. Atuando como professora, participei de cursos de formação continuada oferecidos por várias instituições, participei também de trabalhos interdisciplinares e coletivos com professores da mesma área de atuação. Considero que esses trabalhos são fundamentais, entretanto alguns deles, sobretudo os cursos de formação, não consideram as particularidades de alunos e professores, são cursos genéricos oferecidos por profissionais que não têm como conhecer o cotidiano específico de cada escola. Contudo, penso que muitos desses trabalhos contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e conseqüentemente para o desenvolvimento dos

meus alunos, pois foram momentos de aprendizado, reflexões e trocas de experiências.

3.4 AS TURMAS PARTICIPANTES

As turmas escolhidas para participar do projeto foram o oitavo e o nono anos. Essas turmas são as únicas destas séries em nossa escola e possuem características muito semelhantes, desta forma, julgamos que os resultados e as reflexões desta pesquisa seriam de grande valor para a instituição.

Ambas as turmas têm um estigma muito forte de serem indisciplinadas e terem os piores alunos da escola, esse rótulo vem acompanhando esses jovens há algum tempo. Até o ano de 2015, as duas séries funcionavam no turno da manhã, todavia, numa tentativa de minimizar a indisciplina, a equipe pedagógica decidiu por separá-las em turnos diferentes. Assim, o oitavo ano, composto por vinte alunos, funciona no turno da tarde, juntamente com as turmas do quinto, sexto e sétimo anos. O nono ano, com vinte e nove alunos, funciona no turno da manhã, junto às turmas do Ensino Médio.

4 RELATO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

4.1 A ORGANIZAÇÃO

Em setembro de 2015, o projeto relativo a esta dissertação foi apresentado formalmente à direção e à supervisão pedagógica do Ensino Fundamental da E.E. Professor Affonso Neves para avaliação e autorização; em novembro, às duas professoras, de oitavo e nono ano, que possivelmente estariam envolvidas no trabalho. Nesse primeiro contato, houve uma boa receptividade, que demonstrou o anseio por um trabalho coletivo e/ou por momentos de compartilhamento que pudessem resultar em ações efetivas para a melhoria da relação ensino-aprendizagem.

Uma questão importante ocorrida no início do ano letivo de 2016 foi a escolha das turmas pelas professoras. A escola dispunha de um cargo pela manhã, um à tarde e outro que contava com aulas pela manhã e à noite. Eu, enquanto pesquisadora deste projeto, como ainda teria no primeiro semestre de 2016, aulas do Profletras à tarde e possuo outro cargo que ocupa algumas manhãs, precisei optar pelo cargo fracionado. Dessa forma, a turma para a qual leciono, que poderia também fazer parte do projeto, EJA I noturno, era formada por alunos adultos, com questões diferentes das apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental regular, tornando inviável uma análise conjunta para este momento.

Optamos, então, por realizar as atividades somente com as turmas de oitavo e nono ano regulares, o que foi muito positivo, pois durante todo o desenvolvimento do projeto, eu estive presente com as professoras em sala e pudemos executar uma análise mais rica de todo o processo. A minha presença em sala de aula, que foi proposta por mim e aceita de forma consensual e muito tranquila pelas demais professoras, teve o objetivo não apenas de observar, mas também de participar de algumas atividades e auxiliar na organização dos alunos e dos ambientes utilizados, como pode ser constatado nos relatos sobre o desenvolvimento do projeto de ensino. A cada etapa concretizada desse trabalho, confirmamos que as aulas foram momentos de parceria, em que planejamos, executamos e analisamos juntas as nossas práticas.

Outra questão importante para a organização do trabalho foi que uma das professoras envolvidas no projeto, Simone, que aguardava a sua aposentadoria para os próximos dois anos, recebeu, no final do mês de fevereiro, a informação de que seria liberada para férias prêmio, e logo depois afastada definitivamente, pois de acordo com a contagem dos dias, já teria cumprido o seu tempo de trabalho. Simone então se afastou, e, para substituí-la, a escola recebeu uma nova docente, Laura, designada para a função. Ela foi informada sobre o projeto e convidada a participar, a professora prontamente aceitou o convite. Entretanto, no mês de junho a professora titular recebeu o comunicado de que teria de voltar à sala de aula, pois, por ter alternado por alguns anos sua função entre professora e secretária escolar, o tempo de trabalho deveria ser maior. Em junho, ela retornou e integrou-se novamente ao grupo, e a professora substituta encerrou o seu contrato e a participação neste projeto.

No segundo encontro realizado entre nós, professoras participantes do projeto, houve uma intervenção e um pedido de participação feito por Beatriz. Ela é professora de apoio de uma aluna nono ano, que tem baixíssima visão devido à toxoplasmose congênita. Em razão do interesse, a docente foi convidada formalmente a participar. Embora não pudesse estar presente em todas as reuniões, porque acompanha a aluna em quase todos os momentos e também porque não há exigência de cumprimento de módulo II em sua função, a colaboração dessa professora foi importante para o nosso trabalho, pois, por termos poucos alunos especiais, às vezes, não os contemplamos da forma de que realmente necessitam, mais à frente perceberemos a importância das contribuições desta docente.

Assim, ampliamos o nosso grupo, que inicialmente contava com três professoras de Língua Portuguesa, que já conheciam a escola e os alunos. Com a chegada de Laura e Beatriz enriquecemos muito todo o trabalho, pois pudemos contar com duas perspectivas diferenciadas - de uma professora recém-formada, que ainda não conhecia os alunos; e de uma professora que tinha a possibilidade de observar uma das turmas em todas as disciplinas.

Atendendo à Lei Federal 11.738/2008, que dispõe sobre as atividades extraclasse na educação básica, a carga horária dos professores das escolas estaduais de Minas Gerais é de dezesseis horas destinadas à docência e oito horas destinadas a

reuniões e outras atividades, sendo que, quatro dessas, devem ser cumpridas na escola. O “Módulo 2”, como são denominadas essas horas, é cumprido fora do horário de trabalho - aos sábados, após o turno de trabalho ou de acordo com as necessidades da equipe. Essas reuniões são usadas para questões pedagógicas e também como tempo de estudo, portanto, quando as atividades deste trabalho não se realizaram com os alunos em sala de aula, foram realizadas no “Módulo 2”.

Depois de ter apresentado o projeto às professoras e de receber o aceite por meio da assinatura do Termo de Compromisso Livre Esclarecido, as docentes responderam à entrevista inicial e começamos as reuniões às quintas-feiras no horário de módulo II, no mês de março. O primeiro mês, fevereiro, foi um tanto tumultuado, uma vez que as aulas tiveram início no dia 11 e a escola teve de utilizar grande parte deste momento de reuniões para orientações pedagógicas relativas ao andamento do ano letivo. Todavia, este tempo foi muito importante, pois as professoras puderam conhecer melhor os seus alunos, o que foi fundamental para início do nosso trabalho.

Ao observar a sistematização do processo é oportuna uma reflexão sobre as dificuldades que permeiam o ambiente escolar, pois, por mais que algumas situações sejam previstas, outras podem ocorrer e é necessário ter sabedoria para lidar com elas. Nóvoa (1995, p.14) aponta que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. Dessa forma, os trabalhos planejados não devem estar sujeitos a não existência de problemas, pois, se assim for, correm o risco de não evoluir. Paralisações, atividades de última hora, atividades programadas que vão além do tempo previsto, faltas e a indisponibilidade das pessoas envolvidas muitas vezes travaram o processo e trouxeram uma reflexão sobre a flexibilidade que se deve ter quando se pensa em mudanças na relação de ensino-aprendizagem. Quando propomos e executamos ações inovadoras no ambiente escolar, temos a confirmação de que seria ilusório pensar que existem receitas para resolver essas questões, confirmamos também que precisamos continuar pensando, refletindo, agindo e revendo as nossas ações, sobretudo coletivamente.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INICIAIS COM AS PROFESSORAS

A entrevista inicial (APÊNDICE 7) foi muito importante para que se pudesse conhecer um pouco mais sobre a formação das professoras participantes do projeto e perceber a forma como elas entendem as questões que fazem parte das aulas de Língua Portuguesa. Dados sobre a formação já foram mencionados no capítulo anterior, na seção relativa à apresentação das professoras, assim apresentamos aqui uma análise das informações referentes às suas percepções sobre seus alunos e sobre o trabalho que executam em sala de aula.

De acordo com as informações obtidas por meio das entrevistas iniciais, as professoras que têm mais tempo de atuação percebem as dificuldades dos alunos como consequência de falta de acompanhamento da família, como resultado de uma falta de dedicação. Para elas, as famílias não valorizam os estudos e por isso não incentivam os alunos a se dedicarem a aprender. As docentes acreditam que a dificuldade que os alunos têm para escrever se dá pela falta de leitura, e que isso tem relação com o ambiente em que vivem, no qual as pessoas não se interessam por essas atividades. Esse é um discurso que acompanha os professores há muito tempo. Sem dúvida, a leitura é importante para a escrita, mas essencialmente aprende-se a escrever escrevendo (GERALDI, 2002, 1997; FIAD, 1991)

Outro fator relevante apontado por uma dessas professoras é que a responsabilidade de ensinar leitura e escrita tem sido atribuída somente ao professor de Língua Portuguesa, segundo ela, os professores de outras áreas não se veem também responsáveis por esse trabalho. A esse respeito, Lima (2007, p. 124) destaca:

Pode-se dizer que a leitura é, ao mesmo tempo, recurso indispensável e responsabilidade de todas as matérias, não sendo responsabilidade exclusiva somente da disciplina de língua materna (como, muitas vezes, se pensa na escola), isto é, todo professor é professor de leitura.

Na reunião em que conversamos sobre essas questões, Laura, que há menos de um ano exerce a docência, foi quem mencionou a possibilidade de avaliar a forma como o professor trabalha, para ela, isso também poderia influenciar o aprendizado do aluno. A professora citou ainda a falta de políticas públicas que assegurem bons resultados das práticas escolares.

Entretanto, o discurso preponderante sobre dificuldades e desafios encontrados em nossa prática foi o que tem como protagonistas a negligência da família e má vontade do aluno. Essa fala parece abafar a possibilidade de se avaliar também como a escola, a estrutura dos ciclos de escolaridade e a ação dos professores poderiam afetar o desenvolvimento desses alunos em leitura e escrita. Percebe-se no ambiente escolar que a reiteração dessa ideia contagiou a fala de muitos professores, no entanto, nós, como escola, se quisermos contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos jovens que nela estão, precisamos observar com mais cuidado essa questão e considerar o que aponta Kleiman (2010, p.376):

[...] o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram sem sucesso pela escola.

Ao falar sobre o curso superior, as professoras de Língua Portuguesa disseram que a universidade se preocupa muito com a teoria, que ela é sem dúvida essencial, mas a prática é igualmente importante e não é contemplada da mesma maneira. As professoras pensam que a maioria das teorias sobre educação são produzidas por professores que estão há muito tempo fora da escola básica, ou por professores que, de fato, só o são por título, pois nunca exerceram a docência. Esse pensamento se dá por avaliarem que a maior parte das propostas que chegam por meio de projetos e cursos de formação, segundo elas, são inviáveis e ilusórias, pois não consideram as particularidades da sala de aula. A esse respeito, Diniz-Pereira (2006, p.61) declara que

a falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

Os docentes universitários, segundo Lüdke, (1994, p.10, apud DINIZ-PEIREIRA, 2006, p.62), “formadores de futuros educadores de primeiro e segundo grau, não têm uma visão sequer razoável da realidade destes sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores”.

Laura, pelo pouco tempo de atuação como professora, nunca participou de trabalhos coletivos ou interdisciplinares, ela se mostrou muito interessada e solicitou textos teóricos para que ela pudesse contribuir de uma forma mais efetiva. Compartilhamos o texto *Linguagem e Escola – Uma perspectiva social*, de Magda Soares, entretanto não houve oportunidade para discutir as ideias deste material durante o desenvolvimento do projeto, uma vez que ela, que se interessou pelo texto, encerrou o seu contrato com a volta da professora Simone, antes de concluirmos as atividades.

Cabe neste momento uma referência individual ao trabalho de acompanhamento desenvolvido pela professora Beatriz. A professora, ao relatar dificuldades e desafios referentes ao processo de ensino-aprendizagem, referiu-se especificamente a questões relativas à aluna a qual acompanha. Para ela, existe uma defasagem que vai além do problema de visão, mesmo que a aluna enxergasse bem, ela teria dificuldades em leitura e escrita, pois além de não ter acompanhamento familiar, costuma seguir o desinteresse dos colegas. Beatriz diz que conviver com as questões psicológicas e emocionais dessa aluna, e ainda assim ter que envolvê-la para que aprenda, sem os recursos didáticos necessários a sua deficiência, têm sido um grande desafio. A professora já participou de vários cursos de formação, projetos interdisciplinares e atividades realizadas com professores da mesma área de atuação, ela acredita que esses trabalhos contribuem muito para o seu enriquecimento profissional e para o desenvolvimento dos alunos especiais, pois para ela o aluno de inclusão precisa se sentir acolhido e ser respeitado por todos nos espaços que ele percorre para desenvolver suas habilidades, para ela, as atividades desenvolvidas coletivamente devem ajudar na sua autonomia e na sua formação como sujeito de direitos.

Uma observação se faz necessária aqui, diante da análise dessas entrevistas e das conversas realizadas entre nós, professoras, percebo que não há muita clareza a respeito das dificuldades que temos para ensinar. A cada vez que mencionamos as nossas dificuldades, elas estão mescladas aos problemas dos alunos, à falta de estrutura da escola e também a questões políticas. Identificamos tantas adversidades envolvendo a profissão docente, que não conseguimos estabelecer

condições favoráveis ao desenvolvimento de nossas práticas, para então avaliar como é de fato o nosso trabalho e que efeito ele produz.

Na idealização dos passos desta pesquisa, atestei que seria muito proveitoso se, em nossos encontros, pudéssemos estudar textos teóricos relativos à nossa área de atuação, não só para o desenvolvimento do trabalho, mas também para o nosso enriquecimento profissional. Ao realizar a reflexão acima, sobre as dificuldades para ensinar, tive a confirmação desta necessidade. Entretanto, noto que no cotidiano da escola básica há uma imposição da prática em detrimento da teoria, pois ser professor pesquisador demanda um tempo de estudo, que infelizmente a maior parte de nós, professores de escolas públicas, que divide seu tempo em duas ou três escolas, não tem. Ademais, como relataram as professoras, há um sentimento de que as teorias acadêmicas são completamente descontextualizadas de nossas práticas. Todavia, como postulam Tardif e Zourhlal (2005, p.24)

Essas duas culturas distintas deveriam aproximar-se e se unir. É necessário fazer um esforço para que os professores se interessem pela teoria e os acadêmicos se interessem pela prática. É preciso aceitar o fato de que cada meio tem seu próprio conjunto de conhecimentos, que deve ser conciliado. Isso representa uma mudança radical de concepção, um desafio aos dois meios para os próximos anos.

Seria primordial desenvolvermos essa concepção, pois, no convívio diário e em nossos encontros de formação, percebo o desejo e a força empregada por cada uma dessas professoras em buscar o melhor para nossos alunos, a participação neste trabalho demonstra isso. Entendo também que:

A teoria não pode ser imposta ao professor como uma prescrição. As pessoas enfrentam caminhos diferenciados, vivem experiências singulares até chegarem a determinados lugares. É preciso resgatar tudo isso para que realmente tenha sentido o objetivo de buscar novos conhecimentos. (DALLA ZEN, 2001, p.35)

Sobre a proposta de formação continuada, as professoras, embora desanimadas com relação ao progresso de seus alunos, consideraram a oportunidade importante e afirmaram que a troca de experiências e a realização de trabalhos coletivos, na escola, podem enriquecer a sua prática, confirmando que “[...] a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 1995, p.14).

Elas mencionaram, ainda, que seria difícil pensar em um projeto para os alunos, pois não havia nada que lhes agradasse. O discurso era sempre de protesto – temas, tamanho do texto, aula expositiva, debate – todas as propostas tinham algum tipo de problema para eles. Eles gostavam de assistir a filmes, mas, para eles, isso era um momento de lazer, um prêmio, não tinha nenhuma relação com o aprendizado. Os alunos gostavam também de ir à sala de informática, mas essa atividade é problemática para os professores, uma vez que alguns alunos não seguem os comandos e não acessam o que o professor solicita.

O que se pode perceber é que o grupo de professoras, no qual eu também me incluo, queria algo novo, contudo há um caminho que já parece óbvio para novas tentativas no ambiente público escolar, e, neste aspecto, às vezes o discurso docente parece casar com o discurso discente citado acima. No entanto, embora tenhamos fracassos, que falam muito alto, colhidos de experiências anteriores, temos também acertos e o desejo de que a sala de aula seja realmente um espaço produtivo para os nossos alunos.

4.3 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Os encontros de formação realizados entre as professoras constituem a matéria essencial deste trabalho, pois por meio deles foram geradas as reflexões sobre as habilidades e dificuldades dos alunos e das professoras, as práticas de ensino e as análises sobre as experiências relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Realizamos dez encontros ao longo da pesquisa. Relataremos aqui ações e considerações importantes ocorridas durante os mesmos. Para que houvesse maior clareza nos apontamentos de alguns processos, muitas informações relativas ou geradas nesses encontros estão registradas também em outras seções deste capítulo, pois, como todas as práticas e análises passam pelas reuniões, inevitavelmente, em alguns momentos, não houve como desassociar a ação da reflexão. Segundo Tardif (2002), os conhecimentos que se formam a partir das experiências, denominados saberes experienciais, são o núcleo vital do saber docente, e, neste sentido, não são saberes como os outros, ao contrário, são formados pelos demais, mas retraduzidos, polidos, submetidos às certezas

construídas na prática e na experiência, daí a grande importância de os termos como foco deste trabalho.

4.3.1 ENCONTROS INICIAIS - A ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Nos dois primeiros encontros realizados entre as professoras, no mês de março de 2016, conversamos sobre as turmas e sobre a forma como habitualmente trabalhávamos leitura e escrita, compartilhamos também a nossa percepção sobre as habilidades e dificuldades que percebíamos em nós mesmas e em nossos alunos. Este momento foi fundamental, pois ao compartilharmos essas informações, coletamos dados para a construção da atividade diagnóstica. Relataremos, inicialmente, a visão de cada professora sobre esses aspectos para que se compreenda a estruturação da atividade diagnóstica que foi desenvolvida com os alunos.

A professora Ana, que leciona para o oitavo ano, declara conhecer bem os alunos de nossa escola e, por este motivo, diz utilizar o livro didático poucas vezes. Embora seja mais trabalhoso, prefere elaborar atividades para os alunos de acordo com a percepção que tem sobre suas necessidades, no que diz respeito à leitura e à escrita. Ana pensa que a maior parte das atividades do livro didático “Vontade de Saber Português” das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, publicado pela editora FTD e utilizado em nossa escola, está muito além do que os alunos do oitavo ano sabem.

A professora Laura, que nesta reunião, era a professora do nono ano, ainda não tinha uma visão muito clara dos alunos e nem da escola e se mostrava um pouco insegura com relação à forma de trabalho. Ela nos disse que usava o livro didático em praticamente todas as aulas, apesar de perceber que os alunos não davam conta de muitas atividades. Ela relatou também que gostava de utilizar atividades sugeridas por gramáticas. Provavelmente, pelo pouco tempo na profissão, a docente parecia não perceber outra alternativa a não ser trabalhar leitura e escrita por intermédio dos conteúdos sugeridos pelo livro didático. Segundo Tardif e Zourhlal (2005) professores novatos, geralmente, por ter toda a sua energia dedicada à

sobrevivência na profissão, envolvem-se menos com outras perspectivas de trabalho, dessa forma, víamos de maneira muito evidente a preocupação da professora em seguir o planejamento e vencer o conteúdo preestabelecido para o bimestre.

A professora Beatriz, mencionada anteriormente, auxilia a aluna Júlia nas atividades dadas pela professora do nono ano, ela acompanha o que é feito pelos professores da turma, organizando e adequando os trabalhos para que a aluna tenha o melhor desenvolvimento possível. Muitas vezes, ela amplia as atividades, aumenta a fonte dos textos, copia a matéria dada no quadro com letras grandes para que a aluna possa acompanhar as aulas.

Faz-se necessário aqui uma menção aos saberes docentes apontados por Tardif (2002, p.260). O autor afirma

que os saberes profissionais do professor são temporais, ou seja, são adquiridos através dos tempos. [...] Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar. [...] Os saberes profissionais são também temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. [...] E finalmente os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Antes de elaborarmos a atividade diagnóstica para registrarmos habilidades e dificuldades específicas dos alunos, as professoras disseram como percebiam suas turmas. Elas falaram muito sobre os problemas financeiros e familiares dos alunos, e sobre as dificuldades básicas com a escrita, que atribuíram à falta de leitura, validando o que declara Gil Neto (1996, p.17) que diz que “é muito comum perceber em meio a conversas, reuniões e debates sobre ensino e educação, que estamos insatisfeitos com a atuação e desempenho de nossos alunos”.

De acordo com as docentes, a maior parte dos alunos do oitavo e nono ano estava muito aquém do que se esperava em matéria de leitura e escrita. Eles eram desinteressados, e não havia nenhum tipo de atividade que lhes agradasse, sempre reclamavam do tamanho do texto, do assunto tratado, das atividades a serem feitas. Elas disseram que tentavam estimular os alunos chamando a atenção para a

importância das matérias, mas que não obtinham êxito. Mesmo quando levavam atividades diferenciadas, que elas julgavam estar de acordo com as necessidades dos discentes, eles não se sentiam motivados. As professoras afirmaram que havia muitas limitações em leitura, pois eles não conseguiam sequer encontrar informações explícitas nos textos. Elas identificaram alguns alunos nas turmas que se esforçavam um pouco mais, mas que, segundo elas, eram muito fracos; e outros que tinham um desenvolvimento maior em leitura e escrita, mas por se perceberem em “vantagem”, não se esforçavam. Elas afirmaram que os professores das outras matérias também tinham muita dificuldade em lidar com os alunos, pois além das limitações, havia ainda a questão da indisciplina, por isso a estratégia de todos tem sido preencher o tempo desses alunos com bastantes atividades.

A professora de apoio ao aluno especial confirmou a visão da professora do nono ano. Disse que era muito difícil trabalhar com a aluna, a qual acompanha, nas atividades em sala, devido à agitação constante, aos gritos e aos desrespeitos promovidos pelos alunos. Muitas vezes, ela deixava de lado a aluna Júlia para ajudar os professores a controlar a turma. A professora disse que percebia que esse tempo gasto com a indisciplina não era investido em aprendizado e por isso os alunos estavam cada vez piores. Essa foi uma questão muito discutida e sobre a qual precisaremos refletir, pois, como bem aponta Silva (2010, p.186):

[...] os episódios de indisciplina deixaram de ser eventos raros e sem maiores repercussões para o cotidiano das escolas, para se tornarem um dos maiores obstáculos ao trabalho educativo desenvolvido por nossas instituições de ensino. [...] Se de modo geral, todos os alunos perdem com o clima disciplinar degradado de uma escola, são especialmente aqueles com nível socioeconômico e cultural desfavorecido que mais fortemente têm seus resultados escolares prejudicados. [...] Um bom clima disciplinar, pautado pelo respeito à autoridade do professor e às regras de convivência e trabalho, constitui uma condição fundamental para se garantir às crianças e aos jovens uma educação de qualidade, que lhes propicie o aprendizado dos conhecimentos, valores e atitudes indispensáveis ao exercício da cidadania.

Tendo como base essas conversas e os dados obtidos nas entrevistas respondidas pelas professoras, construímos a atividade diagnóstica, cujos resultados nos guiariam à elaboração de um projeto de ensino. Sugerimos às professoras alguns textos e a partir da escolha de um deles, elaboramos as questões. A atividade se propunha a verificar as considerações feitas pelas professoras, refutando-as ou confirmando-as, para que pudessemos dar continuidade ao trabalho a partir das informações que

surgissem. Dessa forma poderíamos auxiliar os alunos em seu aprendizado de maneira específica, ainda que abrangendo alguns poucos aspectos, poderíamos verificar como se daria o processo de ensino-aprendizagem a partir da elaboração de atividades que contemplassem de maneira particular a nossa realidade. Como as turmas têm características muito semelhantes, o que já havia sido percebido antes da pesquisa, e por esse motivo a escolha das mesmas, desenvolvemos uma única atividade.

4.3.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Ao iniciar as reuniões com as professoras, a minha proposta com relação às turmas escolhidas para participarem do projeto era, como mencionado na seção anterior, realizar uma atividade para verificar que habilidades e dificuldades os alunos apresentavam em leitura e escrita. O objetivo era, a partir da elaboração e da análise coletiva deste diagnóstico, pensar, conjuntamente, atividades que pudessem indicar um novo caminho para as práticas nas aulas de Língua Portuguesa, abordando as peculiaridades dos alunos de nossa escola. Entretanto, a partir das reuniões iniciais, percebi que, se outras possíveis questões foram dadas como relevantes no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, elas também deveriam ser constatadas. Dessa forma, a primeira parte da atividade diagnóstica (APÊNDICE 5) foi composta por treze perguntas que se referiam ao aluno individualmente, a sua casa, a sua família e a forma como ele vive, pois entendemos que “é a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para si próprios e para suas comunidades, que eles podem atribuir sentidos aos conteúdos ensinados na escola” (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p.36). A segunda parte da atividade trouxe a manchete de uma publicação e cinco perguntas que exigiram do aluno habilidades básicas de compreensão textual. A terceira parte solicitou que o aluno elaborasse um texto referente ao assunto tratado na manchete. É importante ressaltar que a segunda e a terceira partes da atividade apresentaram trabalhos que comumente os alunos realizam nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que as conversas posteriores, inclusive sobre os resultados encontrados no diagnóstico, é que nos guiaram a outras possibilidades. Vejamos a seguir as informações obtidas nessa atividade.

As duas turmas possuem alunos de idades diversas. No oitavo ano, temos jovens de 12 a 17, e no nono, jovens de 13 a 16 anos. Ressaltamos que, ao ingressar no Ensino Fundamental com 6 anos, os alunos deverão ter ou completar 13 anos no oitavo ano, e ter ou completar 14 no nono ano. Constatamos que aproximadamente 1/3 de cada uma das turmas é composto por alunos com idade avançada para a série, conforme esse critério. Alguns alunos informaram que não repetiram séries por reprovação, mas por abandono do ano escolar. Foi interessante perceber que grande parte dos alunos, das duas turmas, repetiu o ano anterior ao que estão, ou estão repetindo o ano atual.

Em relação às perguntas que faziam referência aos lares dos alunos, o que pudemos constatar, não só pelas respostas registradas por escrito, mas também pelos comentários advindos das perguntas, é que em suas comunidades, o espaço físico de uma casa pode ser dividido e abrigar várias pessoas, dessa forma, muitas vezes, os alunos não conseguem mensurar com muita convicção números relativos à sua vivência. À questão que solicitava a quantidade de pessoas que vivem em suas casas trouxe números bem expressivos, revelando que muitas dessas famílias são compostas de maneiras variadas e, provavelmente, por esse motivo, as referências dos alunos são bem diversas. Outra questão constatada foi que nem todos os adultos que vivem nos lares desses alunos estão empregados, por isso os recursos muitas vezes são insuficientes, uma vez que todos desfrutam do espaço e daquilo que é consumido.

Sobre as perguntas relativas à tecnologia, obtivemos um dado que parece não coincidir com a realidade observada no nosso dia a dia - mais de 60% disse ter computador com acesso à *internet* em suas casas. Observamos esse dado com estranhamento, porque os alunos estão sempre muito entusiasmados com o uso da *internet* na escola, seja nos computadores da sala de informática, seja em seus *smartphones*, uma vez que o *wi-fi* é liberado para todos, e eles dizem não ter outra forma de acesso. Quase todos os alunos disseram ter *smartphones* e apenas um disse que não há televisão em sua casa.

Sobre o acesso à *internet* e os programas de televisão a que assistem, pudemos constatar que os alunos priorizam o entretenimento – Jogos, vídeos e redes sociais

são os favoritos na *internet*, quase todos têm perfil no *facebook*. Programas de auditório, novelas, *reality shows*, filmes e desenhos, os favoritos na televisão.

Com relação à leitura, o que se pode perceber é que poucos alunos gostam de ler livros ou outros materiais que não sejam compatíveis com o seu interesse imediato. Alguns alunos citaram os livros já lidos por eles, no oitavo ano, apareceram muitos títulos infantis e a Bíblia; no nono, surgiram títulos como “O menino do pijama listrado”, a trilogia “Percy Jackson” e a série “Harry Potter”. Grande parte disse que as leituras realizadas foram aquelas obrigadas pela escola e que muitas vezes nem liam o que a professora pedia. Disseram que já gostaram de ler, mas não se interessam mais por leitura. É importante neste momento uma observação, todos os alunos informaram que fazem leituras que estão relacionadas ao seu cotidiano, entretanto quando nos referimos ao gosto pela leitura, eles se remetem sempre às leituras escolares. O que nos faz refletir sobre a forma como temos levado aos alunos essa compreensão. Souza, Corti e Mendonça (2012, p.15) afirmam que:

São várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras. Muitas dessas práticas de letramento, porém não são reconhecidas pela escola. Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar.

Assim, percebemos que é necessário refletir sobre as afirmações feitas pelos alunos sobre o gosto pela leitura, pois o que vemos é que os materiais que pela escola são legitimados, “muitos jovens não leem com a frequência e o interesse que gostaríamos” (SOUZA, CORTI e MENDONÇA 2012, P.19), entretanto eles realizam as suas leituras.

Na segunda parte da atividade identificamos dificuldades de localizar informações explícitas, de realizar inferências e de executar uma interpretação primária do texto. O que percebemos é que eles procuraram executar a atividade da forma mais rápida possível, provavelmente, por esse motivo, não realizaram uma leitura eficiente, perdendo aspectos evidentes. Ao executarem esse tipo de leitura, os alunos não chegam a construir uma compreensão mais global dos textos, pois, não desenvolvem competências que os coloquem em interação com os pontos de vista e com os conjuntos de valores expressos nos textos (SIMÕES et al., 2012, p.47),

tornando o ato de ler muito maçante, certamente um dos motivos pelos quais têm se afastado desta prática.

A maior parte dos alunos produziu o texto solicitado na terceira parte da atividade, entretanto muitos não fizeram o que a questão requeria – a exposição das informações e as dicas, o que pode ser observado nos textos registrados no APÊNDICE 6. Percebemos também problemas com a pontuação, com a organização das ideias em parágrafos e erros ortográficos, que, de acordo com os conteúdos trabalhados no oitavo e nono anos, já deveriam ter sido vencidos, como pode ser observado no mesmo anexo.

No decorrer de toda a atividade diagnóstica, percebemos a dificuldade dos alunos em compreender os enunciados, em executar aquilo que era solicitado. As professoras solicitaram que eles fizessem a atividade individualmente e em silêncio, entretanto durante todo o tempo havia um pedido de esclarecimentos sobre as questões e também o compartilhamento das respostas oralmente.

Observando esses dois aspectos na atividade diagnóstica – compreensão e escrita - notamos que ao identificar um erro e solicitar aos alunos que verificassem o que haviam escrito, eles percebiam mais facilmente erros de produção escrita que erros de compreensão, provavelmente por não exigir um exercício de retomada de leitura do texto. Se o aluno não percebe o seu erro no momento da produção, mas é capaz de localizá-lo e até mesmo corrigi-lo quando instigado a isso, possivelmente, se encontrarmos uma forma de estimulá-los, os resultados serão positivos. Ao avaliar essas questões, atestamos que seria necessário desenvolver um trabalho que confirmasse o que afirmam Rojo e Moura (2012, p.181):

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

Durante o encontro em que tratamos dos resultados da atividade diagnóstica pudemos debater não só a respeito do que os alunos registraram, mas também a respeito de suas falas no momento em que faziam a atividade. Muitos disseram que não queriam fazer, outros que fariam sem ler os textos e que escreveriam de qualquer forma. Até que se acalmassem e fizessem o trabalho, houve muita

agitação, confirmando algumas das impressões das professoras a respeito das turmas. Não só essa, mas várias questões apresentadas pelas professoras se confirmaram, como pôde ser verificado nesta análise, entretanto outros aspectos puderam ser conhecidos, como as leituras realizadas pelos alunos. Alguns, inclusive, demonstraram prazer em realizar leituras que não fazem parte do gosto da maioria de seus colegas. Pudemos também confirmar alguns dados sobre as famílias dos alunos que já haviam sido citados pelas professoras. Nesta reunião, contudo, falamos sobre a impossibilidade de se tratar dessas questões, que, sabemos, muitas vezes, são determinantes para o aprendizado do aluno, entretanto precisávamos focar nas possibilidades que estão no nosso campo de ação.

Passamos, então, a uma conversa sobre o trabalho que seria realizado doravante, já que a relação entre os saberes dos alunos e as nossas práticas é que dariam origem ao projeto de ensino que desejávamos.

4.3.3 A CONCEPÇÃO DO PROJETO DE ENSINO

A partir das análises iniciais, propus às professoras construirmos um projeto que buscasse envolver e despertar o interesse dos alunos, já que o desinteresse foi uma das dificuldades relatadas por elas ao ensinar leitura e escrita. O projeto de ensino deveria contemplar questões que surgiram no diagnóstico, nas entrevistas iniciais, e outras igualmente importantes identificadas por elas em sala de aula e mencionadas em nossas reuniões. Os projetos de ensino têm sido apontados como uma importante “metodologia de trabalho” para a sala de aula, porque, através deles torna-se relevante

[...] a relação que o estudante estabelece com o currículo, que nem deve ser de subordinação do conhecimento estabelecido já existente, nem de abandono dos saberes disciplinares em favor de enfoques centrados somente nas preocupações e interesses do jovem estudante. (KLEIMAN, 2006, p. 30).

Após decidirmos o tema, “Identidades”, confirmando o que dizem Souza, Corti e Mendonça (2012, p.36) ao afirmarem que “é a partir do que os estudantes são, do que conhecem e do que desejam para si próprios e para suas comunidades, que

eles podem atribuir sentidos aos conteúdos ensinados na escola”, apresentei às professoras sugestões de textos para a elaboração das práticas, e a partir da escolha do material, as atividades foram elaboradas paulatinamente. À medida que desenvolvíamos o trabalho em sala de aula e analisávamos os resultados e a postura dos alunos, elaborávamos a próxima.

O setor pedagógico de nossa escola sempre estimula a leitura e a observação das competências e habilidades indicadas no CBC de Língua Portuguesa para elaboração de atividades. Assim, ao selecionarmos os gêneros, determinamos que escolheríamos algumas habilidades específicas para trabalhar com os alunos em cada etapa do projeto, procurando contribuir para ampliar as habilidades que notamos, a partir do diagnóstico, que eles necessitam em suas práticas diárias e também para desfazer as dificuldades que observamos no dia a dia da sala de aula, reforçando o que diz o documento sobre leitura e escrita:

Leitura e escrita devem ser reconhecidas como atividades interativas de produção de sentido, considerando fatores como situação comunicativa, horizonte social dos interlocutores, objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e as práticas de linguagem. (MINAS GERAIS, 2008)

Entendemos, a partir das reflexões sobre o diagnóstico, que o projeto de ensino não deveria privilegiar os problemas ortográficos e gramaticais, deveria, porém, desenvolver procedimentos nos quais os alunos, inicialmente, compreendessem a escrita como forma de dizer, como meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado; e compreendessem também que é por meio da leitura, de textos orais e escritos, que construímos sentidos, dialogamos com outros sujeitos (SIMÕES et al., 2012, p.47).

Assim, com a temática “Identidades”, foi concebido o projeto de ensino, que se apresenta na seção 4.4 com todas as suas especificidades e com considerações importantes que foram geradas em nossos encontros.

A partir do início do desenvolvimento do Projeto, as reuniões, além de direcionarem a elaboração das etapas subsequentes do trabalho, serviram também para o compartilhamento de algumas situações ocorridas em sala de aula, registradas no diário de bordo. Assim como eu fazia, entreguei às professoras um diário e sugeri

que elas também anotassem questões que julgassem relevantes sobre o desenvolvimento do nosso trabalho, contudo percebi que essa estratégia não foi utilizada, elas transmitiram muitas informações oralmente, e eu fiz o registro em meu material.

Consideramos que alguns momentos do trabalho realizado em sala de aula foram cruciais para uma melhor compreensão dos impasses que ocorrem na relação de ensino-aprendizagem: falas dos alunos, intervenções das professoras, reações a determinados assuntos e formas de abordagem; aspectos que revelaram muito sobre os alunos e sobre nós, como escola. Sabemos que não podemos desprezar ou minimizar esses aspectos, por isso relato as atividades de forma detalhada na seção 4.4 e apresento as reflexões sobre a prática na seção 4.5.

Importante salientar que, assim como na atividade diagnóstica, efetuei a correção de todas as atividades do projeto de ensino para apresentar o resultado às docentes. Entendo que embora o trabalho parta de uma necessidade coletiva, foi concebido por meio de uma pesquisa individual, dessa forma, procurei desenvolver todas as tarefas exteriores aos encontros e à sala de aula, com a finalidade de minimizar o trabalho das outras professoras, que já têm uma jornada muito cansativa.

4.4 O PROJETO DE ENSINO

Ao pensarmos sobre o conjunto de atividades que comporiam o projeto de ensino, iniciamos a discussão sobre que tema(s) poderia(m) despertar o interesse dos alunos para que a participação fosse efetiva, e houve um consenso a respeito da identificação de um assunto que é tratado pelos alunos de ambas as turmas com muita animação – as comunidades onde eles vivem. Eles gostam muito de falar sobre os eventos, sobre as personalidades, sobre as estruturas de poder que existem nesses locais e sobre a sua vivência nesses espaços.

A partir dessa constatação, decidimos desenvolver o projeto de ensino explorando temas relacionados à identidade dos alunos. Com exceção dos poucos que vivem no bairro São Francisco, os demais vivem em comunidades localizadas no entorno do Anel rodoviário, porém todos têm formas de vida bem semelhantes. Assim,

abordar questões próprias de sua vivência poderia ser um ponto de partida para envolver esses estudantes, despertar-lhes o interesse, proporcionando uma oportunidade para que pudéssemos analisar o que eles podem fazer linguisticamente quando têm interesse, o que conseguem fazer quando estão envolvidos. Segundo Simões et al. (2012, p.83):

[...] ao selecionar identidades como um tema fundamental, a escola privilegia um terreno de problematização para o qual temos muitíssimo a contribuir e, em consequência, grandes responsabilidades. O uso da língua é o espaço de nossa constituição. A língua não é um objeto externo a nós, acessório, de que dispomos para isso e aquilo de modo desvinculado do que somos. Se escrevemos, somos diferentes do que somos se não escrevemos. Se a leitura faz parte de nossas vidas, somos diferentes do que seríamos se ela não fizesse parte. Se alteramos nosso jeito de falar, mudamos. Se alteramos nossos modos de ler e escrever, mudamos também. Ou será o inverso? Se mudamos, mudamos nossas práticas de linguagem. Esses vínculos, seja qual for a direção, não são acessórios. Ao contrário, ao usar nossa língua nas mais diversas situações, estamos interagindo com outros e lidando continuamente com representações de nós mesmos e dos outros.

E acrescenta, “Ao ensinar língua e literatura, lidamos diretamente com a construção das subjetividades dos alunos, indissociavelmente ligadas à construção de suas identidades sociais” (SIMÕES et al., 2012, p.83). Dessa forma, sabemos que por meio desse trabalho poderemos também trazer à luz realidades que possivelmente têm favorecido o distanciamento desses alunos das atividades escolares. Portanto, ao fazer essas constatações, precisaremos propor novas estratégias para a relação ensino-aprendizagem, esse será um caminho que deveremos continuar explorando após o término desta pesquisa.

Eu sugeri às professoras que o trabalho pudesse ser desenvolvido a partir de gêneros textuais específicos, preferencialmente utilizando aqueles que já faziam parte do convívio social dos alunos, orientando-os para que eles pudessem fazer uso real, efetivo e produtivo desses gêneros e de outros que, embora não fizessem parte de seu cotidiano, pudessem ampliar o seu horizonte e suas possibilidades linguísticas, pois como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais

[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Assim, a partir da avaliação da atividade diagnóstica, em que os alunos falaram sobre suas leituras e contato com as mídias, concluímos que seria enriquecedor para eles que desenvolvêssemos trabalhos que considerassem esses dados.

Ao perguntarmos sobre as leituras, poucos falaram que já leram alguns livros, muitos falaram que as leituras realizadas no Ensino Fundamental I foram as únicas, a maior parte disse que não gosta de ler, entretanto quando um aluno do nono ano disse que gostava de ler um determinado jornal, toda a turma concordou, o que pôde, depois, ser confirmado na outra turma também. O jornal tem preço bem acessível, mas, segundo eles, não precisam comprar, encontram em muitos locais, inclusive, na escola, sempre há alguém que lê e o deixa disponível. Eles leem o jornal por diversos motivos – esporte, resumo de novelas, horóscopo, notícias policiais, charges. Alguns disseram que o jornal faz algumas promoções em que é necessário juntar selos, que são publicados em sua primeira página, para retirar os prêmios, e esse também é um motivo para o contato com o jornal.

Diante do diagnóstico, identificamos outra leitura que os alunos desenvolvem diariamente - a dos programas televisivos. Entendemos a necessidade de se trabalhar uma leitura que contemple os discursos que se formam a partir de aspectos ideológicos e que estão fortemente presentes nessas programações, apropriando assim a relação dos alunos com essa leitura. Precisamos ter essa preocupação nas aulas de Língua Portuguesa, pois como afirma Maria Teresa F. Rocco, citada por Dalla Zen (2001, p.81):

[...] não temos uma tradição cultural de leitura e por isso culpamos a televisão atribuindo-lhe o papel de sedutora nefasta. “Os alunos falam mal, escrevem mal, tudo isso por culpa da TV (ou da internet)”. Ideia falsa. Se existe alguma culpa, esta advém da nossa relação cultural malconstruída.

Elegendo essas duas direções que são partes do universo social dos alunos, pensamos em completar o projeto com textos literários, para que pudéssemos dar a eles a possibilidade de caminhar, avançar para novas leituras e novas interpretações. Não que o texto literário já não seja trabalhado na escola, porém, neste projeto, pensamos em utilizá-lo não em termos de análise literária ou estudo da vida de autores, como é comumente visto, mas como parte de um processo humanizador. Cândido (1995, p.175) afirma que

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Ainda, segundo Cândido (1995, p.186):

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Assim, a partir dos textos por nós selecionados, elaboramos o projeto de ensino. Importante reiterar que as atividades eram sempre formuladas depois que a atividade anterior já tinha sido desenvolvida em sala de aula, pois dessa forma eram avaliadas a participação dos alunos, falas que poderiam gerar novas percepções e situações que, reformuladas, poderiam conduzir o aluno ao aprendizado de uma determinada questão.

Outro ponto importante do projeto de ensino foi a decisão de em cada uma das atividades trabalhar determinados descritores do CBC. Foi considerado fundamental que o trabalho fosse específico com relação às habilidades que desejávamos desenvolver nos alunos, pois tão essencial quanto a temática, seria o trabalho com essas habilidades linguísticas.

Em linhas gerais, delineou-se o projeto de ensino da seguinte forma:

Projeto de ensino: Identidades

Período de desenvolvimento: De Junho a Agosto.

Tempo estimado: 13 aulas

Atividade 1 (APÊNDICE 10)

Tema: Identidade pessoal

Habilidades a serem desenvolvidas:

14.1 relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material da palavra.

14.7 reconhecer imagens poéticas em um texto ou sequência textual literária.

Tempo estimado: 3 aulas

Textos:

Identidade – Pedro Bandeira

O auto-retrato – Mário Quintana

Gente tem sobrenome – Toquinho

Atividade 2 (APÊNDICE 11)

Tema: Identidade familiar e local

Habilidades a serem desenvolvidas:

6.10 Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.

6.13 Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.

Tempo estimado: 2 aulas

Texto:

Uólace e João Victor – Quarto episódio da primeira temporada da série televisiva Cidade dos Homens, exibida pela Rede Globo de televisão de outubro de 2002 a dezembro de 2005.

Atividade 3 (APÊNDICE 12)

Tema: Identidade social e histórica.

Habilidades a serem desenvolvidas:

3.4. Reconhecer informações explícitas em um texto.

3.5. Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.

Tempo estimado: 2 aulas

Texto:

Conto Africano *Náusea* de Agostinho Neto.

Atividade 4 (APÊNDICE 13)

Tema: Identidade social

Habilidades a serem desenvolvidas:

16.3 Inferir a importância atribuída por um jornal às notícias da primeira página a partir de aspectos como extensão dos títulos, tamanho dos caracteres, posição na página, presença ou ausência de imagens.

16.6 Explicar a função de *lides* que aparecem na primeira página de jornais.

16.11 Localizar uma matéria no jornal a partir de indicações da chamada ou do *lide* da primeira página.

16.12 Identificar os temas gerais de uma edição de jornal a partir da leitura da primeira página.

Tempo estimado: 3 aulas

Textos: Primeira página dos jornais *Folha de São Paulo*, *Hoje em dia*, *Super notícias* e *Horizonte*.

Atividade 5 (APÊNDICE 14)

Tema: Identidades

Habilidades a serem desenvolvidas:

9.12. Usar, na produção de textos ou sequências de relatos orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.

Tempo estimado: 3 aulas

Produção textual: Gênero *Relato Pessoal*.

Em cada etapa do projeto de ensino, os alunos recebiam uma pasta plástica na qual estava a atividade que seria desenvolvida e uma ficha amarela. Sugerir às professoras que os alunos fizessem, ao final de cada atividade, nesta ficha, anotações de aspectos importantes daquele trabalho, para que na última atividade eles pudessem ter uma síntese de suas reflexões.

4.5 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO

As atividades referentes a este Projeto de ensino, conforme já mencionado, foram desenvolvidas nas turmas do oitavo e nono anos, de junho a agosto de 2016. O fato de relatar detalhadamente o desenvolvimento do projeto nas salas de aula é uma tentativa de ser coerente com a proposta que aqui apresentamos, no sentido de não dissociar as reflexões da prática. Uma proposta alternativa de formação de professores precisa levar em conta não apenas o planejamento que se faz, mas os meandros da sua realização em sala de aula para que possamos compreender os motivos que levam o professor a (re)planejar, (re)pensar o seu fazer e até mesmo, em alguns momentos, desistir de tentar.

Optei por relatar separadamente até a atividade quatro, pois algumas ocorrências e especificidades das turmas precisavam ser destacadas, uma vez que também colaboraram na condução do processo de formação, como poderá ser visto nas análises que permeiam esses relatos.

4.5.1 NA SALA DE AULA - ATIVIDADE 1

Este primeiro trabalho tinha como objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver a leitura de textos literários, reconhecendo as imagens poéticas e revelando por meio das impressões despertadas por elas um pouco sobre a sua identidade pessoal.

4.5.1.1 OITAVO ANO

Antes de iniciarmos a atividade, a professora apresentou-me à turma, muitos já me conheciam, pois foram meus alunos no ano anterior. Ela informou que faríamos, juntamente com a professora do nono ano, um projeto em que teríamos a oportunidade de desenvolver muitas atividades interessantes e estimulou a participação de todos. Alguns alunos ficaram muito agitados, queriam saber como seria o projeto e o que eles teriam de fazer. A professora disse que teriam várias atividades e que o nosso objetivo era que a cada dia as aulas pudessem auxiliá-los a melhorar em leitura e escrita. A partir dessa explicação, a reação inicial dos alunos foi de desconfiança, muitos demonstraram uma expressão de desconsideração.

A professora entregou para os alunos a pasta plástica que continha uma etiqueta para colocar o nome e dentro dela estava a atividade e a ficha amarela. Os alunos acharam este material estranho e perguntaram se a pasta podia ficar para eles, a professora disse que eles deveriam devolvê-la com a atividade, e, ao final do projeto, a pasta ficaria com eles.

A primeira parte do trabalho foi realizada oralmente e foi muito produtiva, pois os alunos, apesar de agitados, participaram ativamente. A professora iniciou a atividade fazendo uma reflexão sobre o gênero dos textos – o poema. Ela solicitou aos alunos que observassem os três textos, sem executar a leitura. Então, perguntou aos alunos se eles sabiam a que gênero pertencia os textos, e eles responderam sem nenhuma dificuldade se tratar de poemas. Eles disseram que chegaram a esta conclusão por causa da forma como o texto estava escrito - os versos e a estrofes. A professora perguntou que tipo de história eles esperavam encontrar quando percebiam se tratar desse gênero textual, e os alunos disseram que sempre esperam que fale sobre sentimentos, como o amor.

A professora então falou um pouco sobre outros gêneros - a notícia existe para transmitir uma informação nova, a carta pessoal para estabelecer comunicação entre duas pessoas, a receita culinária para orientar sobre a preparação de pratos -, e perguntou aos alunos sobre o poema, para que esse gênero textual é produzido. Os alunos disseram que os poemas servem para demonstrar sentimento, pois quem escreve poemas sempre quer falar sobre isso. A professora falou sobre algumas especificidades do poema: a subjetividade, a conotação, a intenção reflexiva e o desejo de estimular a imaginação. E que eles deveriam ser lidos observando essas características.

Quando a professora perguntou se alguém da turma já havia escrito poemas, muitos responderam positivamente. Eles falaram sobre os poemas que tinham escrito no ano passado para compor o livro da escola. Duas alunas compartilharam suas experiências como escritoras, disseram que gostam de escrever sobre as coisas que pensam e sentem. Levei o livro que foi produzido no ano anterior, com os poemas dos alunos. Aqueles que não participaram puderam conhecer o trabalho, e os demais lembrar os seus escritos. Os alunos que escreveram esses poemas ficaram muito orgulhosos neste momento em que os colegas viram os seus trabalhos, eles ficaram felizes e demonstraram que se sentiram muito importantes. De acordo com os registros do nosso diário de bordo, esse momento foi essencial, pois pudemos notar a reação dos alunos diante de uma atividade realizada com sucesso por eles. Esse fato comprova a importância da circulação dos textos produzidos pelos alunos. Quando na escola não se fazem *redações* – textos para a escola -, mas *produções de textos*, segundo Geraldi (1986, 1996), o *escrito* ganha sentido, configurando um processo interlocutivo não-escolar.

A segunda parte da atividade apresentava uma reflexão temática. A professora informou os títulos e os autores dos poemas. Em seguida perguntou se os alunos conheciam os autores. Alguns disseram já ter ouvido falar, mas a maioria não conhecia os dois primeiros. Alguns se lembraram apenas de Toquinho e de sua canção “Aquarela”. A professora então apresentou uma breve biografia desses autores e fez a leitura dos dois primeiros poemas.

Conduzindo então os alunos a uma reflexão, a professora pediu que eles respondessem às questões relativas à temática dos poemas. À medida que iam

respondendo por escrito os alunos iam comentando, outros não entendiam a pergunta e solicitavam esclarecimentos. Todos os alunos disseram que gostaram dos poemas, eles gostaram da forma como os autores se veem. Apenas um disse que eram legais, mas que não havia gostado muito porque não tinham rima. A maior parte dos alunos percebeu que os poemas apresentavam temas afins, eles disseram que os autores estavam falando sobre eles mesmos. Entretanto, dois alunos disseram que os poemas eram diferentes, que identidade não tinha a ver com autorretrato, neste momento os próprios alunos, em um tom um pouco agressivo, pediram para que os colegas lessem novamente com atenção para constatarem que os autores falavam sobre eles mesmos. Apesar do tom agressivo, neste momento houve cooperação entre eles, e os alunos que haviam respondido negativamente leram novamente o texto.

A questão que fazia referência específica ao autorretrato trouxe muitos comentários interessantes. Os alunos ficaram muito agitados, todos queriam falar. A professora perguntou se eles sabiam o que era autorretrato, e os alunos disseram que era uma imagem da pessoa feita por ela mesma. A professora mostrou dois autorretratos de Van Gogh e disse que ele se pintou como se via. Que um autorretrato pode ser uma tela ilustrativa, mas pode também ser um texto verbal descritivo. Os alunos acharam estranhas as telas, porque disseram ser muito diferentes, que não parecia a mesma pessoa, alguns falaram que às vezes nos vemos de forma diferente, às vezes nos achamos bonitos, outras vezes feios, que isso podia ser a justificativa da diferença. Um aluno disse que hoje a *selfie* é o autorretrato, pois é uma imagem criada pela própria pessoa, e que ela também pode ser bem diferente da realidade, porque as pessoas usam filtros que as deixam irreconhecíveis. Segundo o aluno, os filtros servem para a pessoa mostrar como ela se enxerga, ou pelo menos gostaria de se enxergar. Importante registrar que o aluno que traz esse interessante apontamento é um garoto que está sempre de agasalho, usando boné e capuz, quase não conseguimos ver o seu rosto. Ele é um jovem arredo e apresenta uma conduta agressiva e desrespeitosa, sendo por isso muito mal visto por todos os professores.

Os alunos identificaram que o autor diz que as pessoas o veem de duas formas, uma boa e uma ruim. E que ele próprio também se vê de duas formas, eles mencionaram muitas vezes a figura da “mosca” e da “pulga” como uma forma muito

negativa de se ver. Nesta parte da atividade os alunos estavam muito agitados e antes de fazer a questão por escrito, falavam, comentavam, trocavam informações entre si. A professora solicitou que eles fizessem a questão por escrito e que falassem apenas se precisassem de ajuda para compreender algo. Esta situação trouxe dúvidas e foi registrada no diário de bordo para posterior discussão e análise sobre a melhor condução de momentos como esses. A professora precisava manter a mínima ordem na sala de aula para continuidade da atividade e também permitir que o aluno pensasse por si só, que elaborasse o seu próprio raciocínio. Contudo percebeu que ainda que estivessem produzindo muita confusão e gritaria, os alunos estavam se ajudando, cooperando com o aprendizado um do outro. Essa questão nos fez refletir sobre a forma como esses alunos, que provocam, ao mesmo tempo, desordem e aprendizado, quebram o ideal que temos de sala de aula e nos impulsionam para outras estratégias para alcançarmos o aprendizado. Dalla Zen (2012, p.59) destaca que:

No espaço da sala de aula, ainda reina o silêncio, o que é diferente de interações e de barulhos produtivos. Classes enfileiradas, pouca autonomia. Na vida, a movimentação corporal é intensa e bem diversa.

Umas das questões pedia que o aluno dissesse de que forma ele interpretava o que foi registrado pelo autor ao afirmar “às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore”. Alguns disseram que o autor disse isso porque se via de várias formas, outros trouxeram informações que já nos fizeram perceber que eles compreenderiam a questão posterior. Um aluno disse que quando o autor se via como nuvem ele considerava que estava sem rumo e como árvore ele considerava que estava parado. Outro disse que se o autor se pintava nuvem é porque estava voando no tempo, feliz; se se pintava árvore é porque estava mais sério.

A questão seguinte solicitava que dissessem se os versos da questão anterior possuíam linguagem denotativa ou conotativa, e então houve agitação novamente. Percebemos que eles notam a diferença entre uma e outra, mas não sabem denominá-las. Eles pediram para que a professora explicasse a diferença entre elas. Logo após a explicação, um aluno perguntou por qual motivo as pessoas usavam a linguagem conotativa, a professora deu vários exemplos e perguntou qual seriam os efeitos de uma e outra forma de dizer. Eles tiveram um pouco de dificuldade em verbalizar esses efeitos, mas perceberam que a linguagem conotativa tem relação

com a emoção, com a imaginação e que textos como o poema precisam desse tipo de linguagem. Após esse momento, eles responderam com facilidade que os versos tinham linguagem conotativa e retiraram outros exemplos do texto.

Para finalizar esta parte do trabalho, a atividade solicitava que os alunos descrevessem a forma como pensam que as pessoas os veem e como eles mesmos se veem e, em seguida, fazer essas descrições em linguagem conotativa. A questão foi feita de forma silenciosa, eles pediram para explicar novamente o que estava sendo solicitado, e, a partir da explicação, não fizeram nenhum tipo de comentário. Eles registraram por escrito que as pessoas os viam como “uma pessoa chata”, “uma pessoa legal”, “normal – com características boas e ruins”, “uma pessoa engraçada”, dentre outros. Entretanto, quando solicitados a dizer como se viam e a fazer essas descrições em linguagem conotativa apareceram informações às quais julgamos muito relevantes: “Eu me vejo como uma pessoa sem vida e sem sentido” - em linguagem conotativa: “Sou uma rosa com espinho”; “Uma pessoa sozinha, com poucos amigos e com um buraco no peito” - em linguagem conotativa: “às vezes não sei quem sou, às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore”; “Eu me vejo um cara legal, mas às vezes me deparo muito triste” - em linguagem conotativa: “As vezes me sinto uma máquina fazendo tudo certinho, mas às vezes eu faço como um animal irracional”. Essas descrições evidenciaram a baixa autoestima de alguns alunos, dando sinais de que há muito por trás da agressividade, da agitação e do desinteresse. Cosson (2014, p.17) nos traz uma importante reflexão:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

A terceira parte da atividade foi feita na sala de informática, houve muita agitação, pois os alunos gostam de realizar atividades fora da sala de aula. Lemos a canção “Gente tem sobrenome” de Toquinho, e eles assistiram ao clipe nos computadores.

Eles gostaram da canção e um aluno disse que os três textos juntos pareciam um documento: um falou de quem a pessoa era, o outro do retrato e este último do sobrenome.

Quando falamos sobre a função do sobrenome, os alunos disseram que as pessoas precisam se identificar e as coisas não, por isso só pessoas tinham sobrenome. A professora perguntou se o primeiro nome já não era o suficiente para essa identificação, e eles disseram que não, pois existem muitos nomes iguais e que até sobrenomes iguais existem também. A professora contou para os alunos como surgiram os sobrenomes e a sua importância para identificar as famílias. Eles gostaram muito dessas informações e quiseram saber qual era a origem de suas famílias, se o sobrenome tinha relação com alguma profissão, se indicava o local de nascimento, árvores ou animais.

Eles gostaram muito desta atividade, escreviam e falavam ao mesmo tempo, contando para os colegas sobre os nomes. Muitos sabiam quem havia escolhido o seu nome, mas apenas uma aluna, Camila, já sabia o significado e a origem do seu nome. Os alunos pesquisaram e ficaram felizes em encontrar e saber o significado e a origem de seus nomes e sobrenomes, outros ficaram um pouco tristes por não encontrar o seu primeiro nome. Eles falaram também sobre os seus sobrenomes, muitos só têm o sobrenome da mãe, mas eles não se mostraram tristes ou constrangidos por isso. Para finalizar, eles anotaram as características solicitadas na ficha amarela, e as pastas foram recolhidas.

Esta atividade foi muito desgastante para a professora, pois foram três aulas (duas no mesmo dia) muito intensas, pois os alunos falaram muito. Contudo, a partir das anotações realizadas em nosso diário de bordo, podemos verificar dados importantes, no primeiro dia dezoito alunos fizeram esta atividade, no segundo dia dezessete, todos fizeram todas as questões. Ao final da atividade quando agradei à professora Ana pela contribuição, ela disse que não precisava agradecer, porque ela é quem estava recebendo, e isso foi muito gratificante, porque embora o projeto englobe uma demanda coletiva, faz parte de uma pesquisa individual. Essa postura deixou-me mais confiante de que há um desejo coletivo de mudança.

4.5.1.2. NONO ANO

Ao chegarmos à turma para iniciarmos a atividade, os alunos estavam muito agitados. Eles queriam saber quem era a pessoa nova que estava ali. Alguns alunos, para os quais eu lecionei no ano de 2014, logo disseram o meu nome e explicaram que eu também era professora de Português. Eles começaram a afirmar que agora teriam duas professoras, que isso seria terrível, que não poderiam aguentar.

A professora Laura apresentou-me aos alunos que não me conheciam e explicou que faríamos juntas um projeto, e que esperávamos poder contribuir para o desenvolvimento deles em leitura e escrita. Disse que a participação deles seria fundamental, e, para isso precisavam prestar atenção.

Eles quiseram saber se a atividade valeria pontos, como habitualmente, segundo a professora, e se eles não fizessem o que iria acontecer. A professora disse que não valeria, mas que essas atividades seriam fundamentais para melhorar as nossas práticas como professoras e que isso seria bom para eles, pois as aulas poderiam ser mais interessantes. Muitos se manifestaram dizendo que não fariam nada, outros ficaram calados, um pouco desconfiados. Neste momento, percebemos o quanto a “nota”, pela cultura de avaliação criada pela escola, faz com que os alunos não percebam o real valor do aprendizado.

Entregamos aos alunos as pastas com as atividades, e, neste momento, um dos alunos que havia dito que não faria nada se interessou, perguntou se a pasta era para eles, a professora respondeu que ao final do projeto poderiam ficar com ela. Então ele decidiu fazer a atividade. A professora disse que entregaria o material a todos, e, se por acaso, alguém não quisesse fazer, era só deixar em branco. Na reunião posterior a esta aula, discutimos este momento, que foi registrado no diário de bordo como fundamental para o decorrer da atividade. Percebi que alguns alunos ficaram constrangidos com a reação da professora diante de suas ameaças de não participar, quando perceberam que a professora não insistiu, eles se calaram.

Na primeira parte da atividade, realizada oralmente, poucos participaram. A professora inicialmente pediu que observassem os textos sem lê-los e perguntou a

que gênero eles pertenciam. Os alunos não entenderam a pergunta, queriam saber o que era gênero. Houve uma explicação da professora, dando exemplos de outros gêneros textuais como bula de remédio, receitas culinárias, notícias e então eles compreenderam, entretanto poucos identificaram o gênero, a maior parte disse que não sabia. A professora perguntou aos alunos que responderam corretamente, porque eles achavam que se tratava de poemas, eles falaram sobre estrofes e versos. Houve então uma explicação sobre a estrutura dos poemas, e a professora completou dizendo que aqueles textos não pertenciam a este gênero somente pela forma, mas também pela maneira como foram escritos, com emoção e usando a linguagem conotativa. Ela aproveitou e explicou o significado de conotação e denotação. Os alunos disseram que quando encontram um poema esperam sempre que sejam textos de amor, pois eles são escritos para isso. O conceito estabelecido por esses alunos, juntamente com a fala sobre os poemas sem rima, que apareceu na outra turma, nos fizeram pensar sobre a forma como temos levado o texto poético para esses alunos. Essa visão, certamente, está relacionada às escolhas e às atividades que elaboramos a partir dos textos.

Duas alunas se manifestaram e disseram que escrevem poemas, uma disse que escreve porque acha que desabafa quando registra as coisas que sente, e a outra disse que acha legal escrever sobre seus sentimentos. Neste momento, alguns alunos iniciaram piadas machistas com as falas das colegas, confirmando o que constata Silva (2009, p. 107): “é comum os alunos rejeitarem *a priori* a leitura de poesia, declarando ser coisa de mulher e de gays.” Para ela, “o preconceito é baseado num olhar depreciativo, portanto, o modo mais eficiente de combatê-lo é inverter a direção do olhar, transformar o negativo em positivo.” Valem as observações da autora para redirecionar a nossa abordagem em sala de aula em situações como essas.

A professora fez a leitura dos dois primeiros poemas e perguntou se os alunos já conheciam os textos e seus autores, eles disseram que não, mas quando perguntados se haviam gostado, eles responderam positivamente. Eles identificaram o tema e disseram que os poemas falavam sobre quem eram as pessoas que os escreveram, que os autores queriam falar sobre eles mesmos. Neste momento, um número maior de alunos estava participando da aula, outros ainda que calados,

prestavam atenção. A professora, então, lia as questões e aguardava alguns minutos para que todos respondessem, por escrito. Dessa forma, sempre havia algum comentário.

Os alunos souberam dizer o que é um autorretrato, disseram que é a imagem da pessoa feita por ela mesma, um aluno disse que não é um retrato em si mesmo, mas o registro de como a pessoa se vê. Quando a professora mostrou dois autorretratos feitos por Van Gogh, houve uma grande algazarra. Os alunos disseram que ele era muito feio, como podia alguém ter a oportunidade de se pintar e fazer isso para ficar feio, a professora informou que o pintor fez vários autorretratos, e eles continuaram indignados, questionando como poderia alguém se pintar várias vezes e em nenhuma delas se pintar bonito.

Ao iniciar a análise das ideias dos poemas, os alunos disseram que as pessoas viam o autor do primeiro texto de várias formas, um aluno disse que essas pessoas eram muito indecisas, pois não sabiam se o autor do texto é “queridinho ou moleque malcriado”. E sobre a forma como o próprio autor se via, eles usaram trechos do texto em que havia essas informações. Na questão em que o autor se define de maneira conotativa, os alunos solicitaram a ajuda da professora com relação às expressões usadas: “às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore”. A professora relembrou o que havia dito sobre conotação e denotação e, então, eles fizeram várias interpretações, como “às vezes ele se vê alto, às vezes baixo”, “árvore é quando a pessoa está parada, nuvem é quando ela está voando”, “às vezes a pessoa está leve/bem, às vezes está mal”.

Após realizarem essa questão, os alunos identificaram facilmente a linguagem conotativa e apontaram outros versos que utilizavam essa mesma linguagem. Ao serem solicitados a falarem sobre si, inicialmente, os alunos se comportaram de maneira muito tranquila, disseram que as pessoas os viam como meninos legais, normais, bacanas, outros disseram que eram vistos como chatos, preguiçosos, bagunceiros. A maneira como eles se veem foi relatada de forma coerente com a maneira como eles disseram que as pessoas os veem. Contudo, ao solicitar que fizessem essas descrições em linguagem conotativa, aqueles que disseram que se viam de forma negativa, utilizaram expressões muito marcantes para se referir a si mesmos – demônio, burro, monstro, pervertido, bruxa. Como sabemos, “a imagem

que se tem de si próprio é uma identidade que a interação constrói” (GERALDI, 1997, p. 154). Muitos não responderam por escrito a esta questão. Essas descrições foram registradas no diário de bordo, pois acreditamos ser importante levar essas informações ao setor pedagógico da escola, uma vez que essa turma tem sido constantemente estigmatizada de forma muito negativa.

Como os alunos costumam ficar agitados com trabalhos realizados fora da sala de aula, a terceira parte da atividade que seria feita nos computadores foi iniciada em sala. A professora leu a canção “Gente tem sobrenome” de Toquinho e trabalhou as questões que não necessitavam da pesquisa que seria feita na *internet*. Muitos alunos disseram que não percebiam nenhuma semelhança entre esta canção e os outros poemas, a professora leu algumas partes da canção novamente e falou sobre a importância do nome para a identificação das pessoas, ela disse que o nome também fazia parte da identidade, assim eles conseguiram compreender. A maior parte dos alunos sabia quem havia escolhido o seu nome, mas não o motivo da escolha. Quando falaram a respeito do sobrenome, alguns perceberam que só têm o nome familiar da mãe, outros não sabiam dizer à família de quem, mãe ou pai, pertencia o sobrenome. Ao falar sobre os apelidos, novamente houve grande agitação, pois os colegas começaram a mencionar os apelidos uns dos outros.

A professora explicou aos alunos como seria feita a atividade na sala de informática e deu todas as instruções para que a atividade pudesse ocorrer da forma mais tranquila possível. Ao chegar lá, os alunos acessaram o *link* dado na atividade e assistiram ao vídeo da música. A professora contou a eles porque as pessoas têm sobrenomes e eles fizeram várias perguntas a respeito. Nenhum deles sabia o significado ou origem do nome ou sobrenome, eles fizeram a pesquisa e ficaram muito empolgados com os resultados. A professora compartilhou o significado de seu nome e de outros funcionários da escola, o que foi motivo para muita agitação.

A professora solicitou que eles transferissem as informações para a ficha amarela. Eles reclamaram muito, disseram que já haviam escrito na folha, que não havia necessidade de transferir, ela pediu novamente e com muita reclamação eles fizeram e entregaram as pastas.

Fizemos uma atividade com fonte 26 para a aluna Júlia, de acordo com as orientações de sua professora de apoio, Beatriz, que a acompanhou. A aluna conseguiu fazer todo o trabalho junto aos colegas.

Ao final, pudemos constatar que vários alunos gostaram e participaram, uns agiram com indiferença e, outros, embora interessados, não queriam demonstrar. O estigma de que a sala é a mais indisciplinada da escola é muito forte e em alguns momentos parece que os alunos querem manter esta posição. A professora disse que o comportamento dos alunos foi bom, que apesar dos momentos de agitação, eles demonstraram interesse pela atividade.

4.5.2 NA SALA DE AULA - ATIVIDADE 2

Esta atividade tinha como objetivo auxiliar os alunos a desenvolver a leitura de um episódio televisivo, reconhecendo as vozes presentes neste texto e apurando o olhar sobre posicionamentos enunciativos, realizando assim um processo de reconhecimento identitário.

A atividade foi baseada no quarto episódio da primeira temporada da série “Cidade dos Homens”, exibido pela Rede Globo de televisão em outubro de 2002. O episódio, intitulado “Uólace e João Vitor”, acontece na cidade do Rio de Janeiro e retrata inúmeras questões presente nas grandes cidades brasileiras.

SINOPSE

Os dois meninos em questão, Uólace e João Vitor, possuem realidades de vida distintas, uma vez que o primeiro é morador de uma favela e convive com a fome, com a greve da escola pública, e com o preconceito; e o segundo, é membro da classe média, estuda em uma boa escola particular e tem as necessidades básicas para sua sobrevivência, como alimentação e vestuário, razoavelmente atendidas. Nesse contraponto entre as realidades surgem também questões comuns a esses jovens - o futuro incerto, a insegurança, a ausência dos pais, a situação profissional das mães, o desejo de ter o tênis da moda e várias outras. O episódio se desenvolve apresentando ora as diferenças, ora as semelhanças, conduzindo o espectador a várias reflexões sobre temas como família, trabalho, adolescência, identidade, solidão e preconceito.

4.5.2.1 OITAVO ANO

A professora da turma iniciou a aula dizendo aos alunos que assistiriam a um episódio de uma série televisiva e, por isso, houve muita agitação, porque este tipo de atividade deixa os alunos muito animados. Pelas práticas que habitualmente se realizam na escola com materiais audiovisuais, os alunos tendem a pensar que atividades como essa são momentos de lazer, sem relação com a aula. Assim, antes de iniciar o filme, a professora contou aos alunos um pouco sobre o enredo e solicitou que ficassem atentos a elementos importantes como músicas, imagens e falas dos personagens.

Os alunos assistiram ao episódio com muita atenção, em alguns momentos eles riam e faziam piadas reconhecendo alguma situação e relacionando a algum colega, mas logo eles se calavam. A professora da turma, após o término da aula, fez uma observação que foi registrada no diário de bordo. Ela percebeu que, quando os alunos se identificavam com o assunto tratado, não comentavam, não faziam piada, havia muito silêncio e podia se notar certo constrangimento. Durante este primeiro momento a professora não teve problemas com relação à disciplina.

Ao findar o episódio, a professora perguntou aos alunos o que eles acharam, e eles disseram que gostaram muito, que gostaram das cenas em que os grupos de amigos apareciam juntos, mas que foi muito rápido, perguntaram se não poderiam assistir aos outros episódios da série, a professora disse que sim, que combinariam de assistir em outros momentos.

A professora iniciou a segunda parte do trabalho informando que a série “Cidade dos homens” foi baseada em um livro e perguntou se eles conheciam outros filmes, novelas ou séries que também eram inspirados em livros. Eles participaram bastante, falaram de muitos livros que, embora não tenham lido, sabiam ser a inspiração para filmes e novelas. Eles disseram que o filme é mais interessante que o livro, porque eles podem ver os personagens, os lugares e as cenas. Uma aluna disse que imaginar também é legal, que às vezes ela prefere imaginar a ver. Outro falou que assistir ao filme é mais rápido do que fazer a leitura, por isso muitas coisas do livro não aparecem no filme. A professora perguntou o que eles achavam de perder essas coisas que existem nos livros e não aparecem nos filmes, eles ficaram

pensativos, pareciam não querer responder. A professora, então, conduziu os alunos à percepção das sensações que os recursos audiovisuais podem provocar. Disse que eles ativam os sentidos por meio das imagens, da concretização dos personagens, das canções e das situações vividas, que provocam emoções e reflexões. A história no livro deve ser imaginada, e certamente também provoca emoções e reflexões, entretanto, na televisão ou no cinema, torna-se visível. Embora tenha destacado essa percepção, a professora ressaltou o papel da imaginação, pois o que se vê na televisão ou no cinema é a visão de uma pessoa ou de um grupo sobre algo que se pode ser imaginado de diferentes formas por cada um de nós. Nem sempre é fácil convencer os alunos de que se tratam de duas linguagens diferentes, dois produtos também distintos, que exigem, portanto, habilidades de leitura diversas (SILVA, 2009).

Os alunos continuaram a participar ativamente. Eles responderam às questões de compreensão textual com muito interesse, identificaram os temas abordados e os relacionaram - preconceito, discriminação, família, *bullying*, amizade, violência. Disseram que os personagens, apesar de terem realidades sociais diferentes, tinham muitas coisas em comum e apontaram também elementos que os diferenciavam.

Os alunos sintetizaram algumas informações e produziram um perfil dos protagonistas da série. Para eles, os dois personagens às vezes parecem felizes, às vezes muito tristes e sozinhos. Eles traçaram um perfil social e físico de João Vitor e Uólace, falaram da escola particular e da escola pública, da casa, dos amigos, da família e dos desejos. Sobre o físico dos personagens os alunos destacaram principalmente a cor, o cabelo e as roupas, ao fazerem isso, muitos finalizaram esta parte da atividade dizendo que João Vitor era bonito e Uólace, feio. Aqui, percebemos novamente, como já havia ocorrido na atividade 1, a visão negativa que os alunos têm de si mesmos e daquilo que os representa. Ao analisarmos as manifestações desses jovens, percebemos o quanto a organização escolar e os nossos procedimentos legitimam a sua autodepreciação, pois como tão bem aponta Soares (2001, p.53):

[...] a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente, ou dissimuladamente, os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

As últimas questões da atividade tinham o objetivo de conduzir o aluno a determinar elementos que pudessem desenvolver um olhar reflexivo e crítico, fazendo com que ele se identificasse, se reconhecesse e/ou que ele se sensibilizasse com as questões do outro.

Todos os alunos perceberam que os personagens ficaram conhecendo o tão desejado tênis por meio de uma propaganda de televisão e ao responder o que eles acharam da cena em que a vendedora da loja de calçados atende os personagens, a maior parte respondeu de forma muito enfática: “Preconceito, porque tratou um como rico e o outro como pobre.”, “Eu achei uma falta de respeito da parte da mulher da loja.”, “Achei um preconceito total, mas que infelizmente acontece no dia a dia.”, “Achei que ela agiu com racismo”.

Da mesma forma, eles disseram sobre o porquê da vendedora se comportar daquela maneira: “Porque achou que um era favelado e o outro não”, “Tratou mal, porque o menino era preto”, “porque um tinha boa aparência, boa condição e o outro, muito pobre, ela pensou até que iria roubar.”, “pela aparência de cada um”.

Uma das questões solicitava aos alunos que eles dissessem se conheciam alguém que teria passado por situação semelhante. Nenhum aluno comentou oralmente esta questão, entretanto alguns registraram por escrito que sim e que essa pessoa se sentiu “humilhada”, “magoada”, “com raiva”, “triste”. Notamos que esse assunto deixou muitos alunos constrangidos, vários deixaram a questão em branco, talvez por remetê-los a situações constrangedoras vividas por eles ou por seus familiares.

As questões que faziam referência à forma como os grupos de João Victor e Uólace percebiam um ao outro foram muito comentadas, eles disseram que, apesar dos grupos não se conhecerem, pensaram aquelas coisas ruins um do outro porque estavam julgando pela aparência. João Vitor e seus amigos observaram os outros e pensaram se tratar de um grupo de meninos de rua e seus comparsas; Uólace e seus amigos, ao olhar o outro grupo, pensaram se tratar de garotos ricos, protegidos por seguranças. Os alunos disseram que as pessoas julgam desta maneira, que a

aparência determina a forma como as pessoas tratam as outras. Em algumas questões, houve também discordâncias, alguns alunos acharam que o sonho de Uólace não era tão grandioso quando o de João Vitor porque as pessoas não o enxergavam. Para as pessoas, ele não existia e por isso ele não se sentia alguém e, assim, não podia ter sonhos grandiosos como o de ser presidente da república. Outros acharam que João Vitor tinha um sonho e para isso ele estudava, já Uólace não se esforçava, na opinião desses alunos, ele não queria ter um sonho, não queria estudar e não existe futuro sem estudo. A professora interferiu e pediu que eles pensassem um pouco se João Vitor era realmente estudioso e se Uólace realmente não estudava porque não queria. Um aluno disse que Uólace não tinha nem a mãe para obrigá-lo a ir à escola e também mencionou a questão da greve dos professores. Alguns alunos citaram o fato da mãe de João Vitor ser professora de Língua Portuguesa, e a nota dele ter sido baixa nesta matéria. Os alunos fizeram um bom debate sobre as possibilidades que a sociedade apresenta para os mais pobres, tocaram em questões familiares citando parentes que eles julgam muito inteligentes, mas que nunca puderam estudar, ou porque trabalham desde muito novos, ou porque acabaram se envolvendo com a criminalidade. A professora falou sobre o papel da escola na vida de cada um deles e de como é importante que eles aproveitem tudo o que ela puder proporcionar para que eles tenham um futuro melhor.

As últimas questões da atividade foram extremamente interessantes. A professora perguntou oralmente o que eles pensavam sobre a televisão, se ela mostrava mais pessoas como João Vitor e seus amigos ou como Uólace e seus amigos, os alunos imediatamente responderam que mostrava pessoas como João Vitor e seus amigos e completaram dizendo que isso acontece “porque a televisão é preconceituosa”, “porque não gosta de mostrar gente desse tipo”, “porque ela quer mostrar as pessoas que têm condições melhores”. Apenas uma aluna respondeu que a televisão mostra o mesmo número de pessoas pobres e ricas, negras e brancas. Os outros alunos, com agressividade, falaram que ela estava errada, porque em filmes, novelas, propagandas apareciam muito mais pessoas brancas e ricas.

Quando a professora perguntou se eles participassem da série, em que grupo de amigos eles achavam que estariam, a resposta foi quase unânime – no grupo de

João Vitor. A professora perguntou o porquê da resposta, e os alunos parecem ter entendido a pergunta como a que grupo eles gostariam de pertencer. Ela solicitou, então, que eles fizessem a última questão e explicou que eles deveriam observar a escola em que estudavam, o lugar onde moravam, as características físicas, as condições financeiras e a sua família. Quando os alunos terminaram, a professora repetiu a questão anterior e pediu que eles observassem os elementos citados e dissessem em que grupo estariam se participassem da série. Dessa vez, dos dezessete alunos que participaram da atividade, nove responderam que estariam no grupo de Uólace e dois disseram que não tinham muita clareza, um desses porque, apesar de estudar em escola pública e ser negro, nunca passou fome. Os alunos que afirmaram fazer parte do grupo de João Vitor relacionaram alguns elementos de sua história como a moradia, ou a cor da pele, ou a presença da mãe para justificar essa afirmação. Os alunos que afirmaram fazer parte do grupo de Uólace mencionaram elementos de sua história como escola, família, condições financeiras e alguns disseram que gostariam de participar porque este grupo era mais humilde e não arrogante como o outro.

A forma de compreensão dessas questões pelos alunos, nos remetem ao que discorre Paulo Freire (1987) quanto à atração, talvez inconsciente, das classes desfavorecidas por pertencer a outra classe ou “imitá-la” na apropriação de padrões sociais.

Os alunos acrescentaram os dados solicitados na ficha amarela, ampliando assim as informações sobre a sua identidade. A professora percebeu que os alunos gostaram muito da atividade, a temática agradou muito a turma, e eles participaram o tempo todo.

4.5.2.2 NONO ANO

A atividade 2 foi aplicada pela professora pesquisadora e acompanhada pela professora Simone, que não havia participado das reuniões e, portanto, não conhecia a atividade. A professora havia retornado à escola na semana em que produzimos este trabalho, depois das férias prêmio e do afastamento para a possível aposentadoria, que, como já mencionado, acabou não ocorrendo.

Informei aos alunos que o trabalho daquele dia seria iniciado com um filme e eles ficaram muito felizes. Importante dizer que a organização da sala de multimeios foi muito difícil neste dia, o último professor que utilizou a sala desconectou todos os cabos dos aparelhos, que habitualmente já ficam todos conectados, sendo necessário apenas ligar. Os colchonetes estavam esparramados e sujos e as cadeiras desordenadas. Eu havia chegado com um horário de antecedência, dessa forma pude organizar a sala para que não houvesse nenhum tipo de problema no momento em que os alunos chegassem. Contudo, este é um problema que os professores enfrentam com frequência – os alunos ficam agitados quando fazem atividades fora de sala, é necessário que o professor encontre os espaços com o máximo de organização, porque até que se ordene o ambiente, os alunos ficam ainda mais agitados e acabam por promover confusões e transtornos. Assim, atividades como estas se tornam um grande problema para os professores e muitos acabam por desistir.

Os alunos chegaram agitados, mas logo foram tomando seus lugares. Eu disse a eles que assistiriam a um episódio da série “Cidade dos Homens” e passei alguns dados como a emissora que o exibiu, o período e a temática abordada. Solicitei que eles ficassem atentos a elementos importantes como as canções, as expressões e a fala dos personagens, pois logo após faríamos uma atividade relacionada a ele.

Logo que o episódio começou a ser exibido, os alunos rapidamente se concentraram, não houve transtorno algum durante a exibição. Este foi um ponto importantíssimo, porque a sala é muito agitada e todos os professores reclamam da indisciplina dos alunos. Após a exibição, ainda na sala de multimeios, a professora da turma perguntou se eles haviam gostado, e eles disseram que gostaram muito, que era uma pena o episódio ser tão curto.

Conforme os nossos registros no diário de bordo, cabe aqui uma referência à Júlia. Como já foi dito anteriormente, a aluna tem baixa visão e por isso é acompanhada pela professora de apoio, Beatriz.

De acordo com os documentos oficiais da Secretaria de Educação Especial, para viabilizar estratégias transformadoras na educação inclusiva:

[...] é preciso concretizar as ações que o contexto de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes, recursos econômicos e competência dos sistemas educacionais. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para que isso ocorra, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão desses alunos com políticas de formação docente. (BRASIL, 2006, p.8)

Entretanto, percebemos que, no universo escolar, essas orientações ainda não configuram a realidade, ao contrário, neste aspecto estamos todos sem direção, agindo de maneira comprometida, porém instintiva. Vejamos o ocorrido.

No dia em que esta atividade foi desenvolvida, a professora Beatriz não foi à escola, e Júlia se sentiu muito perdida. Perguntei como poderia ajudá-la, ela disse que gostaria de ouvir o filme e que possivelmente conseguiria ver algumas partes. Porém, em alguns trechos do episódio, as imagens e as expressões faciais são fundamentais para se compreender o sentido da cena e, evidentemente, ela não acompanhou de forma plena. Percebemos que o professor de apoio, em atividades como esta, é imprescindível. Geralmente, após trabalhos que a aluna não consegue acompanhar, a professora Beatriz, em um espaço reservado, trabalha novamente a atividade retomando as questões que possivelmente a impediram de conseguir. Quando os professores da turma se encontram nesta situação, sem a professora de apoio, dificilmente podem dar a atenção necessária à aluna, devido à indisciplina dos outros alunos. Diante dessa situação, pudemos refletir sobre as dificuldades para incluir alunos especiais. Percebemos que as atividades diferenciadas às quais nos referimos, no caso desta aluna, são sempre o mesmo material usado para os demais, como fonte aumentada, e apenas isso não é o suficiente. Como bem disse a professora Beatriz em sua entrevista inicial, “o aluno de inclusão deve se sentir acolhido e ser respeitado por todos nos espaços que ele percorre para desenvolver suas habilidades. As atividades desenvolvidas coletivamente devem ajudar na sua autonomia e na sua formação como sujeito de direitos”.

Para iniciar a segunda parte da atividade, informei aos alunos que a série a que eles assistiram foi baseada em um livro. Quando foram perguntados se eles conheciam

outros livros que se tornaram filmes, eles falaram que conheciam vários e citaram muitos contos de fadas. Dois alunos apenas falaram de livros juvenis como *Harry Potter* e *A culpa é das estrelas*, eles disseram que leram e assistiram ao filme depois, segundo esses alunos o filme é muito bom porque permite ver tudo o que está sendo dito na história e não aparece no livro. Alguns disseram que o filme resume o livro, porque não há tempo suficiente para contar tudo o que o autor escreveu.

Os alunos relataram vários temas abordados no episódio, preconceito, discriminação, desigualdades, família, amizade, adolescência. Eles disseram que os personagens tinham muitas semelhanças e as apontaram e relataram também os elementos que os diferenciavam.

Nas questões de compreensão textual, os alunos conseguiram rememorar as informações com muita competência, falando sobre as famílias, as casas e sobre a forma como as mães tratavam os personagens. Relembrou, inclusive, que a mãe de Uólace apareceu no episódio apenas por voz, nos momentos em que ele se lembrava do que ela lhe falava. Eles concluíram que essa personagem trabalhava em casa de família, e por isso dormia no emprego. E que as duas mães, embora de formas diferentes, faziam todo o esforço para o bem dos filhos. Os alunos disseram que o personagem Uólace só estava naquela situação, até sem comida, porque perdeu o dinheiro que a mãe havia lhe dado, fato que é exposto em uma pequena cena do episódio.

Os alunos disseram que não sabiam ao certo se os dois protagonistas eram felizes, pois às vezes demonstravam alegria, mas sentiam falta de muita coisa, por isso pareciam tristes também. Eles traçaram o perfil de João Vitor e Uólace relatando a cor da pele, o lugar onde moravam, as questões familiares, as amizades e a escola.

Ao serem perguntados sobre o tênis que os personagens desejavam adquirir, os alunos rapidamente disseram que apesar da realidade social diferente, os dois assistiam à televisão. E que João Vitor viu a propaganda do tênis enquanto tomava café da manhã em sua casa e Uólace viu o comercial em uma lanchonete, enquanto tomava um lanche pago por um senhor. Os alunos fizeram observações importantes sobre essa questão – a televisão faz todas as pessoas, ricas e pobres, conhecerem

as coisas que existem para comprar, ainda que a pessoa não tenha dinheiro, ela deseja o produto e, muitas vezes, compra sem ter condições. Eles falaram sobre vários produtos apresentados pela televisão, principalmente sobre aparelhos de telefone celular.

Sobre a atitude da vendedora, eles disseram que acharam aquilo muito feio, maltratar uma pessoa por causa de sua aparência, um aluno disse que o mundo era dessa forma mesmo, que as pessoas que andam mal vestidas são maltratadas e todos sempre acharão que se trata de um bandido. Muitos deles disseram que não conhecem ninguém que tenha passado por uma situação como esta. Aqueles que falaram que conheciam, falaram em tom baixo e não compartilharam quem, e nem como se sentiram, apenas escreveram. Dos vinte alunos que participaram desta atividade, sete responderam, por escrito, “sim” a esta questão e disseram que a pessoa se sentiu “muito triste”, “muito mal”, “constrangida”, “humilhada”.

Quando solicitados a informar o que os grupos dos protagonistas pensavam um do outro, os alunos responderam de forma literal, o que confirma o quanto eles estavam atentos ao episódio. Eles disseram que os garotos não se conheciam, que apenas tinham se visto em outra ocasião, mas julgavam de forma preconceituosa por causa da aparência. Eles então disseram o que um grupo pensou a respeito do outro usando as mesmas palavras ditas no episódio: playboy, branquelo, ladrãozinho, trombadinha e etc.

A respeito das aspirações dos personagens, os alunos deram respostas muito parecidas, eles acreditam que o sonho de Uólace não é tão grandioso quanto o sonho de João Vitor, de ser presidente, porque ele é um menino pobre, que sofre muito e é discriminado. Eles registraram que o garoto pobre queria que o reconhecessem como uma pessoa, um cidadão, porque assim ele se sentiria importante, pois o tratamento que ele recebe por suas condições de vida e também por sua cor faz com que ele não se perceba como um ser importante. Os alunos disseram que nos programas televisivos, nas propagandas, nas novelas e nos filmes veem mais pessoas parecidas com João Vitor e seus amigos, e sabem que é por causa do preconceito, que a televisão quer mostrar pessoas ricas e bonitas.

Quando perguntados sobre em que turma de amigos achavam que estariam se fizessem parte do episódio, a maior parte disse, com entusiasmo, que seria no grupo de João Victor. Ao continuar a atividade e ter de relacionar os elementos de suas próprias histórias, alguns começaram a perceber que se identificavam mais com Uólace. Após relacionar esses elementos, dos vinte alunos que participaram desta atividade, apenas um registrou por escrito que faria parte do grupo de João Vitor. Alguns disseram que poderiam participar dos dois, porque têm características em comum com ambos os grupos e mencionaram elementos como a cor da pele, a família e a casa.

Esta atividade se desenvolveu muito bem, os alunos responderam tanto oralmente quanto por escrito com interesse e sem reclamações. A professora Simone, que acompanhou todo o trabalho, ficou muito surpresa com o envolvimento e ao final da atividade elogiou a turma pelo comportamento, os discentes ficaram um pouco assustados e sem reação.

4.5.3 NA SALA DE AULA - ATIVIDADE 3

Esta atividade tinha como objetivo auxiliar os alunos a reconhecerem informações explícitas e inferir dados, fatos, pensamentos e argumentos em um texto, desenvolvendo assim uma leitura perspicaz, que os fizesse refletir sobre questões históricas que provavelmente determinaram realidades sociais em que estão inseridos.

4.5.3.1 OITAVO ANO

Esta atividade teve como base o conto africano *Náusea*, do autor angolano Agostinho Neto. Antes da leitura, para que os alunos pudessem compreender a questão central do conto, contei um pouco da história da colonização portuguesa em Angola. Logo depois, falei sobre o autor, que além de ser um dos principais autores da literatura angolana, também foi líder do movimento para a libertação desse país e o seu primeiro presidente.

O texto desta atividade é mais denso do que os trabalhados anteriormente, e, por esse motivo, estávamos receosas com relação ao envolvimento dos alunos. Entretanto, o início da atividade foi ótimo, eles se interessaram muito pela história de Angola e ouviram atentamente a biografia do autor. Os alunos fizeram várias perguntas sobre a colonização, e eu não soube responder a algumas, ainda assim, eles ficaram por alguns minutos discutindo a respeito deste assunto.

Ao contar um pouco sobre a história da colonização de Angola, tentei conduzir os alunos à percepção da conotação triste que o mar poderia ter para as pessoas daquele país, pois pelo mar chegavam a escravidão, a morte, a tristeza, a separação das famílias. Nesta parte da atividade foi possível perceber os conhecimentos, a curiosidade e a visão dos alunos sobre as questões históricas que envolvem colonização e escravidão. À medida que eles estabeleciam relações entre Angola e o Brasil foi possível também perceber a importância de se apresentar detalhes sobre a nossa história para que eles pudessem compreender realidades sociais que os envolvem.

Após a atividade inicial, a professora da turma informou aos alunos que faríamos a leitura de um conto e perguntou se eles conheciam alguma característica deste gênero. Apesar de terem estudado no sétimo ano, não se lembraram das características, falaram que conto era contar uma história. Alguns confundiram com a fábula e falaram sobre moral da história. Ela retomou o conceito e citou algumas características importantes como a narrativa centrada em um relato ou um acontecimento, o tempo e o espaço determinados, a presença de poucos personagens. A professora ressaltou também a semelhança entre o conto e a crônica e falou sobre a forma densa como a narrativa do conto se apresenta e a leveza, o tom mais humorístico e cotidiano da crônica.

A professora disse que iria iniciar a leitura e pediu para que os alunos ficassem atentos aos elementos: enredo, personagens, lugar e tempo. Ao finalizar trechos que traziam palavras, expressões ou ideias desconhecidas, a professora interrompia a leitura e perguntava se eles conheciam ou imaginavam o significado. A professora dava dicas referentes ao contexto e os alunos iam inferindo o possível significado. A palavra “cubata”, por exemplo, eles disseram que era o lugar em que Velho João morava. Ela insistiu para que fossem mais específicos dizendo que tipo de casa, e

eles falaram que era uma casa feita de latas de petróleo, que provavelmente não era uma casa boa, porque o personagem disse que fazia muito calor lá dentro. Já “Samba Kimongua” eles não conseguiram dizer o que era, não perceberam se tratar do nome do local, principalmente por causa da palavra “samba”, eles tentaram associar ao ritmo musical.

Os alunos escutaram com atenção e interagiram bem durante a leitura do conto. Ao final, entretanto, houve muita agitação, pois os alunos gostaram muito da palavra “Kalunga” e como são habituados a falar palavras de baixo calão, ao verificar o significado dessa palavra, pareciam ter descoberto um palavrão em outra língua. E começaram a denominar várias coisas como “Kalunga” e assim também chamavam os colegas, contudo, compreendemos a interação que ocorreu por meio do conhecimento da palavra, como afirma Dalla Zen (2001, p.74) “sentir-se acolhida na sua tarefa de imaginar e criar imagens, encoraja a criança a brincar com as palavras e a faz estabelecer uma relação de afeto com a linguagem. (DALLA ZEN, 2001, p.74)

Eles fizeram a questão sobre as características do conto de forma muito tranquila. Localizaram os espaços, o tempo e disseram que os personagens eram Velho João e seu sobrinho, um aluno acrescentou que neste conto ele achava que o mar também podia ser contado como um personagem porque ele era muito importante para tudo que aconteceu.

Os alunos marcaram as diferenças entre o Português de Angola e o Português do Brasil apontando as palavras diferentes que aparecem no conto, disseram ainda que em cada país que fala Português existem palavras diferentes e também um jeito diferente de falar. Eles se lembraram de um técnico de futebol que atua no Brasil, mas é Português e fala de uma forma muito diferente da nossa. A professora falou sobre a colonização e sobre os povos que já existiam nos países antes da chegada dos portugueses, que esses povos já tinham uma língua, que deixaram marcas no português falado hoje em cada país.

Uma das questões solicitava que os alunos dissessem o que protagonista e sua família foram fazer na ilha, juntos, os alunos conseguiram localizar a informação. Percebemos que os alunos não gostam de retomar o texto, eles querem relembrar

da informação imediatamente ao ler o enunciado da questão. Ao não conseguirem, eles solicitam a ajuda imediata da professora. Ela pediu que eles voltassem ao texto e eles quiseram saber em que parte exatamente. A professora leu novamente o enunciado e sintetizou a pergunta, com resistência, os alunos voltaram ao texto e rapidamente encontraram a resposta. A professora os incentivou, disse que é importante que eles retomem a leitura mesmo quando se lembrarem da informação, pois é fundamental conferir os dados. Essa intervenção da professora foi registrada em nosso diário de bordo para uma discussão posterior sobre essa dificuldade dos alunos.

A questão em que o protagonista trata o mar como inimigo gerou polêmica, os alunos compreenderam que o Velho João tratava o mar dessa forma por causa dos sofrimentos vividos por seu povo. Alguns alunos acharam que ele estava certo, que o mar deveria ser tratado com inimigo, pois os Portugueses chegavam por ele, então o mar era cúmplice de todas as tristezas trazidas pela colonização. Outros gritaram que não, com muita inflexibilidade disseram que o mar não tinha nada com isso. Que os culpados eram os colonizadores, que se não tivesse o mar, eles iriam de outra forma. Os alunos ficaram por alguns minutos envolvidos nesta discussão. Aqueles que não participavam da discussão, ouviam atentamente.

Os alunos tiveram muita dificuldade na questão que solicitava a interpretação de um trecho do conto em que aparecia a palavra “negaças”. Depois da leitura inicial eles já sabiam o significado da palavra e ainda assim eles demoraram a perceber o que o trecho sugeria. A professora intermediou. Falou sobre progressos e desenvolvimentos que vemos, inclusive nos dias de hoje, e perguntou se tudo o que surge de novo é acessível a todos. Da mesma forma, perguntou se as coisas novas que surgiram em Angola puderam ser desfrutadas pelo seu povo. Um aluno disse que não, que as coisas boas devem ter chegado lá para os Portugueses que vendiam os escravos usarem, a ideia foi ampliada a partir da fala deste aluno, os colegas acrescentaram que os portugueses não deviam ter interesse de levar coisas boas para os angolanos, já que o interesse deles era torná-los escravos.

Quando perguntados sobre o que poderia ser denominado Kalunga em seu espaço de convivência, os alunos pediram para explicar novamente. A professora então falou sobre o significado negativo dado à palavra por Velho João – o mar como

cemitério, como morte ou inferno; o lugar que traz coisas ruins para ele e para o seu povo. Ao elucidar o enunciado, a professora pediu que os alunos refletissem sobre os lugares que estão próximos ao seu espaço de convivência, se há algum que possa ser considerado um “inimigo”. As reflexões feitas nesta questão foram muito interessantes, por isso foi descrita de forma detalhada no diário de bordo, uma vez que revela as habilidades dos alunos para estabelecer relações e executar uma leitura com sensibilidade. Os alunos começaram a falar, inicialmente brincaram com a palavra, riram bastante, mas a professora foi trazendo novamente ao foco. Uma aluna sussurrou que a escola era Kalunga e riu. Quando solicitada a falar a respeito, ela disse que não tinha dito nada. Um aluno disse que a BR era Kalunga. A escola fica muito próxima ao anel rodoviário e a maior parte deles mora nas comunidades que ficam no entorno. Eles atravessam essa rodovia todos os dias, um lugar muito perigoso, em que constantemente pessoas, que não usam a passarela, e animais são atropelados. Outra aluna disse que a passarela era Kalunga, ela se refere à passarela que cruza o anel rodoviário, eles passam por ela para ter acesso à escola e para voltar para a casa. Há um ponto de drogas nesta passarela e eles conhecem muitas pessoas - amigos, familiares e colegas da escola - que por trabalhar ou consumir drogas neste espaço, foram presos ou assassinados. Quando a aluna disse isso, um colega rispidamente mandou que ela se calasse. Criou-se um clima estranho e essa conversa imediatamente teve fim. Este momento foi destacado por mim no diário de bordo, pois julguei-o importante para uma conversa posterior com a professora da turma. Cosson (2009, p.66) assevera a importância do compartilhamento de ideias para a construção de sentidos. Nas suas palavras:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

No dia da aplicação desta atividade, as aulas não foram geminadas. Este primeiro momento foi muito proveitoso, entretanto, quando retornamos para concluir a atividade, a sala estava muito agitada, o trabalho foi realizado, mas eles não estavam concentrados como no primeiro momento. Dispersavam-se com muita facilidade e o tempo todo era chamada a atenção.

A professora iniciou a segunda parte da atividade e solicitou aos alunos que fizessem por escrito as questões seguintes. Ela leu o enunciado e pediu para que eles fizessem como em uma das questões anteriores, que voltassem ao texto para localizar a informação. Eles encontraram as respostas e registraram na atividade. Às questões que solicitavam que os alunos respondessem qual foi a causa da náusea sentida por Velho João, os alunos deram várias respostas: “Velho João passou mal de raiva por tanta coisa ruim, a pessoa não passa mal só por causa de comida, bebida ou doença”, “sentimentos de dor, de perda de familiares”, “lembranças das coisas ruins”, “sentimentos de dor e de raiva”, “coisas ruins que o mar faz lembrar”.

Os alunos tiveram muita facilidade de apontar as semelhanças entre a história da colonização de Angola e do Brasil, registraram o país colonizador, a exploração e a escravidão; e apontaram como diferença o período mais longo de colonização de Angola e o fato de enviarem pessoas para serem escravizadas no Brasil. Neste momento eles já estavam mais tranquilos, mas estavam ansiosos por terminar, não queriam mais fazer a atividade por escrito e pediram para responder oralmente. A professora disse que poderíamos fazer oralmente, mas que seria muito importante fazer o registro escrito. Ela passou então a fazer a leitura da questão, eles respondiam oralmente e registravam.

Ao perguntar que elementos sociais podem ser relacionados à forma como ocorreu a colonização do Brasil e de Angola, os alunos responderam que a pobreza e as favelas fazem parte dos aspectos sociais encontrados hoje nesses países, que estão ligados também a forma como se deu a colonização, como muita exploração. A professora lembrou a importância de perceber que as estruturas atuais também fortalecem a desigualdade social.

Os alunos gostaram da finalização da atividade, pois foi permitido o uso de seus celulares. A professora solicitou que eles procurassem na *internet* imagens dos ambientes angolanos citados no conto – a comunidade pobre, a cidade baixa e a Ilha. Os alunos encontraram e compartilharam com os colegas, a professora também levou algumas imagens impressas desses lugares e solicitou aos alunos que os caracterizassem. Eles ficaram muito impressionados com o tamanho das favelas de Luanda e com a quantidade de angolanos que vivem nelas, fizeram várias comparações com os locais em que vivem. Eles disseram que a cidade baixa é

muito parecida com alguns lugares de Belo Horizonte e elogiaram a ilha, disseram que é um lugar maravilhoso.

Uma das questões solicitava que os alunos escolhessem lugares de nossa cidade para caracterizar. Eles apontaram a Lagoa da Pampulha, o Bairro São Francisco, o centro da cidade, a Praça Sete, a Avenida Antônio Carlos, dentre outros. Eles usaram características como lugar tranquilo, lugar bonito, lugar feio, lugar perigoso. Quando perguntados sobre o porquê dos locais estarem na mesma cidade e terem características diferentes, eles disseram que é por causa das pessoas que moram nesses locais. Segundo eles, “onde mora gente rica o lugar é bonito, onde mora gente pobre o lugar é feio”. Alguns deles citaram locais como o shopping e o estádio de futebol, a professora disse que ninguém morava nesses locais, e perguntou por que motivo então teriam as características citadas por eles – bonito, agradável. Inicialmente, eles não souberam responder por que motivo o estádio e o shopping são lugares bonitos. Um aluno disse que devia ser por causa das pessoas que trabalhavam lá, e a professora perguntou se alguém tornava esses lugares bonitos para os trabalhadores. O aluno disse que não, que os trabalhadores arrumavam para ficar bonito para quem frequentava. A docente insistiu e perguntou para que os trabalhadores faziam isso, o aluno disse que era para que as pessoas gastassem dinheiro lá e confirmou o que foi dito anteriormente pelo colega – se tem gente rica, o lugar é bonito. A professora conversou com os jovens sobre a desigualdade social e sobre os seus efeitos nos ambientes da cidade, tentando ampliar as visões de mundo de seus alunos.

Para finalizar, os alunos fizeram a última questão individualmente e registraram a resposta na atividade e na ficha amarela, eis algumas das descrições feitas por eles referentes ao lugar em que vivem: “tranquilidade”, “eu e minha tristeza”, “perigo”, “Esperança é a última que morre”, “tristeza e perigo”, “desgraça”, “calma durante o dia”, “policiais todos os dias na aldeia”.

Ao concluirmos a atividade conversei com a professora da turma sobre o ocorrido no momento em que os alunos respondiam à questão sobre que espaço em seu ambiente de convivência podia ser considerado inimigo. Ela também observou a forma ríspida com que o aluno tratou a colega quando ela fez referência ao determinado local. Ao levarmos essa situação para a nossa reunião, decidimos

então substituir um dos materiais que usaríamos na atividade 4 (ANEXO 2) e replanejá-la, pois ele trataria de forma muito específica questões que percebemos que deveriam ser evitadas.

4.5.3.2 NONO ANO

Assim como no oitavo ano, iniciei o trabalho contando um pouco sobre a história de Angola e sobre o autor do texto. Durante essa parte da atividade, os alunos ouviram as informações, entretanto não se envolveram, não interagiram nos momentos em que solicitei que participassem e nem fizeram perguntas.

A professora da turma informou aos alunos que iríamos iniciar a leitura e perguntou se eles sabiam o que era um conto. Eles lembraram algumas características - narrativa curta e poucos personagens, e relacionaram o conto à crônica. Alguns falaram também sobre os contos de fadas. A professora expôs mais algumas características dos contos e estabeleceu a diferença entre ele e a crônica. Iniciou-se então a leitura, e eles escutaram atentos. À medida que a professora interrompia para perguntar sobre o significado das palavras, os alunos foram inferindo os sentidos. Apesar de não estarem muito entusiasmados, responderam com certa facilidade.

Eles iniciaram de forma muito tranquila, relacionaram os elementos do conto, lugar, tempo e personagens e, como os alunos do oitavo ano, também consideraram o mar, kalunga, como personagem. As diferenças entre o português do Brasil e o de Angola foram percebidas, os alunos indicaram as palavras do conto, e um aluno, sem a intervenção da professora sobre este assunto, fez uma observação importante - quando os portugueses chegaram a esses países, os moradores falavam outra língua, por isso existem essas diferenças, nas palavras e até no jeito de falar. Os alunos neste momento falaram várias palavras do Português brasileiro que são de origem indígena, mandioca, pipoca, caboclo e falaram também vários nomes de ruas do centro de Belo Horizonte que são nomes de tribos indígenas. Neste momento eles estavam mais participativos, mas também mais agitados, alguns fizeram brincadeiras inventando palavras indígenas.

Uma das questões solicitava aos alunos que fizessem uma avaliação sobre a forma como Velho João tratou o mar, como inimigo. Alguns acharam que o personagem estava correto, pois o mar era o culpado pelos sofrimentos vividos pelo povo. Outros disseram que não, que os portugueses invadiriam de qualquer forma, e o mar não tinha nenhuma culpa pelo sofrimento do povo. Apesar da divergência de opiniões não houve nenhum debate, a professora tentou estimular uma discussão, para que eles percebessem a conotação do mar para aquele homem e os motivos que o moviam, mas os alunos não demonstraram interesse.

A questão que falava sobre os progressos trazidos pelo mar, um aluno disse que os portugueses não tinham interesse em levar coisas boas para os angolanos, tudo o que levavam era para eles, portugueses que moravam em Angola, usarem. Neste momento, muitos alunos participaram e se expressaram com agressividade dizendo que hoje isso também acontece, que muitas coisas boas existem, mas nem todo mundo pode ter. Esta questão pareceu despertar o interesse da turma, e muitos passaram a participar. Um aluno relembrou a atividade 2 do Projeto, em que o garoto pobre conhecia e desejava o tênis caro, mas não tinha condições de adquiri-lo. Atentamos para esse comentário, pois notamos que o aluno considerou a atividade realizada há mais de uma semana de forma muito significativa, pois conseguiu estabelecer relações entre os textos.

A questão que solicitava que os alunos informassem se no espaço de convivência há algo que podia ser denominado “Kalunga” deveria ser feita por escrito, entretanto quando eles leram a pergunta, muitos começaram a falar bem alto. Eles se referiram à polícia e aos políticos, disseram que as pessoas pensam que precisam de policiais e políticos, mas na verdade não precisam. A professora perguntou por que eles achavam que essas duas classes mereciam ser vistas como inimigas. E eles responderam que eles não fazem o que tem de ser feito, só existem para oprimir, para maltratar e para roubar. Neste momento eles usaram várias palavras de baixo calão e ficaram muito agitados, a professora demorou alguns minutos para conseguir retomar a atividade e solicitar que eles registrassem a resposta. Nos registros escritos apareceram além da polícia e dos políticos, a escola e o capitalismo.

Algumas questões solicitavam que os alunos registrassem a causa da náusea sentida por Velho João, de acordo com o narrador e de acordo com o sobrinho do personagem; e solicitava ainda a opinião do aluno sobre o ocorrido.

Conforme os registros do diário de bordo, neste momento, aconteceu um fato muito significativo. Ao localizar a causa apontada pelo narrador para a náusea do personagem, o cheiro do mar, um aluno perguntou como era esse cheiro. Outros alunos ficaram esperando a resposta da professora, e ela perguntou se alguém sabia dizer. Apenas dois alunos conheciam o mar e eles então se colocaram a explicar. Os alunos ouviram atentamente e os colegas contaram mais sobre o assunto, sobre o cheiro de peixe, sobre o gosto da água, sobre as ondas. Eles gostaram do assunto e fizeram várias perguntas para os colegas, por alguns minutos eles falaram de forma organizada sem a intervenção da docente. Percebi que a professora ficou sensibilizada com a simplicidade da pergunta do aluno, com a curiosidade daqueles que ouviam as respostas e com a maneira peculiar como os dois meninos descreveram o cheiro do mar. “Em muitos momentos, ficamos surpreendidos com as falas altamente poéticas das crianças” (DALLA ZEN, 2001, p.74) e percebemos o quanto elas são capazes de organizar a linguagem quando têm objetivos específicos.

Quando a professora perguntou qual era a causa da náusea, na opinião deles, os alunos disseram que era a bebida. A professora retomou a leitura de alguns parágrafos, pediu que eles acompanhassem e repetiu a pergunta. Eles ainda assim disseram que ele estava enjoado por causa da bebida. Ela então perguntou se eles já viram alguém passar mal por causa de uma emoção forte. Eles responderam afirmativamente. Dessa forma, ela retomou as falas sobre a emoção sentida por Velho João, assim eles consideraram a possibilidade de ele ter passado mal por causa das lembranças ruins. Eles registraram por escrito que Velho João sentiu náuseas por causa da “tristeza da vida e de suas condições”, “Por causa das lembranças”, “porque o mar era Kalunga para o seu povo”, “por causa de um trauma, uma lembrança ruim”.

Os alunos registraram muitas semelhanças entre a colonização de Angola e do Brasil – mesmo país colonizador, exploração, escravidão e apontaram como diferenças as datas de início e término da colonização, e o fato de Angola enviar

escravos e o Brasil receber. Disseram que as favelas existem porque os negros não tiveram para onde ir quando foram declarados livres, e isso é uma herança da colonização. Eles disseram também que existem mais pobres do que ricos no Brasil, porque desde o início foi assim, poucos portugueses mandavam em muitos Brasileiros. A professora falou superficialmente sobre o efeito cascata que essa desigualdade produz - falta de instrução, problemas no sistema de saúde pública e violência.

Os alunos escolheram ambientes e os caracterizaram. Eles definiram os locais presentes no conto como um ambiente muito pobre - a comunidade em que Velho João morava; um lugar normal como existe em toda cidade - a cidade baixa; e o lugar dos ricos - a ilha de Luanda. Eles escolheram os seguintes ambientes na cidade de Belo Horizonte: a favela, as mansões da Pampulha, o centro da cidade, o estádio de futebol, o bairro São Francisco, a Avenida Antônio Carlos, dentre outros, e citaram várias características referentes a eles. Os alunos atribuíram as diferenças desses locais que estão na mesma cidade aos políticos, falaram que eles só tornam melhores os lugares que eles querem, que não querem saber dos pobres.

É importante lembrar que essa turma tem o rótulo de “problemática”, mas suas falas revelam o quanto sabem a respeito da realidade em que vivem. Talvez, nós, professores, não tenhamos criado oportunidades para que eles demonstrassem esses conhecimentos e as ricas reflexões que fazem a respeito de si mesmos. Atentemos para o que diz Galdi (1997, p.112):

Isso significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isso significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la e se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentido.

Ao finalizar a atividade, eles não quiseram expor oralmente o título que dariam ao lugar onde vivem, registraram por escrito títulos como: “A minha quebrada”, “Perigo total”, “O perigo”, “Humildade das pessoas”, “Deserto”, “Família”.

4.5.4 NA SALA DE AULA - ATIVIDADE 4

Esta atividade tinha como objetivo auxiliar os alunos para que eles conseguissem desenvolver uma leitura produtiva da primeira página de um jornal, e, a partir desta leitura, acessar as reportagens correspondentes às manchetes.

4.5.4.1 OITAVO ANO

A professora solicitou que os alunos assentassem em duplas e informou que a atividade seria feita com o jornal. Muitos alunos responderam que, embora não tenham o hábito de comprar, leem jornais para ficarem informados, porque no jornal encontram informações sobre tudo o que acontece. O assunto favorito daqueles que se manifestaram, em sua maior parte, os meninos, é o futebol. As meninas disseram que gostam do resumo das novelas, do horóscopo, e uma aluna disse que gosta das charges.

Na segunda parte da atividade, a professora mostrou exemplares dos jornais “Folha de São Paulo”, “Super Notícias”, “Hoje em dia”, “Horizonte” (jornal que circula na região nordeste de BH), para que os alunos pudessem notar suas características.

O jornal “Folha de São Paulo” causou estranhamento, os alunos disseram que é um jornal muito grande e ficaram muito assustados com o preço (R\$3,50), também acharam o “Hoje em dia” muito caro (R\$2,00), quase dez vezes o valor do “Super Notícias”. Em relação ao preço, Dias (2008) comenta que os jornais populares criam estratégias de venda, uma vez que não trabalham com o esquema de assinaturas. O preço bastante inferior aos demais e a oferta em pontos de grande movimentação garantem a ampla circulação do material.

Os estudantes compararam as capas e perceberam que a “Folha de São Paulo” trazia mais informações. Falaram também que só o “Super Notícias” trazia imagens de mulheres e publicidades na primeira página.

A professora aproveitou os exemplares e falou sobre os diferentes tipos de jornais impressos que circulam em nossa sociedade. Ela transmitiu algumas informações importantes como a circulação nacional, estadual, regional e local; a diferença da

estrutura dos jornais de formato tabloide para os tradicionais, compostos por cadernos. Em nosso diário de bordo, registramos este como um dos momentos mais importantes da atividade, pois os alunos não conheciam essas diferenças. Eles se mostraram muito interessados e puderam desenvolver mais uma habilidade, que, a princípio, não havia sido contemplada naquelas determinadas pelas professoras no Projeto de ensino.

Após esta análise, a professora perguntou aos alunos com quais destes jornais eles mais tinham contato e eles imediatamente responderam que o “Super Notícias” era o jornal mais lido por eles. Dessa forma, a professora entregou um exemplar desse jornal (ANEXO3), da mesma edição, para cada dupla e fez algumas perguntas. Os alunos responderam a algumas questões, como o preço do jornal, sem mesmo consultar o objeto, ela solicitou que eles localizassem cada uma das informações para que pudessem perceber o espaço que o jornal reservava para cada uma delas. Sobre o acesso ao jornal, eles não localizaram na primeira página outra forma que não fosse a compra nos locais em que é vendido, a professora mostrou na primeira página dos outros jornais a possibilidade de ser assinante ou de ter acesso parcial às informações via redes sociais.

Iniciamos a leitura da primeira página da edição entregue aos alunos. Eles localizaram a manchete facilmente e falaram que a informação era a mais importante porque estava destacada. Inicialmente eles não relacionaram o texto-chamada da manchete a ela. A professora então solicitou que eles observassem novamente a manchete “Chances perdidas” e perguntou que chances foram essas, e eles não souberam responder. Houve um pedido para que eles observassem todo espaço que estava destacado com a mesma cor. Dessa forma, eles perceberam que as chances perdidas foram as chances dos clubes mineiros.

Os alunos falaram sobre as outras notícias e sobre as informações relativas a elas. Eles observaram a outra imagem e disseram que aquela não era uma notícia importante, era apenas interessante e disseram ainda que as notícias mais importantes e as mais interessantes são as que têm imagens e que compõem a primeira página.

Os alunos identificaram facilmente o número da página, logo após o texto-chamada, para que se pudesse ler a reportagem completa. E definiram a primeira página como a parte do jornal que informa o leitor quais são os destaques entre as notícias do dia.

Na terceira parte da atividade, a professora entregou aos alunos a cópia da primeira página do jornal “Hoje em dia” de 23/06/2016 (ANEXO 4). O jornal publicou no mês de junho, uma série de reportagens sobre o uso de drogas nas escolas e a edição dessa data trouxe uma reportagem com o título “Diálogo e arte, arma para afastar alunos das drogas”, tema que poderia ser explorado dentro da proposta de identidade social.

Os alunos reconheceram a cópia da primeira página e identificaram dados como o nome do jornal, o preço, a cidade em que é publicado, a manchete, as imagens e as legendas, com facilidade. Identificaram também os dois grupos que apareciam na imagem principal por causa dos uniformes – um policial militar e alunos participantes do Proed (Programa educacional de resistência às drogas). Os alunos trouxeram muitas informações sobre esse programa, porque muitos deles participaram do mesmo. Eles acharam muito estranho o fato de a manchete não ter imagem, e a imagem principal ser referente a um assunto que não estava tão destacado. Eles disseram que “provavelmente”, o jornal tenha considerado a imagem importante, mas não a notícia referente a ela.

Registramos, em nosso diário de bordo, falas dos alunos que foram muito significativas. A imagem sobre a reportagem trazia a seguinte legenda: “Lado a lado – Trabalho com música ajudou a PM a desfazer a imagem opressora e conquistar a confiança de alunos de escola estadual no Trevo.” Os alunos disseram que no Proerd o policial é amigo dos alunos, ele vai à escola para ensinar a não usar drogas, para não ter que ir à favela. Porque quando eles vão à favela não vão para conversar, lá eles vão para oprimir. Disseram que na favela não tem conversa, conversa é só na escola e que o policial é amigo até que não haja envolvimento com droga, se tiver ele deixa de ser.

Quando eles foram perguntados sobre que recursos poderiam ser usados para aproximar os alunos da escola, eles disseram que a escola poderia realizar mais excursões, e ter mais aulas de esporte, dança, teatro e fazer mais comidas boas.

Alguns falaram que a escola já tem coisas que os aproximam dela, como o Projeto Escola Integral, as aulas de Educação física, as aulas na sala de informática, o *Wi-fi* e alguns professores e suas matérias.

A última questão da atividade solicitava aos alunos que, em grupo, produzissem uma manchete e uma imagem com legenda sobre a escola. Os alunos fotografaram o local a que queriam fazer referência e produziram os seus textos. Algumas produções desta turma tiveram relação com a reforma pela qual a escola está passando, notamos que, apesar dos transtornos, os alunos percebem que estão sendo valorizados, que a escola vai ficar mais organizada e agradável para o seu uso.

ESCOLA EM OBRAS



Pedreiros trabalham para melhorar a E.E. Affonso Neves

MELHORAS NA CANTINA



Melhorias na cantina e na merenda dos alunos da E.E. Affonso Neves

CONSTRUÇÃO



Apesar do transtorno a escola ajuda os alunos.

WI-FI LIBERADO PARA TODOS OS ALUNOS



Alunos só vêm à escola por causa do *Wi-fi*

Para finalizar, os alunos fizeram anotações sobre a escola na ficha amarela que vem sendo utilizada em todas as atividades. Apesar da agitação constante da turma, a professora avaliou positivamente o trabalho realizado nesta atividade, os alunos fizeram intervenções que demonstraram interesse e aprendizado.

4.5.4.2 NONO ANO

Após organizar os alunos em duplas, a professora iniciou a primeira parte da atividade informando que o trabalho seria realizado com jornais, isso pareceu agradar muito aos alunos.

Apesar de todos dizerem que não têm o hábito de comprar, alguns alunos elucidaram que leem jornais com frequência. Eles disseram que precisamos ler para ficar informados sobre tudo o que acontece, que no jornal encontramos notícias sobre política, futebol, violência e novela. Disseram que por meio de alguns jornais, não há como ficar informado sobre o mundo, às vezes só sobre o Brasil ou sobre a cidade. Quando a professora perguntou o que eles mais gostam de ler, os meninos se manifestaram falando sobre futebol, e as meninas não souberam responder.

Ao mostrar os quatro tipos de jornais para os alunos, eles logo identificaram o "Super Notícias". Foram verificados as características e os tipos de notícias

encontradas nas capas de cada um. Neste momento, alguns alunos se referiram ao jornal “Horizonte” como uma publicação que só traz informações sobre uma parte da cidade, que as notícias que ele traz são importantes apenas para quem mora ou trabalha na região. Disseram que o mesmo acontece com o jornal escolar, no qual são publicadas informações importantes somente para quem pertence àquela comunidade. A professora fez considerações importantes, que registramos em nosso diário de bordo. Ela disse aos alunos que, apesar de estarem focadas nos eventos de suas comunidades e falarem sobre elas, essas publicações trazem informações importantes sobre política, atualidades, saúde, dentre outros, para essas comunidades, e essas informações podem ser úteis para outras pessoas.

A professora distribuiu um exemplar do “Super Notícias” para os alunos e imediatamente muitos começaram a buscar as informações de seu interesse. A professora pediu que localizassem as informações solicitadas pela atividade, e eles o fizeram com facilidade, entretanto não souberam dizer por que é importante saber a data da publicação do jornal. A professora exemplificou perguntando que impacto teria ouvir uma notícia sobre a queda de uma ciclovia no Rio de Janeiro em junho 2016, e se o impacto seria o mesmo se a notícia fosse em junho de 2017. Eles então disseram que uma notícia como esta em junho de 2016 teria um impacto maior porque estávamos às vésperas da Olimpíada, que seria realizada nesta cidade. Os alunos entenderam bem essa questão e discutiram o impacto de outras notícias.

Por meio da análise da primeira página, os alunos não encontraram indicação de outra forma de acessar o jornal que não seja comprando-o nas bancas ou em outros locais. A professora mostrou então a “Folha de São Paulo” e o “Hoje em dia”, e as indicações *on line* e as formas de contatos para os interessados em se tornar assinantes. Neste momento, alguns alunos fizeram perguntas sobre os motociclistas que entregam jornais e revistas nas casas de algumas pessoas. A professora explicou como funcionava a questão das assinaturas e disse que, atualmente, muitas pessoas assinam e têm acesso apenas pela *internet*.

Os alunos perceberam a publicidade na capa do jornal e pediram para ver novamente as outras publicações. Eles notaram que apenas o Jornal “Horizonte” também apresentava publicidade em sua primeira página, a partir dessa análise, eles fizeram observações sobre a publicação que analisavam – disseram que o

jornal traz constantemente selos promocionais, que os leitores devem recortar e juntar para trocar por prêmios. Disseram ainda que o jornal “Horizonte” é gratuito e o “Super Notícias” é o mais barato, portanto precisavam usar essas estratégias para se manter.

Quando a professora perguntou que informação eles julgavam ser a mais importante da edição, alguns alunos fizeram referência à manchete “Chances Perdidas”, contudo alguns disseram que a informação mais importante era “Plenitude familiar”. A professora solicitou que esses alunos explicassem porque acreditavam ser essa a informação mais importante, eles disseram que aquele assunto era interessante, muito melhor que futebol. Ela então disse que nem sempre a informação mais importante é a mais interessante para o leitor e pediu a eles que fizessem uma avaliação da importância da informação de acordo com a estética da primeira página do jornal. A partir dessa fala da professora, todos disseram que “Chances Perdidas” era a informação mais destacada, que tinha o título maior e ocupava quase toda a página, demonstrando que os alunos entenderam o funcionamento das manchetes.

A turma falou muito sobre a composição da primeira página do jornal analisado, disseram que ele sempre traz notícias sobre mulheres, violência e futebol, e que as imagens da capa se referem a esses três temas. Segundo eles, as imagens são para destacar as notícias que o jornal considera as mais importantes e também para conquistar mais compradores. Eles disseram que a maioria dos leitores deste jornal são homens e por esse motivo escolhem esses temas para a primeira página. Para Dias (2008), ao examinar o perfil do leitor de jornais populares, constata que o sucesso da fórmula crime-lazer (neste último, principalmente, sexo e esportes) garante as vendas, também por direcionar-se a leitores que dão importância menor a temáticas políticas.

Alguns alunos não haviam percebido que no texto-chamada encontravam a página em que estava a reportagem completa. A professora mostrou no primeiro texto o número da página e localizou a reportagem. Ela solicitou aos alunos que identificassem nas outras chamadas a página em que se encontravam as notícias e assim eles fizeram. Os alunos definiram a primeira página do jornal como o resumo das informações mais importantes publicadas naquele dia.

Na última parte da atividade os alunos receberam a cópia da primeira página do jornal “Hoje em dia” de 23/06/2016 e facilmente nomearam o gênero textual. Eles relacionaram facilmente as informações solicitadas, mas ficaram em dúvida sobre a manchete, pois ela não correspondia à imagem principal. Eles não souberam dizer qual era a principal notícia daquele dia. A professora então disse que a manchete não tinha imagem e que a fotografia exibida era relativa a outra reportagem.

Os alunos identificaram facilmente os dois grupos presentes na imagem, e fizeram comentários sobre a formação que fizeram na escola com os policiais militares do Proerd. Perceberam o título, analisaram a imagem e a legenda e disseram que ao usar a frase "desfazer a imagem opressora da polícia", o jornal quis mostrar que o Proerd quer fazer o aluno perceber que o policial que vai à escola quer ajudar o aluno a não usar drogas. Um aluno disse que esse programa tem a intenção de desfazer a ideia de que a polícia só bate e não dá voz a quem precisa.

Quando perguntados se existe algo em nossa escola que os aproxime dela, a maior parte dos alunos fez referência ao Projeto Escola Integral, à Escola Aberta, à sala de informática e às aulas de Educação física, uma aluna disse que não há nada de bom na escola, porque aprendem pouco e copiam muito. Ao observar a crítica dessa aluna e outros apontamentos dos alunos que envolvem a sua relação com o ambiente escolar, percebemos que é necessário ampliar as nossas discussões sobre o significado que a escola tem para esses sujeitos. Freire (1987, p.34) classifica como “bancária” a concepção que trata a educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, para ele, nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

Segundo o autor:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, p. 34, grifos do autor)

É essa educação que reconheço em muitas de nossas práticas diárias – em nosso trato com o aluno e com o conhecimento, entretanto, reconheço também que ouvir as críticas dos alunos e refletir sobre elas configura o início de um processo de mudança.

Na última questão da atividade, que solicitava a produção de uma manchete e de uma imagem com legenda sobre a escola, ocorreu o mesmo que no oitavo ano, as produções dos grupos formados nesta turma também tiveram relação com a reforma da escola e com seus novos projetos.

BIBLIOTECA



Biblioteca: um lugar melhor para todos.

REFORMA NA QUADRA



A vontade dos alunos se tornando realidade

REFORMA ESCOLAR



A E.E. Professor Affonso Neves está em reforma para a melhoria dos estudos e do desenvolvimento dos alunos.

PROJETO FAZ A DIFERENÇA NA ESCOLA



O projeto incentiva os alunos com a música, com interação com o meio ambiente e com alimentação saudável.

Importante destacar que a última manchete foi criada pelo grupo de Júlia, aluna especial que é acompanhada pela professora de apoio Beatriz. Ela pediu aos colegas para falarem sobre o Projeto e fotografar a aula de música, que tem sido muito significativa para ela, pois a aluna tem tido grande progresso no aprendizado de flauta doce. Conforme registramos em nosso diário de bordo, a professora de apoio tem destacado a importância das atividades que dão oportunidades diferentes para a aluna se expressar, dessa forma ela vai conhecendo e desenvolvendo suas potencialidades e, mesmo com sua limitação visual, vai se integrando de forma mais efetiva ao grupo.

Os alunos registraram as informações sobre a escola na ficha amarela e finalizaram a atividade. Apesar da grande agitação da turma nas aulas destinadas a esta atividade, pudemos observar o envolvimento e o consequente aprendizado.

4.5.5 NA SALA DE AULA - ATIVIDADE 5

A atividade teve como objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de produzir, a partir das informações registradas na ficha amarela que acompanhou todas as

atividades deste projeto, relatos orais, referentes à sua vivência. Após esse primeiro momento, os relatos foram registrados por escrito com o propósito de serem expostos no mural “Nossas palavras”, organizado pela bibliotecária.

4.5.5.1 OITAVO E NONO ANOS

Iniciamos o trabalho entregando a pasta com a ficha amarela em que foram registradas as informações das atividades anteriores e fizemos uma retrospectiva dos textos trabalhados, lembrando os temas e as reflexões que fizemos. Este momento foi muito importante para ativar a memória e estimular a participação, à medida que os alunos liam as anotações que fizeram sobre as temáticas, compartilhavam muito de sua vivência e das impressões que tiveram sobre o trabalho, que parecem ter sido muito positivas. Estimulamos essas falas para que pudessemos avaliar as percepções dos alunos, e eles trouxeram informações importantes para a nossa análise. À medida que fazíamos referência às atividades, eles elogiavam os textos e mostravam que o trabalho havia sido proveitoso, que eles gostaram de aprender daquela forma.

Na segunda parte da atividade trabalhamos o gênero Relato pessoal e, antes da produção, realizamos a leitura de dois textos desse gênero, observando suas características. Após a leitura, pedimos aos alunos que lessem novamente as informações da ficha amarela e que, inspirados em alguma das anotações feitas por eles, produzissem um relato. Muitos contaram histórias interessantes referentes a suas anotações – os nomes, histórias familiares, acontecimentos da escola, situações vivenciadas por eles em suas comunidades, dentre várias outras. Alguns alunos não quiseram falar.

Embora tenham apreciado a atividade de relatar sobre sua vivência, quando solicitados a registrar por escrito o que contaram, os alunos se mostraram insatisfeitos. Ainda assim, grande parte registrou suas histórias, e, alguns dos que se negaram a falar, escreveram. Gregolin apud Bottega (2002, p. 179) ressalta que

[...] o trabalho com o texto escrito em sala de aula caracteriza-se muitas vezes, para o aluno como “redação tortura”, que faz emergir um texto morto, em cuja situação de produção o aluno escreve por obrigação e o professor solicita a redação como parte de suas tarefas escolares.

Percebemos que essa realidade acerca das produções textuais escolares, tem causado certa rejeição ao ato de escrever. Por esse motivo, vinculamos esta atividade às anteriores e determinamos um objetivo – a sua divulgação no mural escolar. Entendemos a importância das propostas de trabalho com o texto escrito estarem inseridas no contexto das atividades desenvolvidas com os alunos e de terem objetivos maiores e mais amplos do que o de fazer um texto para o professor ler e corrigir (BOTTEGA, 2002).

O que encontramos nos relatos, que finalizam formalmente este projeto, foram textos que, embora não revelem mudanças na forma de escrever, demonstram que as atividades propostas deram oportunidade para que os alunos se mostrassem. Como aponta Dalla Zen (2001, p. 39):

[...] os textos produzidos são exemplos de manifestações culturais. Através da sua leitura é possível perceber a perspectiva de quem escreve. Desvelam-se jeitos de sentir, de conviver, de sobreviver, de resistir. Modos de pensar, raivas, tristezas, alegrias, sonhos, poesias e religiosidade também se fazem presentes.

Dessa forma, alguns jovens pediram para que o texto não fosse divulgado no mural, pois não queriam que o mesmo fosse lido pelos colegas.

As correções gramaticais e as adequações ao gênero foram feitas na terceira parte da atividade, a reescrita, que foi uma etapa difícil, uma vez que nós, professoras, não temos o hábito de desenvolver este trabalho com os nossos alunos. Poucos quiseram executar a atividade, e isso demonstra que precisamos aprimorar as nossas aulas de produção textual, incluindo a prática da revisão e da reescrita, pois, como nos diz Cavalcanti (2010, p.161):

A prática da escrita inclui o momento em que o produtor avalia o texto produzido, analisando sua adequação e eficácia. Trata-se de um momento extremamente importante, indispensável no processo de escrita, que demanda que o escrevente ocupe a posição de leitor, avaliando o que é necessário eliminar, acrescentar, modificar, etc.

Percebemos a importância dessa etapa para o crescimento dos alunos como escritores, pois, embora saibamos que reescrever é muito mais que corrigir aspectos ortográficos ou gramaticais, aqueles que executaram o trabalho, em alguns momentos, conseguiram encontrar sozinhos as inadequações de seu texto e refletir sobre o que os teria levado a cometer aquele erro. Compreendemos, contudo, que

precisamos de fato dar significado às produções escritas. Carvalho e Mendonça (2006, p.160) declaram que precisamos proporcionar a nossos alunos muitas oportunidades para que escrevam e digam coisas significativas para leitores a quem desejam informar, convencer, persuadir e comover, assim eles descobrirão que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher vinte e cinco linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Segundo as autoras:

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje. Trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois as certezas nos deixam no mesmo lugar. (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.161)

Todavia, destacamos que a reflexão que realizamos a partir do ocorrido é algo assertivo para a nossa formação, uma vez que nos levará a busca de estratégias para a reformulação de nossas práticas. Deixaremos um texto no APÊNDICE 15, também em sua primeira versão, para que possa exemplificar o que foi produzido pelos alunos.

4.6 AS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Ao fim de cada uma das atividades do projeto de ensino relatado na seção anterior, eu me certificava com as professoras se havia alguma observação que julgavam importante para discutirmos sobre aquele trabalho e, caso houvesse, registrava no diário de bordo, para que não se perdesse nenhum detalhe até a nossa próxima reunião. A partir desses registros e das minhas anotações, debatemos sobre muitos fatos ocorridos durante o desenvolvimento do projeto. Relaciono aqui aqueles que foram mais significativos para a nossa formação.

Uma questão que permeou constantemente as nossas conversas foi a dificuldade em lidar com a indisciplina, pois nas duas turmas existem alguns alunos que são ríspidos e desconcentram os colegas no momento das atividades. Durante o projeto, esse comportamento não deixou de ocorrer: gritos, palavras de baixo calão, piadas e uso de celulares em momentos inadequados foram apontados ao longo dos relatos do desenvolvimento das atividades, por isso examinamos algumas ocorrências relativas a esses fatos.

Um momento significativo ocorreu durante o desenvolvimento da atividade 1 no nono ano. A professora Laura, após as reclamações dos alunos, disse que aqueles que não quisessem fazer podiam deixar a atividade em branco. Notamos que essa fala deixou esses alunos constrangidos, pois perceberam que a professora não se intimidou diante de suas reclamações. Muitas vezes, a insistência, as discussões travadas com os alunos têm nos feito perder um grande tempo e ainda dispersar a atenção daqueles que estão interessados. Ao deixar o aluno indisciplinado escolher, fazer ou não a atividade, a professora Laura conseguiu adiantar o processo, e, com o envolvimento daqueles que se dispuseram, pôde despertar o interesse dos demais. Entendemos que essa pode ser uma estratégia para muitas situações vividas em sala de aula, uma vez que os embates que temos travado com alunos desinteressados não promovem progressos em seu aprendizado, ao contrário, proporcionam um distanciamento cada vez maior entre eles e a sala de aula e um rompimento afetivo que fazem ambos os lados se tratarem como inimigos. A esse respeito, Silva (2010, p.199) aponta que:

[...] o modo como os professores se relacionam com os estudantes também tende a impactar o nível de indisciplina em sala de aula. Neste sentido, pelo menos três características ou práticas docentes têm sido frequentemente associadas a uma maior eficácia disciplinar: a) uma relação de responsabilização dos estudantes, b) uma relação “calorosa” com os estudantes e c) a manutenção de expectativas positivas em relação aos estudantes.

Outra questão sobre a indisciplina discutida por nós foram os momentos em que os alunos se envolveram com a atividade, porém não quiseram seguir as determinações. Algumas questões deviam ser feitas individualmente e por escrito, porém eles perguntavam, debatiam, interferiam nas respostas e muitas vezes com agressividade corrigiam uns aos outros. Precisávamos de concentração para que eles elaborassem o raciocínio, para então entendermos a sua maneira de compreender e interpretar. Precisávamos também manter a mínima organização para dar continuidade ao trabalho, pois, lembrando o que afirma Silva (2010), um bom clima disciplinar, guiado pelo respeito ao professor e às regras estabelecidas, é condição fundamental para se garantir uma educação de qualidade, que propicie aprendizado e atitudes indispensáveis ao exercício da cidadania.

Todavia, apesar da aparente desordem, observamos que essas situações foram produtivas, pois à medida que íamos conduzindo as intervenções, eles

compreendiam, participavam e colaboravam com o aprendizado uns dos outros. Analisando esses momentos, procuramos entender que, como tão bem aponta Kleiman (1995), as práticas de leitura não se encontram impreterivelmente relacionadas somente a um único objeto, o livro, e não se definem por uma forma particular de ler, silenciosa e solitária. Entendemos que precisaremos estar mais atentas à eficiência da multiplicidade de maneiras de aprender que podem surgir na sala de aula.

Diante dessas observações, entendemos que devíamos desenvolver ações para manter a disciplina, no entanto “essas ações não deveriam ser realizadas de forma austera e autoritária, tal como preconizado nas chamadas pedagogias tradicionais”, mas reconhecendo que “a disciplina pode assumir formas extremamente progressistas e democráticas ao se fundamentar em princípios como a justiça, a dignidade humana, a autonomia e a liberdade” (SILVA, 2010, p.190). Assim, optamos por ser flexíveis em relação às determinações prévias das atividades, pois a participação dos alunos estava sendo um grande progresso e nos remetendo a percepções que poderiam alterar positivamente as nossas práticas. Além disso, agindo sob essa perspectiva, não retornaríamos aos embates e ainda teríamos dados para fazer uma avaliação mais aprimorada do nosso trabalho. Decidimos que a princípio seguiríamos as orientações predeterminadas, entretanto não ficaríamos restritas a elas, priorizando assim o envolvimento dos alunos.

Desse mesmo modo, pensando em proporcionar a participação efetiva da turma e minimizar as divergências, alteramos o texto que seria utilizado na Atividade 4, logo após o desenvolvimento do terceiro trabalho, como pôde ser observado no relato do mesmo. Usaríamos a primeira página do jornal “Hoje em dia” (ANEXO 2), que trazia a manchete “Entre cadernos e drogas”, porém, ao percebermos que a temática criou um ambiente de hostilidade e que poderíamos gerar situações conflituosas, entendemos que reelaborar o trabalho, empregando outro viés seria o mais adequado. Assim, optamos por reestruturar, sempre que necessário, para produzir condições disciplinares favoráveis ao aprendizado.

Ainda sobre a questão disciplinar, é pertinente lembrarmos que este é um dos pontos mais relevantes das reuniões pedagógicas nas escolas, mas quase nunca abordado nas esferas da formação docente (graduação, formação continuada, pós-

graduação). Isso nos conduz ao entendimento de que os cursos têm uma perspectiva de formação sempre voltada para o “conteúdo” a ser ensinado, ou seja, para os saberes da formação profissional e para os saberes disciplinares. A profissão de professor exige que saibamos muito do “humano”, que tenhamos sensibilidade para nos portar diante de cada situação vivida com os alunos, entretanto isso raramente é tratado nos cursos, é uma percepção coletiva que exige do professor, individualmente, um investimento contínuo e a longo prazo, numa constante revisão do repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2002).

Outro aspecto que se apresentou fortemente durante todo o desenvolvimento do projeto de ensino foi a baixa autoestima de grande parte dos alunos. A temática “Identidades” teve como objetivo despertar-lhes o interesse, pois havíamos percebido que eles gostavam de tratar de questões relativas a sua vivência, contudo ao aprofundarmos de forma mais específica em suas peculiaridades, notamos uma análise muito desfavorável, principalmente por parte dos alunos indisciplinados. Na atividade 1, os alunos falaram de forma bem específica sobre eles, e nas atividades 2 e 3, ao examinarem os personagens e as estruturas sociais, fizeram análises muito negativas daquilo que os representava.

Refletir sobre esse dado foi importantíssimo para nós, professoras, pois esses alunos, habitualmente, se mostram muito orgulhosos de seus procedimentos e ostentam ares de muita satisfação. Por vezes, acabamos acreditando nessas aparências e perdendo de vista essa realidade tão prejudicial ao aprendizado. De igual importância, a respeito deste aspecto, discutimos o efeito positivo que a apresentação do livro, com poemas feitos por alguns alunos, no ano anterior, produziu nos autores. Ao constatamos a importância de reforçarmos suas habilidades para que haja maior envolvimento, reconhecemos também que, muitas vezes, como escola, temos fortalecido a visão negativa que esses alunos têm de si mesmos.

Eu pretendia, ao fim do desenvolvimento do projeto, sintetizar as informações mais significativas e levá-las a supervisão pedagógica e a direção da escola, entretanto, diante das negativas descrições feitas pelos alunos acerca de si mesmos na atividade 1, antecipei essa conversa. A vice-diretora solicitou que eu levasse essas

informações à reunião do Módulo II, que seria realizada no sábado seguinte, como todos os professores da escola, e assim foi feito. Na reunião, expliquei um pouco sobre a nossa pesquisa e seus objetivos, falei sobre a atividade 1 e convidei as professoras para relatarmos sobre os registros dos alunos. Os professores ouviram atentamente e a vice-diretora pediu que ficássemos atentos com relação a este aspecto, pois, apesar de serem alunos muito difíceis, precisávamos encorajá-los a progredir.

Após compartilharmos essa questão, ocorreram dois fatos que me deixaram muito feliz. Primeiramente, a vice-diretora disse-me que precisávamos de mais reflexões no ambiente escolar e que pretendia propor ao diretor da escola que a partir do ano de 2017, os horários dedicados ao Módulo II passassem a funcionar por disciplina, para que os professores tivessem a oportunidade de fazer trabalhos como o que estávamos realizando. O Módulo II ocorre aos sábados, para que sejam tratadas questões pedagógicas com todos os professores, ou durante a semana, individualmente, como tempo de estudo e realização de atividades, como elaboração de trabalhos, correção de provas, organização de diários, dentre outros. Certamente, será um ganho imenso para a escola se esses tempos forem reorganizados, com a finalidade de ampliar os momentos de estudo e reflexão por disciplina. Outros trabalhos surgirão, impactando de forma positiva a relação de ensino-aprendizagem.

O outro fato é que, logo após a reunião de Módulo II acima citada, iniciei um processo de troca de informações com professores que estavam desenvolvendo outros projetos na escola. Assim, surgiu a ideia de compartilhar no *blog*, que inicialmente seria apenas para divulgar esta pesquisa e seus resultados, textos reflexivos e projetos de toda a comunidade escolar. Esses encaminhamentos, para mim, foram a confirmação de que o trabalho estava no rumo certo.

Muito importante relatar sobre a forma como nos surpreenderam alguns alunos ao argumentar sobre seus posicionamentos, ao estabelecer relações entre fatos históricos e a sua vivência e ao demonstrar os seus conhecimentos. Ao compartilharmos em nosso encontro, por exemplo, a forma como os alunos do nono ano, na atividade 3, perguntaram sobre o “cheiro do mar”, e a maneira como os colegas explicaram, chegamos ao entendimento de que “quando os alunos indagam sobre coisas que não conhecem, é o conhecimento que se amplia. Quando

confrontam aquilo que já conhecem com novas informações é o conhecimento que se enriquece” (Dalla Zen, 2001, p. 67). Assim, certificamos a necessidade de promover um envolvimento que produza curiosidades, questionamentos e o consequente enriquecimento dos saberes.

De igual modo, na atividade 4, constatamos que a partir do interesse dos alunos sobre as diferenças entre os jornais, a professora pode fazer considerações importantes a respeito da estrutura, do formato e da circulação dos materiais, desenvolvendo uma nova habilidade que, a princípio, não havia sido contemplada no planejamento da atividade. Este momento, que, como mencionado, se ampliou a partir do interesse dos alunos, foi muito significativo para o aprendizado.

As habilidades e as dificuldades dos alunos percebidas no decorrer do projeto foram outro tópico essencial debatido em nossas conversas. Já havíamos percebido na atividade diagnóstica, que os discentes executam a leitura de forma rápida, superficial. Então, para as atividades do projeto, decidimos desenvolver algumas estratégias que pudessem fazê-los melhorar a compreensão. Antes de iniciarmos as leituras trazíamos algumas informações que os guiariam às finalidades daquela prática, tornando o ato de ler aquele texto mais significativo, como nos orientam Simões et al. (2012, p.150):

Para favorecer a compreensão global e atitude responsiva dos alunos à leitura dos textos, esta deve ter finalidades compartilhadas pelos leitores em sala de aula, o que precisa ser sinalizado por tarefas específicas estabelecidas antes de o aluno começar a ler. [...] A formulação dessas tarefas obedece a dois princípios: a circulação social do gênero do texto lido e o projeto pedagógico em curso. Note: isso também vale para a tarefa de compreensão de textos falados, como um documentário, por exemplo. Ao recuperar, em sala de aula, as finalidades de leitura compatíveis com a circulação social do gênero do texto, é importantíssimo lembrar que, no cotidiano dos leitores, não se lê um poema para encontrar substantivos.[...] O poema é lido para fruição, para estabelecer contatos entre os sentidos e a compreensão de si e do mundo. [...] Ou seja, nunca vamos apresentar textos aos alunos e simplesmente dizer que leiam: **como não foram eles mesmos que pegaram o texto para ler, não sabem para que estão lendo.** Essa finalidade precisa ser construída. (grifos do autor)

Após a realização das leituras passamos às atividades relacionadas a elas, considerando que:

Este é o momento de fazer perguntas sobre as funções do texto, seu lugar social, também sobre passagens, seu vocabulário, implícitos importantes para a sua compreensão e até elementos de linguagem. É ainda o momento de solicitar paráfrases, interpretações específicas e de ajudar o

aluno a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases. Além disso, os textos serão também amostras dos usos da língua em contextos específicos e poderão ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo. (SIMÕES et al., 2012, p.153)

Por meio das leituras realizadas e das atividades relativas a elas pudemos confirmar outro dado - o quanto os alunos têm resistência em retornar ao texto para esclarecer informações, localizar dados e compreender os sentidos. Após realizarem uma primeira leitura e iniciarem a atividade, os alunos tentam se lembrar das informações, quando não se recordam, imediatamente solicitam a ajuda da professora ou de um colega, no entanto quando conseguimos conduzi-los a retomar a leitura, orientando alguns procedimentos, eles compreendem e ampliam as informações. A dependência dos alunos desse auxílio das professoras faz com que confirmemos que “no contexto escolar estão leitores em formação” (SIMÕES et al., 2012, p.49), depreende-se daí a necessidade de se desenvolver estratégias para a formação de leitores autônomos. As constatações que temos feito e as análises que têm nascido a partir delas devem nos conduzir a essas estratégias.

Ainda neste ponto, percebemos outra habilidade dos alunos - no momento em que estão envolvidos com a atividade, eles expõem suas compreensões, argumentam, debatem, estabelecem relações e revelam conhecimentos sobre muitas questões. Conforme as nossas anotações no diário de bordo, no desenvolvimento da atividade 3, no oitavo ano, houve um momento em que essas habilidades se destacaram bastante. Ao relacionar a palavra “kalunga” ao seu espaço de convivência, os alunos estabeleceram relações e, a partir delas, argumentaram de forma muito competente.

Diante dessas percepções, todas nós, professoras, chegamos à conclusão de que as limitações dos alunos estão mais relacionadas à falta de estímulo e de orientação do que à inaptidão. Concluímos que precisamos desenvolver novas estratégias em nossas aulas, para que eles se sintam motivados, e, assim, possamos orientá-los adequadamente.

Da mesma forma observamos a questão da escrita, houve durante todo o tempo de trabalho uma insistência grande para que pudéssemos realizar a maior parte das atividades oralmente, percebemos que apenas em momentos em que eram tratadas questões que os deixavam de alguma forma constrangidos, não havia essa insistência, ou seja, eles encontravam motivos para escrever. Na Atividade 5, em

que eles compartilharam relatos, o momento da escrita foi de muita resistência e o da reescrita ainda pior, o que nos direciona a reflexões sobre a forma devemos conduzir as produções escritas em nossas aulas:

[...] se nós, professores de todas as disciplinas, proporcionarmos a nossos alunos muitas e muitas oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem desejam informar, convencer, persuadir e comover, eles vão acabar descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher vinte e cinco linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Eles vão acabar descobrindo que são capazes de escrever para dizerem a sua palavra, para falarem deles, de sua gente, para contarem a sua história, para falarem de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e vão acabar descobrindo, por causa disso, que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, desejos, que têm direito a satisfazerem suas necessidades, a fazerem projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim. (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.160).

Depreendemos disso a necessidade de se realizar mais práticas como a que realizamos no projeto, pois a escrita com “vistas a interlocutores e desdobrada num conjunto de tarefas” (SIMÕES et al., 2012, p.159) não é habitual em nossas aulas. Assim, uma observação se faz necessária, percebemos que aqueles que se propuseram a fazer o trabalho desenvolveram textos bem estruturados e adequados aos objetivos propostos, a partir das intervenções.

Não alcançamos consenso em nossas conversas sobre a causa dessas dificuldades dos alunos, pois algumas de nós entendem que a preguiça tem sido preponderante, no entanto uma fala foi retomada diante desta questão, a professora de apoio ao aluno especial lembrou um apontamento feito no início do trabalho - que devido à indisciplina, todos os professores tinham como estratégia promover para essas turmas o máximo de atividades. Lembrei-me também da fala de uma aluna durante o desenvolvimento da Atividade 4, no nono ano: “Escola é o lugar em que se copia muito e se aprende pouco”. “Pensando na situação escolar, o aluno, muitas vezes, deve perguntar-se por que escreve (tanto!) sobre tantas coisas, se, na verdade, não tem (e demonstra isso) motivos ou mesmo vontade de dizer algo através do texto escrito” (BOTTEGA, 2002, p.175). Precisaremos continuar refletindo coletivamente sobre essa questão.

Ao finalizar as atividades em sala de aula e ouvir as impressões de alunos e professoras, acredito que o trabalho foi muito proveitoso para ambas as partes. Faz-se necessário, porém, registrar uma importante consideração que apareceu nas

falas das professoras. O fato de receberem já coletados materiais para selecionarmos e montarmos as atividades, de receberem o retorno das atividades já corrigidas, de conduzir os alunos às salas de multimeios e de informática já organizadas para recebê-los e o fato de ter duas professoras em sala produziram condições favoráveis para o desenvolvimento do projeto, provavelmente se o mesmo fosse feito nas condições em que costumeiramente trabalhamos, não seria tão bem-sucedido.

Foi necessário frisar que o objetivo central desta pesquisa foi propiciar uma reflexão sobre o nosso trabalho com leitura e escrita, pois a reflexão é que pode alterar a nossa prática e, esta sim, ajudar a alterar a realidade linguística dos nossos alunos. Dessa forma precisávamos criar condições favoráveis para que pudéssemos conhecer realmente quais as habilidades e as dificuldades dos alunos e as nossas próprias, sabermos o que eles e nós conseguimos e não conseguimos fazer quando as circunstâncias são favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Uma das professoras fez, então, uma observação muito importante, que, para mim, indica o início de um processo de reconhecimento de nossas reais dificuldades em ensinar. A docente disse que diante deste projeto de ensino e de outras situações que já viveu em sala de aula, ela percebe “que os alunos têm dificuldades, mas que nós também temos déficits, que há algumas coisas que nós não sabemos fazer”. Entendendo que a conclusão do projeto de ensino não seria o fim das conversas a respeito de nossa prática, não dei prosseguimento a esta fala, pois, percebi que a mesma não foi confortável para todas nós. Contudo, acredito que as condições favoráveis ampliaram a nossa percepção, fazendo-nos identificar pontos que podem ser reforçados e também nossas habilidades em lidar com o conhecimento nas mais diversas situações.

Ao apontar casos referentes a formações profissionais colaborativas, Nóvoa (2009, p.34) destaca quatro lições que devem ser por nós observadas:

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los[...]. Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” [...]. Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração[...]. Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas

de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

As reflexões aqui expostas explicitam a nossa intenção em acompanhar essas lições e confirmam a nossa certeza de que apenas um projeto de ensino não será capaz de transformar a realidade em que estamos envolvidos, no entanto percebo que o trabalho que desenvolvemos foi enriquecedor para todas nós. A percepção de cada professora sobre suas turmas e sobre a sua prática, a abertura para experimentar uma nova forma de trabalho - coletivo e analítico, e a disposição para uma formação conjunta, que, reitero, não ocorrerá em apenas uma experiência foi, sem dúvida, muito proveitosa.

4.7 AS ENTREVISTAS FINAIS

Assim como a entrevista inicial foi muito importante para direcionar o trabalho que foi feito, a entrevista final também teve papel fundamental para conduzir o que pretendemos após finalizarmos o projeto de ensino, pois a intenção é que as conclusões sobre o seu desenvolvimento sejam impulso para novas práticas. As professoras responderam a quatro perguntas que visavam conhecer as impressões que tiveram com relação ao trabalho desenvolvido. Ainda que os relatos e análises já estejam permeados dessas impressões, consideramos relevante registrar algumas observações feitas por elas.

É fundamental ressaltar aqui que a importância de iniciarmos os trabalhos a partir do contexto dos alunos, para que haja participação, ficou muito clara para todas as professoras. Nos encontros iniciais, as docentes falaram sobre as atividades diferenciadas que levavam para os alunos, às quais elas julgavam importantes e atrativas, contudo disseram que os alunos não se interessavam por elas. Com as atividades desenvolvidas houve um entendimento de que captar o engajamento do aluno é essencial para aprendizagem, e que esse engajamento precisa ocorrer para o sucesso do trabalho, como bem apontam Simões et al. (2012, p.61):

[...] ao falar em engajamento, não estamos falando meramente de diversão e, ao falar de necessidades e interesses, não estamos falando daquilo que já é reconhecido e vivido pelo aluno, sem que ele precise ir à escola. A participação é central para a aprendizagem; portanto, é preciso estar atento ao envolvimento do aluno no trabalho, é fundamental que os projetos de

ensino tenham sentido para os estudantes, ou seja, é preciso construir conjuntamente, na situação concreta de sala de aula, o engajamento, a necessidade e o interesse. Este trabalho se faz na interação.

Dessa forma, as docentes acreditam que projetos como o que desenvolvemos podem fazer com que nossos alunos progridam em leitura e escrita, pois ao tomarmos por base o interesse e a realidade social, captamos a atenção deles. Para elas, é necessário, a partir daí, ampliar para outras questões, criar novas estratégias para que esses jovens possam com o mesmo interesse aprender sobre outras realidades, pois eles precisam e merecem conhecer mais.

Uma das professoras disse que o trabalho foi muito proveitoso, porque todas as práticas que, de alguma forma, trazem novidades, renovam os ânimos tanto de alunos quanto de professores. E que o interesse despertado nos alunos faz com que eles participem e, participando, fazem as leituras, produzem os textos solicitados, possibilitando a intervenção da professora e, conseqüentemente, melhorando nesses aspectos.

Apesar da indisciplina em vários momentos, as professoras avaliaram a participação dos alunos nas práticas propostas de forma positiva. Eles atuaram e mostraram, inclusive, habilidades que julgávamos que não tinham. Para elas, quando foram abordadas questões sobre a vivência dos discentes, eles demonstraram a sua forma de articular conhecimentos, manifestaram desejo de saber coisas novas e argumentaram sobre as suas posições. Essa percepção foi muito importante, porque na entrevista inicial as docentes se mostraram muito desanimadas com relação ao desenvolvimento de um projeto para esses alunos, segundo elas não havia muito a ser feito, pois eles não se interessavam por leitura e escrita.

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012, p.7) ler, escrever e também interagir oralmente em situações diversas faz parte da vida dos jovens fora da escola. Para as autoras, à medida que eles trabalham, curtem música, algum esporte, participam de grupos diversos, de espaços de religiosidade, estão envolvidos em eventos de letramento que exigem a mobilização de capacidades de linguagem e o contato com gêneros variados. Deste modo, por meio da participação de nossos alunos no projeto de ensino, passamos a compreensão apontada pelas autoras e concluímos que precisamos desenvolver estratégias para envolvê-los nas

atividades escolares com o mesmo interesse com o qual eles participam dos eventos de letramento que ocorrem fora da escola. O projeto por nós desenvolvido foi uma prova de que é possível.

Por meio do projeto, as professoras puderam vislumbrar as potencialidades desses jovens e compreender como tão bem aponta Nóvoa (2009) a ideia da escola como lugar de formação, como o espaço da análise partilhada das práticas; a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Segundo o autor, não há respostas prontas para o conjunto de dilemas encontrados pelos professores em escolas marcadas pelas diferenças culturais e pelos conflitos de valores, por isso é importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

As análises e atividades coletivas realizadas no desenvolvimento deste projeto, para as docentes, contribuíram para a sua formação. Elas afirmaram a importância da reflexão realizada após o desenvolvimento dos trabalhos, para a continuidade das práticas e para o nosso crescimento profissional. Segundo as professoras, o compartilhamento de atividades e de análises precisam se tornar imprescindíveis à escola, para que tenhamos estímulo para aprender mais e para desenvolver novos projetos.

Importante mencionar aqui uma questão muito apontada pelas professoras na entrevista inicial e que tem permeado o ambiente escolar, impulsionando os professores, muitas vezes, a um discurso de valorização do passado - a falta de participação da família na vida estudantil e o conseqüente desinteresse dos alunos.

Sobre esse aspecto, chegamos à conclusão de que precisaremos refletir coletivamente com toda a escola, pois, sabemos que as vivências e as experiências perpassam o aprendizado, não há como ignorá-las. Em vez de lutar contra a realidade dos alunos ou gastar tempo e energias reclamando e absorvendo seus problemas, teremos de empregar esforços na construção de um ambiente transformador. Entendemos que precisamos agregar à escola projetos que mudem não apenas as relações existentes na sala de aula, mas que a impulsionem a ser esse ambiente comprometido com a transformação, como afirma Soares (1986, p. 73):

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.

Ademais, compreendemos que

Não podemos retornar ao passado para buscar a tão falada velha qualidade de ensino, apesar de colegas ainda se apegarem a essa nostálgica ideia na realização do presente. A verdade é que somos outros, o conhecimento já está acrescido e enriquecido pelas novas descobertas, e a escola, inserida na vida que aí está e com uma multIClientela, exige outras artimanhas, outras justificativas. (GIL NETO, 1996, p.17)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho expõe o desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa qualitativa que procurou elaborar, a partir de entrevistas e de um diagnóstico, um projeto de ensino para auxiliar as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da E.E. Professor Affonso Neves na sua prática de ensino de leitura e escrita. O capítulo 1 apresentou a justificativa, os objetivos e motivação para a pesquisa. O capítulo 2 apontou a teoria que embasou este trabalho e, o capítulo 3 explicitou a metodologia utilizada para a pesquisa, bem como seus participantes e os instrumentos de geração de dados. O capítulo 4 trouxe relatos e análises de toda a experiência de formação. Este capítulo é destinado às considerações sobre resultados e reflexões obtidas a partir do trabalho realizado. A princípio, apresento os resultados obtidos com base nos objetivos preliminarmente traçados, e, em seguida, as reflexões finais sobre a pesquisa.

5.1 OBJETIVOS DA PESQUISA E RESULTADOS OBTIDOS

Este trabalho foi realizado com o objetivo central de contribuir para a formação de professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino de leitura e escrita. Por meio das reflexões realizadas em nossos encontros, pudemos elaborar um projeto de ensino que respondia ao desejo de criar um trabalho em que tema, conteúdo, finalidade, habilidades a serem desenvolvidas, forma de avaliação do envolvimento e do aprendizado dos alunos fossem uma demanda proveniente das conclusões a que chegamos após analisar as entrevistas iniciais realizadas com as professoras e o diagnóstico realizado com os discentes. Pois, compreendemos o que diz Moraes (1990, p.51 apud DALLA ZEN, 2001, p.33) sobre os programas escolares:

Tradicionalmente a escola tem elaborado programas de ensino uniformes para classes que são tomadas como se fossem uma só criança, devidamente idealizada, ou seja, classes homogêneas. Por isso é comum verificar-se que, em cada época do ano, classes diferentes estão estudando o mesmo ponto. Os programas se repetem de ano para ano e de classe para classe, mesmo que as crianças, a professora e o momento histórico sejam outro. [...] o resultado dessa idealização em torno de um programa pré-determinado é o tédio, tanto para o professor como para a criança.

Embora seja “difícil pensar na escola tradicional como um espaço em que a relevância seja definida pelo aluno e não pelo professor” (KLEIMAN, 2010, p.384), a escolha dos gêneros textuais e dos temas a serem trabalhados trouxe a confirmação de que o ensinar, partindo da esfera social dos alunos, é muito produtivo, pois o interesse promove o envolvimento e o consequente aprendizado.

Vóvio (2010, p.420) aponta que considerar experiência e conhecimentos dos alunos para a elaboração de práticas desafia os processos escolares a executarem pelo menos dois movimentos. O primeiro caminha para a direção dos estudos das práticas de letramento locais, com a intenção de reconhecê-las e incorporá-las nas ações que têm lugar na escola; e o segundo é o de tomar esses letramentos locais como ponto de partida para selecionar os demais, dos quais a escola se ocupará. Assim, ao iniciar o trabalho a partir do contexto dos alunos, percebemos ser possível conduzi-los de forma mais proveitosa a outros gêneros e temas que não fossem tão familiares. Pudemos comprovar em diversos momentos dos trabalhos realizados em sala de aula, o surgimento de interesse por questões históricas, sociais e até mesmo linguísticas, que partiram dos temas e dos gêneros escolhidos.

O planejamento das atividades para adequação aos objetivos propostos, juntamente com a indicação das habilidades que desejávamos desenvolver em cada uma delas, encaminharam-nos a uma reflexão sobre os objetivos das práticas que desenvolvemos costumeiramente em nossas aulas. Geralmente, atrelamos as habilidades a atividades que não foram construídas segundo necessidades identificadas de forma específica, e sim a necessidades genéricas ou a conteúdos preestabelecidos. Executar o planejamento desta maneira permitiu que realizássemos uma análise mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem. Ao relatarmos as aulas e refletirmos sobre a nossa prática e sobre o envolvimento dos alunos percebemos a relevância dessa forma de trabalho.

Apresentamos no capítulo introdutório, como um dos objetivos específicos, a criação de um ambiente virtual em que as atividades do projeto de ensino e as experiências de desenvolvimento das mesmas pudessem ser compartilhadas. Durante o tempo em que o projeto relativo a esta dissertação foi executado na escola, muitos outros trabalhos se realizavam também, dessa forma, ao trocarmos informações sobre as atividades propostas, percebemos que este ambiente virtual poderia conter muito

mais que atividades relativas a esta pesquisa. Uma vez que o nosso trabalho se propõe a práticas colaborativas, acredito que compartilhar ideias e projetos pode ser uma forma de fomentar o interesse por novas propostas e ampliar o nosso diálogo, pois, segundo Nóvoa (1995, p.14):

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

Assim, foi criado o *blog* eeapan.nossaspalavras.blogspot.com.br (APÊNDICE 16), com o objetivo de divulgar textos, atividades e projetos realizados por professores, alunos e funcionários da E.E. Professor Affonso Neves. Ainda atrelado a este objetivo específico, organizamos juntamente com a bibliotecária do turno da tarde, um mural homônimo ao *blog*, para a divulgação de alguns textos publicados *on line*.

Penso que o objetivo foi superado, uma vez que conseguimos agregar mais do que inicialmente pretendíamos, incorporando outros profissionais à ideia de compartilhamento dos trabalhos realizados.

Certamente o maior valor desta pesquisa é a oportunidade de se desenvolver análises e práticas colaborativas a partir de uma questão comum – as dificuldades encontradas pelas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental no ensino de leitura e escrita. O que podemos constatar é que o trabalho desenvolvido nos auxiliou a conhecer questões sobre nossos alunos que influenciam em seu aprendizado; a identificar, a partir dessas questões, as dificuldades e também as habilidades que eles têm; a perceber a maneira como eles aprendem e, finalmente, a ter a noção do quanto eles são capazes quando estão interessados. Diante de todas essas considerações, que, decerto, nos levarão a um trabalho mais consciente em nossas aulas de leitura e escrita, podemos afirmar que esta pesquisa alcançou o seu objetivo.

5.2 REFLEXÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

Após dois anos de estudos sobre educação, docência e Língua Portuguesa neste mestrado profissional, posso dizer que aprendi muito, desfiz uma série de equívocos

sobre a minha prática e adquiri novos conhecimentos que foram fundamentais na condução desta pesquisa. Afora a sua idealização, considero que este projeto teve início no primeiro dia em que iniciei as aulas do Profletras, todas as teorias e concepções tão bem pontuadas pelos professores e por minha orientadora, fizeram-me trabalhar à frente desta pesquisa pensando em desenvolver reflexões que pudessem alterar, mesmo que, inicialmente, de forma tímida, as aulas de leitura e escrita de nossos alunos.

Entendendo que “o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2009, p.24), juntamente com as docentes envolvidas neste projeto, desenvolvi um trabalho que procurou trazer, da concepção até o seu término, maior clareza sobre as questões que envolvem o nosso fazer. À medida que nos envolvemos nos processos de elaboração, prática e análise, fomos desembaraçando alguns nós que não nos permitiam ver nitidamente a que esfera pertencia cada um dos impasses que cercam as nossas práticas, e também fomos constatando o quanto as nossas percepções e nossos apontamentos poderiam ser transformadores para os alunos. De fato, como aponta Nóvoa (2009), a formação de professores ganha muito quando se organiza em torno de situações concretas de problemas escolares ou de algum programa de ação educativa.

Assim, conseguimos também avaliar de forma mais real a nossa atuação, pois, envoltas em tantas questões, por vezes, não percebemos que somos capazes de promover trabalhos que alterem positivamente as nossas aulas, trazendo novas perspectivas para a relação ensino-aprendizagem. Por meio da pesquisa, acredito que estamos num processo, ainda sutil, mas já em andamento, que nos permitirá afirmar em pouco tempo que

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica. (MARY-LOUISE HOLLY; CAVEN MCLOUGHLIN, 1989, apud NÓVOA, 1995, grifo do autor).

Ao iniciar esta pesquisa, em 2014, ainda sem muita clareza dos passos que seriam dados, mas com muita convicção sobre os propósitos, vislumbrava, em nosso país,

uma conjuntura que parecia estar se tornando favorável a trabalhos que promovessem debates e análises sobre as questões docentes. Senti-me muito estimulada a avançar com este projeto, pois tinha a intenção de contribuir para formações que valorizassem, acima de tudo, a visão qualificada de quem está todos os dias em sala de aula, ou seja, contribuir para que “a formação de professores passasse para ‘dentro’ da profissão” (NÓVOA, 2009, p.36). Finalizo o trabalho em tempos de muitas incertezas, entretanto, após alcançar os propósitos estabelecidos pelas práticas e análises que executamos, sinto-me ainda mais motivada a contribuir, nessa perspectiva, para o progresso da minha profissão. E ainda que o contexto não seja favorável, tentarei, assim como no projeto de ensino desenvolvido nesta pesquisa, promover condições para aperfeiçoar a nossa prática. Estamos no caminho.

6 REFERÊNCIAS

- BOTTEGA, R.D. A produção de textos na escola: pressupostos e possibilidades. **Educere**, Curitiba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Deficiência física. Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação da área de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br> Acesso em: 27 jul. 2015.
- CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAVALCANTI, Jauranice R. **A reescrita de textos**: professor, leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português**: parâmetros e perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.
- DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: Cortez, 2003.
- DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). p. 135-165.

GERALDI, João Wanderley. Metilfenidato: o que isso tem a ver com o profissional de letras? **Itabaiana**: GEPIADDE, ano 08, v. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/current/showToc>> Acesso em: 22 maio. 2015.

GIL NETO, Antônio. **A produção de textos na escola**: uma trajetória da palavra. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

JUNG, Neiva Maria. Vestibular no contexto da formação docente. In: HAMUCH, Rosana A.; Saleh, Pascoalina B. O. **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez.2010.

KLEIMAN, A; BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens de leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p 13- 22, 1º sem. 2004.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas; jul./dez. 2010, p. 455-479. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> >. Acesso em: 23 jun. 2015.

LIMA, Maria Luiza C. A leitura como atividade interdisciplinar e a formação do professor. In : MATTE, Ana Cristina Fricke (org.). **Lingua(gem), texto, discurso** : entre a reflexão e a prática, vol. 2. Rio de Janeiro/Belo Horizonte : Lucerna/UFMG, 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89. set./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado de Educação **Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa**.: ensinos fundamental e médio, 2008.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em:
<[http://www.academia.edu/1387699/Letramento e capacidades de leitura para a cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>. Acesso em: 28 maio 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALEH, Pascoalina B. A escrita e a prática pedagógica no curso de licenciatura em Letras. In: HAMUCH, Rosana A.; Saleh, Pascoalina B. O. **Estudos da linguagem e formação docente**: desafios contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. IV Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Águas de São Pedro/SP, maio./1996. Anais.

SILVA, Vera Maria Tietzann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Luciano. "Os professores e a prevenção da indisciplina em sala de aula". In: SOUZA, José Waldir (Org.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SIMÕES, Luciene J. et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

SUASSUNA, Lívia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, maio/ago., 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONINI, Adriana; OLIVEIRA, Breyner R. **Coordenação pedagógica e formação continuada de professores**: programa nacional escola de gestores na UFOP. Juiz de Fora: Editar, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010.

7 ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 49765415.7.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Adriane Teresinha Sartori
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 29 de outubro de 2015, o projeto de pesquisa intitulado "**A formação de professores de língua portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas**" bem como os documentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO 2





HOJE EM DIA

23 JUN 16

QUINTA
16 DE JUNHO DE 2016

12°C A 28°C
DE 9h às 18h
10h às 18h

152100



CUNHA MAIS ENCRENCADO

STY transforma prisão de afastado da Câmara em rito pela segunda vez. Agora, sob acusação de ter abastecido contas secretas no exterior com propinas de contratos

da Petrobras na África. Para Rodrigo Janot, procurador-Geral da República, as provas são irrefutáveis. Antes da denúncia, ele diz que o peemedebista faz parte de

uma "circuladela travada para encobrir enriquecimento ilícito". Deputado responderá por corrupção, evasão de dividas e lavagem de dinheiro. **PRIMEIRO PLANO - P.7**

DIÁLOGO E ARTE, ARMAS PARA AFASTAR ALUNOS DAS DROGAS

Escola na Pampulha e PM se unem para criar "método próprio" de combate a entorpecentes. Ofícios de percepção é o carro-chefe, mas conversa franca sobre dependência química, família e comportamento também dá resultado. Mostra última reportagem da série. **HORRORÍFICOS - P.20 E 21**



LADO A LADO - Trabalho com música ajudou a PM a desfazer imagem opressora e conquistar a confiança de alunos de escola estadual no Trevo

MATRÍCULA GARANTIDA PARA DEFICIENTES

Vista pelos pais como uma vitória contra o preconceito e uma chance real de inclusão, decisão do STT obrigando escolas a aceitar estudantes especiais pode esbarrar em limitações. Custo extra ameaça funcionamento de colégios, ainda não fixado. **HORRORÍFICOS - P.22 E 23**

APOSENTADOS E COM O NOME SUJO

Aumento do gasto com retóricas e plano de saúde, renda achatada e desconexão financeira fazem insatisfação entre idosos subir 13,6% em um ano. Esquecimento cal entre jovens, reflexo do desemprego e do freio no consumo. **PRIMEIRO PLANO - P.4**

EM NOITE MINEIRA, CRUZEIRO GOLEIA A PONTE PRETA E ATLÉTICO VENCE O CORINTHIANS

ESPORTES - P. 29 E 30



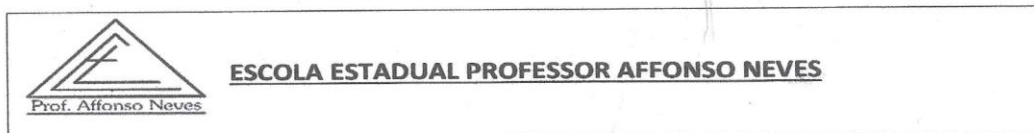
DOLZIVO - Amozetta foi destaque em Campinas



MAYADOR - Fim fez a festa de Massa no Mineirão

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1



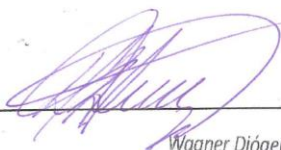
CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wagner Diógenes de Souza, diretor da ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR AFFONSO NEVES, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: *"Formação de professores de língua portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas"* sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Girlene Rodrigues de Souza.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Belo Horizonte, 16 de Setembro de 2015



Wagner Diógenes de Souza
Diretor-Masp: 612.228-7
ATO Nº 1403/2015
E. E. Professor Affonso Neves

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

O seu filho ou o menor pelo qual você é responsável _____, está sendo convidado a participar da pesquisa: **“Formação de professores de Língua Portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas”**, sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Girlene Rodrigues de Souza.

Nessa pesquisa, pretendemos analisar como as crianças e adolescentes leem e escrevem, e, a partir dessa análise propor novas atividades que possam desenvolver e aprimorar suas habilidades.

Como será a participação do seu filho?

- No início da pesquisa, desenvolveremos atividades de leitura e escrita para que possamos ter um diagnóstico inicial de seus conhecimentos, identificando assim suas aptidões e também suas dificuldades.
- A partir da análise das atividades iniciais, serão elaborados trabalhos específicos, de acordo com as necessidades encontradas, visando aprimorar as aptidões e sanar as dificuldades.
- Durante a pesquisa, observaremos o seu filho e iremos propor novas atividades adequando-as ao seu desenvolvimento.
- Todo o trabalho acontecerá sob a coordenação da professora Girlene Rodrigues de Souza e será analisado na pesquisa que ela desenvolverá.
- Você ou seu filho não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente da *internet*, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também sejam beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá em nenhum momento a divulgação do nome de seu filho.

A colaboração do seu filho ou do menor por quem você é responsável neste estudo será de muita importância para nós, mas ele tem liberdade para participar ou não da pesquisa e poderá desistir a qualquer momento. Isso não causará nenhum prejuízo a seu filho ou a você como responsável.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone (31) 3409-6027, ou ainda pelo e-mail: adriane.sartori@gmail.com. Assim, se você autorizar a participação de seu filho na pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, _____, responsável pelo menor _____, concordo e autorizo a sua participação como voluntário(a) do estudo: **“Formação de professores de Língua Portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas”** e declaro estar suficientemente esclarecido sobre a pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como, modificar esta decisão de autorizar a participação se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou a meu filho. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016

Assinatura do (a) responsável pelo(a) aluno(a) menor

Adriane Teresinha Sartori (pesquisadora responsável)

Girlene Rodrigues de Souza (assistente de pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte/Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592.

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a): _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual Professor Affonso Neves, intitulada “**Formação de professores de Língua Portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas**”, sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Girlene Rodrigues de Souza.

Nessa pesquisa, pretendemos analisar como as crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental leem e escrevem, e, a partir dessa análise, propor atividades que possam desenvolver e aprimorar suas habilidades. Essas análises e propostas serão feitas de forma colaborativa, pois o objetivo central do projeto é contribuir para a formação do professor, no que se refere ao ensino de leitura e escrita.

Nessa pesquisa, pretendemos:

- Identificar, por meio de entrevistas, suas principais dificuldades ao desenvolver as atividades de leitura e escrita no Ensino Fundamental;
- Desenvolver atividades de leitura e escrita para que possamos ter um diagnóstico inicial dos conhecimentos dos alunos, identificando suas aptidões e também suas dificuldades.
- A partir da análise dos diagnósticos iniciais, elaborar trabalhos específicos, de acordo com as necessidades encontradas, visando aprimorar as aptidões e sanar as dificuldades.
- Criar um ambiente virtual para o compartilhamento das atividades com os demais professores da escola.

Como será sua participação?

- No início da pesquisa, você responderá a uma entrevista semiestruturada, por meio da qual serão diagnosticadas as principais dificuldades do trabalho didático-pedagógico que realiza.
- Você auxiliará a análise das entrevistas e das atividades diagnósticas dos alunos, para que, de forma colaborativa, possam ser construídos trabalhos específicos, que atenderão às necessidades encontradas.
- Durante a pesquisa, suas observações sobre a evolução dos alunos serão fundamentais para novas análises e para a proposta de novas atividades.
- Todo o trabalho acontecerá sob a coordenação da professora Girlene Rodrigues de Souza e será analisado na pesquisa que ela desenvolverá.
- Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG, e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também sejam beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá em nenhum momento a divulgação do seu nome.

Assim, sua participação será de grande importância para nós, mas se não desejar, você não é obrigado(a) a participar. Você também é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou pressão.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone (31) 3409-6027, ou ainda pelo e-mail: adriane.sartori@gmail.com. Assim, se você desejar participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa, declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Belo Horizonte, _____ de Fevereiro de 2016

Assinatura do(a) professor(a)

Adriane Teresinha Sartori (pesquisadora responsável)

Girlene Rodrigues de Souza (assistente de pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte

Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

APÊNDICE 4

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a): _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, que será desenvolvida na Escola Estadual Professor Affonso Neves, intitulada “**Formação de professores de Língua Portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas**”, sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Girlene Rodrigues de Souza.

Nessa pesquisa, pretendemos:

- Observar o seu desenvolvimento em leitura e escrita;
- Oferecer a você atividades que aprimorem suas habilidades em leitura e escrita.

Como será sua participação?

- No início da pesquisa, você desenvolverá atividades de leitura e escrita para que possamos verificar seus conhecimentos, identificando assim suas aptidões e também suas dificuldades.
- A partir da análise dessas atividades iniciais, serão elaborados para você trabalhos específicos, de acordo com as necessidades encontradas, visando aprimorar suas aptidões e sanar suas dificuldades.
- Durante a pesquisa, vamos observar a sua evolução e propor novas atividades adequando-as ao seu desenvolvimento.
- Todo o trabalho acontecerá sob a coordenação da professora Girlene Rodrigues de Souza e será analisado na pesquisa que ela desenvolverá.
- Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente da *internet*, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também sejam beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá em nenhum momento a divulgação do seu nome.

Assim, sua participação será de grande importância para nós, mas se não desejar, você não é obrigado a participar, e isso não influenciará sua nota na escola. Você também é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou pressão.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone (31) 3409-6027, ou ainda pelo e-mail: adriane.sartori@gmail.com. Assim, se você quiser participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de preencher e assinar o seguinte:

Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa, declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do(a) aluno(a)

Adriane Teresinha Sartori (pesquisadora responsável)

Girleene Rodrigues de Souza (assistente de pesquisa)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2 andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte

Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

APÊNDICE 5

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Esta atividade tem o objetivo de conhecer um pouco mais sobre você, sobre a forma como você vive e sobre o seu desenvolvimento em leitura e escrita.

Contamos com sua colaboração!

Responda

a) Qual é o seu nome?

.....

b) Qual é a sua idade?

.....

c) Você já repetiu alguma série? Qual?

.....

d) Você mora com seus pais?

.....

e) Quantas pessoas moram em sua casa? Escreva o nome delas e ao lado o grau de parentesco.

.....

.....

f) Das pessoas que moram em sua casa, quantas estão empregadas?

g) Há televisão em sua casa?

h) A que você costuma assistir?

.....

i) Há computador em sua casa?

j) O que você costuma acessar na *internet*?

k) Você tem um perfil no *facebook*?

l) Você tem *smartphone*?

m) Você já leu algum livro? Você pode dizer qual o título dele(s)?

.....

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A partir da leitura atenta da manchete abaixo, responda às questões seguintes:

“O Comitê de Emergência da Organização Mundial da Saúde (OMS) se reunirá nesta segunda-feira às 13h (10h em Brasília) através de uma teleconferência para decidir se o surto de Zika vírus que afeta principalmente o continente americano é ou não uma emergência sanitária de alcance global.”

Fonte: <<http://saude.terra.com.br/oms-decide-hoje-se-surto-de-zika-e-uma-emergencia-mundial-de-saude,d1f29743dc20363e8bd099f0cb44d433uf9ilcz7.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

1. Manchete é o título do texto de maior destaque de uma publicação. Analisando a manchete acima, qual você pensa ser o tema do texto a que ela se refere?

.....
.....
.....

2. Quando o Comitê de Emergência da OMS vai se reunir?

.....
.....
.....

3. Os participantes irão se reunir numa mesma sala em Brasília? Justifique sua resposta.

.....
.....
.....

4. Os participantes serão os prefeitos das cidades brasileiras? Justifique.

5. Por que o Comitê precisa se reunir?

6. Elabore um texto expondo as informações que você conhece a respeito do Zika vírus, e, ao final, dê dicas para que a doença não se propague.

APÊNDICE 6

Textos do diagnóstico

6. Elabore um texto expondo as informações que você conhece a respeito do Zika vírus, e, ao final, dê dicas para que a doença não se propague.

Zika vírus

O Zika vírus é um mosquito que transmite uma doença que dar dor nos olhos, dores no corpo, manchas vermelhas, dor de cabeça.

Para nos não ter essa doença devemos nos prevenir, não deixar água parada, pneus com água, tampar a caixa de água, tampar as garrafas, água parada nos vasos de flores, e o Zika vírus não tem cura, nós só devemos prevenir, e principalmente as grávidas devem se prevenir para não matar o bebê em risco, e os idosos também todos devemos tomar muito cuidado.

6. Elabore um texto expondo as informações que você conhece a respeito do Zika vírus, e, ao final, dê dicas para que a doença não se propague.

O que eu conheço a respeito da zika vírus, que é uma doença transmitida através do mosquito aedes aegypti, e uma doença que precisa de bastante repouso, precisa tomar bastante líquido. Para se prevenir esse mosquito, e preciso esvaziar garrafas velhas, pneus velhos, latas de água.

6. Elabore um texto expondo as informações que você conhece a respeito do Zika vírus, e, ao final, dê dicas para que a doença não se propague.

O Zika vírus

Nós brasileiros não observamos se na nossa casa se a toca do mosquito. Na televisão ouvimos a falar sobre as doenças.

As pessoas grávidas, não pode nem sair por causa de uma doença.

Não deixa água parada.

Evite acumular água.

APÊNDICE 7

ENTREVISTA INICIAL

Nome: _____

Curso: _____ Faculdade: _____

Ano de formação: _____ Série para a qual leciona: _____

1. Como foi a sua escolha pela profissão de professor de Língua Portuguesa?

2. Há quanto tempo você atua na área?

3. Você acredita que o seu curso superior ofereceu as bases necessárias para o trabalho que você desenvolve em sala de aula? Justifique sua resposta.

() Sim () Não () Parcialmente

4. Você já participou de cursos de formação continuada?

() Sim () Não

Caso a resposta seja positiva, que avaliação você faz dos mesmos?

5. Os cursos citados acima foram oferecidos por qual instituição?

() SEE/MG () Editoras () Outros: _____

6. Que problemas você identifica no aprendizado de seus alunos no que diz respeito à:

Leitura: _____

Escrita _____

7. Em sua opinião, quais são as principais causas desses problemas?

8. Qual você julga ser o principal desafio enfrentado hoje em relação ao ensino de leitura e escrita?

9. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você, quando trabalha leitura e escrita com seus alunos?

10. Você já participou de experiências de trabalhos coletivos (ou interdisciplinares) nesta escola?

() Sim () Não

11. Você acredita que trabalhos realizados coletivamente podem auxiliar:

a) A sua prática individual? () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

b) O aprendizado dos alunos? () Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

APÊNDICE 8

ENTREVISTA FINAL

Nome: _____

1. Você acredita que pode haver progresso com relação à leitura e à escrita de seus alunos ao desenvolver projetos como esse?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique: _____

Em que aspectos? _____

2. Como você avalia a participação de seus alunos nas práticas propostas durante o desenvolvimento deste projeto?

3. As análises e as atividades coletivas realizadas no desenvolvimento deste projeto contribuíram para a sua formação?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique:

4. Em sua opinião, qual a importância do compartilhamento de atividades e de análises sobre a prática docente entre os professores?

APÊNDICE 9

MODELO DO DIÁRIO DE BORDO

Atividade 2/Aula 1

Turma: 9º ano

Número de alunos presentes: 20

. O objetivo desta atividade era fazer com que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica de um episódio televisivo, reconhecendo as vozes presentes no texto e apurando o olhar sobre posicionamentos enunciativos, realizando assim um processo de reconhecimento identitário.

. A atividade foi aplicada por mim e acompanhada pela professora da turma, que havia retornado à escola nesta semana.

. Eu disse aos alunos que o trabalho daquele dia seria iniciado com filme e eles ficaram muito felizes. Perguntaram se era para ver o final do filme “O impossível”, porque outra professora já havia começado a exibição, mas como um horário não é suficiente, ficou faltando uma parte e eles nunca conseguem acabar de ver. Eu expliquei que não, que seria outro. Eles ficaram um pouco frustrados, mas, ainda assim, gostaram.

. A organização da sala de multimeios foi muito difícil neste dia, o último professor que utilizou a sala desconectou todos os cabos dos aparelhos, que habitualmente já ficam todos conectados, sendo necessário apenas ligar. Os colchonetes também estavam esparramados e sujos e as cadeiras desordenadas. Eu havia chegado com um horário de antecedência, dessa forma pude organizar a sala para que não houvesse nenhum tipo de problema no momento em que os alunos chegassem.

. Conduzidos à sala de multimeios, os alunos chegaram agitados, mas logo foram tomando seus lugares, alguns estavam usando os celulares, mas ao iniciar a atividade pedi para que eles guardassem o aparelho.

. Informei a eles que assistiriam a um episódio da série “Cidade dos Homens” e passei alguns dados como a emissora que o exibiu, o período e a temática

abordada. Solicitei que eles ficassem atentos a elementos importantes como as canções, as expressões e a fala dos personagens, pois logo após faríamos uma atividade relacionada a ele.

. Logo que o episódio começou a ser exibido, os alunos rapidamente se concentraram, não houve agitação durante a exibição. Em alguns momentos tivemos a sensação de que eles estavam dormindo, porque estavam muito calados, mas estavam todos atentos.

. Após a exibição, ainda na sala de multimeios, perguntei se eles haviam gostado e eles disseram que gostaram muito, que era uma pena ter acabado tão rápido. Os alunos retornaram a sala de aula para dar início à atividade.

. A situação da aluna Júlia foi muito desconfortável nesta atividade. A professora de apoio não compareceu e a aluna se sentiu muito perdida.

Atividade 2/Aula 2

Turma: 9º ano

Número de alunos presentes: 20

. Para iniciar a segunda parte da atividade, a professora da turma distribuiu as pastas com as atividades e a ficha amarela utilizada nas anotações finais. Eu iniciei o trabalho informando aos alunos que a série a que eles assistiram foi baseada em um livro e dei alguns detalhes sobre ele. Quando perguntei se eles conheciam outros livros que se tornaram filmes, eles falaram que conheciam vários e citaram muitos contos de fadas. Dois alunos apenas falaram de livros juvenis como *Harry Potter* e *A culpa é das estrelas*.

. Os alunos relataram vários temas abordados no episódio, preconceito, discriminação, desigualdades, família, amizade, adolescência. Eles disseram que os personagens tinham muitas semelhanças e as apontaram e relataram também os elementos que os diferenciavam.

. Da questão 6 à 10 os alunos conseguiram rememorar as informações com facilidade, falaram sobre as famílias, as casas e sobre a forma como as mães tratavam os personagens. Relembrou, inclusive, que a mãe de Uólace apareceu

no episódio apenas por voz, nos momentos em que ele se lembrava do que ela lhe falava. Eles concluíram que essa personagem trabalhava em casa de família, e por isso dormia no emprego. E que as duas mães, embora de formas diferentes, faziam todo o esforço para o bem dos filhos. Os alunos disseram que o personagem Uólace só estava naquela situação, até sem comida, porque perdeu o dinheiro que a mãe havia lhe dado, fato que é exposto em uma pequena cena do episódio.

. Os alunos responderam à questão 11 dizendo que não sabiam ao certo se os dois protagonistas eram felizes, pois às vezes demonstravam alegria, mas sentiam falta de muita coisa, por isso pareciam tristes também. Eles traçaram o perfil de João Vitor e Uólace relatando a cor da pele, o lugar onde moravam, as questões familiares, as amizades e a escola.

. Eles falaram sobre o tênis que os personagens desejavam adquirir, disseram que apesar da realidade social diferente, os dois assistiam à televisão e conheciam vários produtos por meio dela. Os alunos fizeram observações importantes sobre essa questão – a televisão faz todas as pessoas, ricas e pobres, conhecerem as coisas que existem para comprar, ainda que a pessoa não tenha dinheiro, ela deseja o produto e, muitas vezes, compra sem ter condições.

. Sobre a atitude preconceituosa da vendedora, eles disseram que acharam aquilo muito feio, maltratar uma pessoa por causa de sua aparência, um aluno disse que o mundo era dessa forma mesmo, que as pessoas que andam mal vestidas são maltratadas e todos sempre acharão que se trata de um bandido. Muitos deles disseram que não conhecem ninguém que tenha passado por uma situação como esta. Aqueles que falaram que conheciam, falaram em tom baixo e não compartilharam quem, e nem como se sentiram, apenas escreveram.

. A questão 16 foi respondida pelos alunos de forma literal, o que confirma o quanto eles estavam atentos ao episódio. Eles disseram que os garotos não se conheciam, que apenas tinham se visto em outra ocasião, mas julgavam de forma preconceituosa por causa da aparência. Eles então disseram o que um grupo pensou a respeito do outro usando as mesmas palavras ditas no episódio: playboy, branquelo, ladrãozinho, trombadinha e etc.

. Na questão 17 os alunos deram respostas muito parecidas, eles acreditam que o sonho de Uólace não é tão grandioso quanto o sonho de João Vitor, de ser presidente, porque ele é um menino pobre, que sofre muito e é discriminado. Eles registraram que o garoto pobre queria que o reconhecessem como uma pessoa, um cidadão, porque assim ele se sentiria importante, pois o tratamento que ele recebe por suas condições de vida e também por sua cor faz com que ele não se perceba como um ser importante. Os alunos disseram que nos programas televisivos, nas propagandas, nas novelas e nos filmes veem mais pessoas parecidas com João Victor e seus amigos, e sabem que é por causa do preconceito, que a televisão quer mostrar pessoas ricas e bonitas.

. Quando perguntados sobre em que turma de amigos achavam que estariam se fizessem parte do episódio, a maior parte disse, que seria no grupo de João Victor. Ao continuar a atividade e ter de relacionar os elementos de suas próprias histórias, alguns começaram a perceber que se identificavam mais com Uólace.

. Para concluir, a professora solicitou aos alunos que anotassem a resposta da questão 20 na ficha amarela.

. A professora recolheu as pastas e encerrou as atividades.

. Este trabalho se desenvolveu muito bem, os alunos responderam tanto oralmente quanto por escrito com interesse e sem reclamações. A professora da turma, que acompanhou todo o trabalho, ficou muito surpresa com o envolvimento, e, ao final da atividade, elogiou a turma pelo comportamento, eles ficaram um pouco assustados e sem reação.

APÊNDICE 10

PROJETO DE ENSINO – Atividade 1

- 1) Observe os textos abaixo. Você sabe a que gênero eles pertencem?
- 2) Se você conseguiu identificar o gênero, o que percebeu nos textos que o fez chegar a esta conclusão?
- 3) Que tipo de história você espera encontrar quando percebe se tratar deste gênero textual?
- 4) Para que esse gênero textual é escrito?
- 5) Alguém da turma já escreveu um texto deste gênero textual e gostaria de contar a experiência?

Vamos ler!

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
“o meu queridinho”,
Às vezes sou
“moleque malcriado”.
Para mim
Tem vezes que sou rei,
Herói voador,
Caubói lutador, jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
Sou mosca também,
Que voa e se esconde
De medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
Peito de aço,
Goleador!
Mas o que importa
O que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
Eu sou eu,
Sou assim,
sou menino.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*, 3.ed. São Paulo: Moderna, 2002.

O Auto-Retrato

No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
de que nem há mais lembrança...
ou coisas que não existem,
mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
Terminado por um louco!

Quintana, Mário. Apontamentos de História Sobrenatural. Rio de Janeiro: Globo, 1976

6) O que você achou dos poemas? _____

7) Você percebe algo semelhante entre eles? _____

8) Você sabe o que é auto-retrato? _____

9) Como o autor do primeiro texto diz que as pessoas o veem? _____

Como o autor se vê? _____

10) No segundo poema, de que forma você interpreta a intenção do autor ao dizer:

“às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore...”

11) Esse versos possuem linguagem denotativa ou conotativa? _____

Retire dos poemas outros versos com esse mesmo tipo de linguagem.

12) Como acha que as pessoas veem você? _____

E como você se vê? _____

Assim como os autores dos textos, faça essas descrições em linguagem conotativa.

Vamos ler e ouvir!

<https://www.youtube.com/watch?v=oT5fhVXzKTs>

Gente Tem Sobrenome

Todas as coisas têm nome:
Casa, janela e jardim
Coisas não têm sobrenome
Mas a gente sim
Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim.
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim
O Chico é Buarque, Caetano é Veloso
O Ari foi Barroso também.
E tem os que são Jorge, tem o Jorge Amado,
Tem outro que é o Jorge Ben
Quem tem apelido: Dedé, Zacarias
Mussum e a Fafá de Belém
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também
Crianças brincando de patins
Todo brinquedo tem nome
Bola, boneca e patins
Brinquedos não têm sobrenome
Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome
Bolo, mingau e pudim
Doces não têm sobrenome
Mas a gente sim
Renato é Aragão, o que faz confusão
Carlitos é o Charles Chaplin
E tem o Vinícius, que era de Moraes
E o Tom Brasileiro é Jobim
Quem tem apelido, Zico, Maguila
Xuxa, Pelé e He-man
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também...

(In: *Canção de todas as crianças*. 2002. PolyGram discos)

- 1) O que você achou da canção? E do vídeo?
- 2) Você percebe algo semelhante entre esta canção e os poemas anteriores?
- 3) A canção nos diz que as coisas têm nome, mas gente tem sobrenome. Em sua opinião, porque pessoas têm nome e sobrenome?

- 4) Quem escolheu o seu nome?

Você sabe qual foi o motivo da escolha?

- 5) Você sabe o significado do seu nome? Se não, vamos pesquisar?

- 6) Qual(is) é(são) seu(s) sobrenome(s)? De quem você herdou este(s) sobrenome(s)?

- 7) O texto fala também sobre apelidos, ou seja, formas especiais pelas quais identificamos pessoas ou lugares. Que apelidos você encontra na canção?

- 8) E você, tem apelido? Qual é? Você se lembra de quem foi a primeira pessoa lhe chamar por este apelido?

Agora, você receberá uma ficha para registrar algumas informações desta atividade. Anote seu nome, o significado, como se deu a escolha dele e seu apelido. Anote também o(s) seu(s) sobrenome(s) e informe de quem você o(s) herdou. E para concluir, registre como você se vê e como pensa que os outros o veem, use a linguagem denotativa e a conotativa.

APÊNDICE 11

PROJETO DE ENSINO – Atividade 2

Vamos assistir!

1. Vamos assistir a um episódio da série televisiva *Cidade dos Homens*, exibida pela Rede Globo de televisão – *Uólace e João Vitor*.
<https://www.youtube.com/watch?v=hF3oaZ5NK14> (32:00 minutos)

Vamos conversar!

2. O que você achou do episódio?
3. O episódio da série que você acabou de assistir foi baseado em um livro homônimo de Rosa Amanda Strausz. Você conhece filmes, novelas ou outras séries que foram inspiradas em livros? Você já leu algum livro e posteriormente assistiu a uma obra referente a ele? Que diferenças você percebe entre um e outro?
4. Quais os temas abordados neste episódio?
5. O episódio “Uólace e João Victor” tem como objetivo relatar o cotidiano de dois adolescentes que, apesar de pertencerem a realidades sociais diferentes, parecem apresentar os mesmos desejos, as mesmas angústias e os mesmos medos. O que Uólace e João Victor têm em comum? Quais são os elementos que os diferenciam?
6. Como é a família de Uólace? E a de João Victor?
7. Como é a casa de cada um?
8. Qual é o trabalho das mães dos personagens?
9. Como as mães tratam os filhos?
10. Em sua opinião, por que elas dão esse tratamento aos seus filhos?
11. Em sua opinião, Uólace e João Victor são felizes nos locais onde eles vivem?
12. Baseado nas respostas das questões 6 a 12 trace o perfil de cada um dos protagonistas.

13. Apesar dos protagonistas viverem realidades sociais diferentes, os dois tinham o desejo de comprar o mesmo tênis. Como os dois ficaram conhecendo este produto?

14. O que você achou da cena em que a vendedora da loja de calçados atende João Victor e em seguida Uólace e Acerola?

Em sua opinião, por que ela se comportou daquela forma?

15. Você conhece alguém que já passou por uma situação semelhante?

Como essa pessoa se sentiu?

16. Em uma cena do episódio, aparecem dois grupos diante de uma vitrine observando o tão desejado tênis: Uólace e seus amigos, João Victor e seus amigos. Os grupos discretamente se observam e temem o que um poderia estar preparando para o outro. Em outra cena, os amigos de Uólace recolhem restos de *fast food* do lixo e fingem estar comendo para esnobar João Victor e Zé Luiz.

O que cada grupo pensou a respeito do outro nessas cenas?

Eles se conheciam?

E por que pensaram aquelas coisas um do outro?

17. Na cena da vitrine, quando os grupos fogem um do outro, toca-se um *rap* em que cada verso se refere a um dos protagonistas. Observe este trecho:

Eu tenho um sonho (João Victor)

Eu também (Uólace)

Eu quero ser presidente (João Victor)

Eu só quero ser alguém (Uólace)

a) Em sua opinião, por que o sonho de Uólace não é tão grandioso quanto o de João Victor?

b) O que você acha que Uólace quis dizer com “eu só quero ser alguém”?

Por que ele não se sente “alguém”? _____

18. Em seus programas, filmes, novelas, propagandas e séries, a televisão mostra mais pessoas como Uólace e seus amigos ou como João Victor e seus amigos? _____

Em sua opinião, por que isso acontece? _____

19. Se você participasse desta série, em que grupo de amigos acha que estaria? _____

20. Relacione os elementos de sua história que o fazem se identificar com este grupo.

Agora, anote na ficha amarela utilizada na atividade anterior, os elementos que você relacionou na questão 20.

APÊNDICE 12

PROJETO DE ENSINO – Atividade 3

O texto que vamos ler agora é um conto do autor angolano Agostinho Neto. Você conhece esse autor? O que você sabe sobre este país?

Vamos ler!

Náusea

Da sua cubata de Samba Kimôngua, velho João saiu com a família, de manhãzinha muito cedo, e desceu a calçada, atravessou a cidade, toda a cidade mesmo, até os confins da baixa, passou pela ponte e pisou a ilha. Mas não já a mesma ilha dos tempos antigos. Pisou uma ilha sem areia, asfaltada, com casas bonitas onde não moram pescadores.

Velho João ia visitar o irmão que estava doente, mas também queria escapar por algum tempo ao calor da cubata de latas de petróleo. A ilha é fresca quando se repousa à sombra dos coqueiros, contemplando os pescadores a recolher o peixe.

Depois do almoço, um bom almoço em boa paz familiar, onde tudo se esqueceu, exceto a alegria de viver e a boa pinga, o velho saiu com o sobrinho, a arrastar os pés pela areia quente da praia, deixando-se mesmo molhar, com uma alegria infantil, por uma ou outra onda mais comprida. Evocava os seus já distantes tempos de miúdo, quando era apenas o filho mais novo dum pescador. Tinham-se passado anos. Preferira carregar sacos às costas por conta de brancos da baixa a morar na cubata de latas de petróleo de Samba Kimôngua. Mas se fosse agora! Ficaria embora na ilha; a pescar e a sentir o mar.

De repente olhou para longe e disse ao sobrinho, estendendo o braço:
- O mar. Mu'alunga!

O sobrinho olhou para ele esperando mais alguma coisa, sem compreender o significado que o tio queria dar àquela palavra. Porém, ante o silêncio do tio, desviou a atenção.

Velho João já olhava de novo a areia e monologava intimamente: Mu'alunga. O mar. A morte. Esta água! Esta água salgada é perdição. O mar vai muito longe, por aí fora. Até tocar o céu. Vai até à América. Por cima, azul, por baixo, muito fundo, negro. Com peixes, monstros que engolem homens, tubarões. O primo Xico tinha morrido sobre o mar quando a canoa se virou ali no mar grande. Morreu a engolir água. Kalunga. Depois vieram os navios, saíram navios. E o mar é sempre Kalunga. A morte. O mar tinha levado o avô para outros continentes. O trabalho escravo é Kalunga. O inimigo é o mar.

Velho João lembrou-se de que umas vezes o mar estava muito furioso, mas nunca ninguém se levantou contra ele. Kalunga matava e o povo ia chorar as vítimas nos batuques. Kalunga acorrentou gente nos porões e o povo apenas teve medo. Kalunga chicoteou as costas e o povo só curou as feridas. Kalunga é a fatalidade. Mas por que foi que o povo não fugiu do mar?

Kalunga é mesmo a morte. Trouxe o automóvel e o jornal, a estrada e o fecho éclair, mas para ficar embora ali ao pé da praia a fazer negaças. Ninguém sabe o que está no fundo do mar. Kalunga brilha à superfície, mas no fundo, o que há! Ninguém sabe. As casas de latas de petróleo, lá do Samba Kimôngua, deixam passar a água quando chove. A civilização ficou embora ao pé da praia, a viver com Kalunga. E Kalunga não conhece os homens. Não sabe que o povo sofre. Só sabe fazer sofrer.

Os pés do velho João arrastavam-se cada vez mais vagarosos sobre a praia. Esquecera-se agora da sua alegria da hora do almoço para pensar naquelas coisas tristes. Tão tristes como o dia em que a primeira mulher morreu após o parto, a cheirar mal.

Abaixou-se para apanhar uma concha colorida.

Olhou para Kalunga e sentiu-se mal. Uma coisa subia-lhe da barriga ao peito. O cheiro do mar fazia-lhe mal. agora. Enjoava. Desviou os olhos de Kalunga. Estes encontraram a linda rua asfaltada, verde e negra, e lá adiante a cidade, à beira do mar, Kalunga!

Sentiu náuseas. Não podia mais. Vomitou todo o almoço.

O sobrinho amparou-o e enquanto voltavam para casa, em silêncio, ia pensando na mania que têm os velhos de beber demais.

NETO, Agostinho. In: SANTILLI, Maria Aparecida. Estórias africanas: história e antologia. São Paulo: Ática, 1985.

Vamos conversar!

1. Antes da leitura, conversamos sobre as características do conto. Dentre elas, tempo, lugar e personagens. Relacione esses elementos do conto “Náusea”.
2. Conversamos um pouco sobre a história de Angola e vimos que lá também se fala a Língua Portuguesa. O Português daquele país é idêntico ao do Brasil? Justifique sua resposta com elementos do texto.
3. Velho João saiu de seu casebre com sua família de manhã bem cedo em direção à ilha, de acordo com o texto o que eles foram fazer lá?
4. Depois do almoço com sua família, Velho João foi com o sobrinho passear pela praia. Ao olhar para o mar, o personagem pensou em muitas coisas tristes que aconteceram com o seu povo – morte, trabalho escravo, violência - e atribuiu todo esse sofrimento ao mar, ele o denominou “Kalunga”. Por que ele tratou o mar como inimigo? Em sua opinião, o personagem estava correto? Justifique.
5. Leia este trecho do parágrafo nove:

Kalunga é mesmo a morte. Trouxe o automóvel e o jornal, a estrada e o fecho éclair, mas para ficar embora ali ao pé da praia a fazer negações.

Como você interpreta esse trecho?

6. No espaço em que você vive há algo que, assim como Velho João fez com o mar, você possa denominar “Kalunga”?

7. Observe o parágrafo doze e informe quais foram as causas do enjoo sentido por velho João, segundo o narrador do conto.

8. E para o sobrinho do Velho João, qual foi a causa do enjoo?

9. Depois de todas essas reflexões e de sabermos um pouco mais sobre a história de Angola, em sua opinião, qual foi a causa da náusea sentida por Velho João? _____

10. Que semelhanças e diferenças podemos apontar entre a história da colonização de Angola, e a história da colonização do Brasil?

11. Em sua opinião, que aspectos sociais encontrados hoje nesses países podem estar ligados à forma como se deu sua colonização?

12. O conto traz a visão de três ambientes: Samba Kimôngua (o bairro pobre onde mora a personagem), Baixa (a parte mais antiga da cidade de Luanda), ilha (faixa de terra que separa a cidade do oceano). Pelas imagens e informações do texto, como você caracterizaria estes lugares?

13. Na cidade onde vivemos também existem ambientes com características diferentes. Escolha três desses ambientes (incluindo o local em que vive) e caracterize-os.

14. Em sua opinião, por que esses lugares citados nas questões 14 e 15, apesar de estarem na mesma cidade, possuem características diferentes?

15. O autor Agostinho Neto deu ao seu conto o título “Náusea”, e agora, sabemos o que ele quis dizer quando usou esta palavra. Se você escrevesse um conto a respeito do lugar onde vive, que título daria a ele?

Agora, anote na ficha amarela utilizada nas atividades anteriores, as características que você atribuiu ao local onde vive na questão 13 e ao lado escreva a resposta da questão 15.

APÊNDICE 13

PROJETO DE ENSINO – Atividade 4

Vamos conversar!

1. Vocês costumam ler jornais?
2. Para que lemos um jornal?
3. O que encontramos nele?
4. O que você mais gosta de ler no jornal?

Vamos analisar!

5. Vamos observar publicações dos jornais “Folha de São Paulo”, “Super”, “Hoje em dia” e “Horizonte”, e verificar as suas características.
6. Com quais destes jornais você mais tem contato?
7. Vamos formar duplas e analisar um único jornal?
8. Qual é o nome do jornal?
9. Em que data ele foi publicado?
10. Por que é importante saber a data em que o jornal foi publicado?
11. Em que cidade o jornal foi publicado?
12. Qual é o preço do jornal?
13. Existe outra forma de acessar este jornal que não seja comprando-o nos locais em que são vendidos (bancas, mercearias, vendedores de rua)?
14. Que outras informações, não relacionadas às notícias ou reportagens, você encontrou na primeira página do jornal?

Vamos ler!

15. Ao observar as notícias divulgadas na primeira página do jornal que está com vocês, que informação você julga ser a mais importante desta edição? Por quê?
16. Existem outras informações referentes a esta notícia? Quais?
17. Você sabe qual é o nome dado à informação de maior destaque em uma capa de jornal?
18. Que outras notícias aparecem nesta primeira página? Elas também possuem outras informações além de seus títulos?
19. Em sua opinião, por que na primeira página do jornal algumas notícias são acompanhadas de imagens e outras não?
20. Todas as notícias que serão dadas por este jornal nesta publicação estão em sua primeira página?
21. Em sua opinião, por que estas notícias/reportagens foram escolhidas para compor a primeira página?
22. Caso você queira ler o texto completo, referente a umas dessas notícias citadas na capa, como você poderá encontrá-lo?
23. Em sua opinião, qual é a função da primeira página do jornal?

Vamos ler II!

Nesta parte da atividade iremos trabalhar com uma notícia específica da primeira página do jornal “Hoje em dia” de 23/06/2016.

1. Vocês reconhecem este material? Que nome damos a ele? Que características o fizeram reconhecê-lo?

2. Relacione as seguintes informações:

Nome do jornal.

Lugar onde circula.

Data da publicação.

Qual é a manchete desta primeira página.

Existem imagens referentes a esta manchete.

3. As imagens presentes nesta primeira página fazem referência a que informações?

4. Em sua opinião, das imagens presentes, qual o jornal considerou a mais importante?

5. Existem dois grupos presentes nesta imagem? Quais são? Como você os identificou?

6. Qual é o título da reportagem referente a esta imagem? Qual é o assunto tratado por ela?

7. O que diz a legenda que acompanha a imagem?

8. Em sua opinião, o que o jornal quis dizer quando registrou na legenda “...desfazer imagem opressora da polícia e conquistar a confiança de alunos”?

9. O título da reportagem fala em “diálogo e arte para afastar os alunos das drogas”. Em sua opinião, que outros recursos poderiam ser usados para aproximar os jovens da escola e de atividades que pudessem lhe trazer benefícios?

10. Em sua opinião, existe algo em nossa escola que faça com que você se aproxime dela e/ou alguma atividade que lhe traga benefícios?

Se sua resposta à questão anterior foi positiva, descreva essas atividades.

Se sua resposta à questão anterior foi negativa, justifique.

11. Seu grupo foi escolhido para escrever uma reportagem sobre a nossa escola! Essa reportagem será o destaque da primeira página de um grande jornal impresso, portanto você precisa de uma manchete, de uma imagem e de uma legenda sobre ela. Vamos produzir!

Agora, anote na ficha amarela utilizada nas atividades anteriores, a palavra “ESCOLA” e em seguida a manchete criada por seu grupo na questão 11.

APÊNDICE 14

PROJETO DE ENSINO – Atividade 5

Relembrar & Contar!

1. A primeira atividade do nosso Projeto foi sobre os poemas “Identidade” de Pedro Bandeira, “Auto-retrato” de Mário Quintana e “Gente tem sobrenome” de Toquinho. Vocês se lembram o que esses textos têm em comum?
2. Nesta atividade nós fizemos uma pesquisa. Vocês se recordam o que pesquisamos?
3. Veja a anotação que você fez em sua ficha amarela.
4. Quem se lembra de qual foi a segunda atividade?
5. Quem eram os personagens principais do episódio da série?
6. Como era a vida de cada um deles?
7. Com qual deles você mais se identificou?
8. Veja a anotação que você fez na sua ficha amarela.
9. Na atividade três trabalhamos um conto africano de Agostinho Neto. Quem pode dizer o nome deste conto?
10. Você se recorda o porquê deste nome?
11. Três ambientes são retratados neste conto: Samba Kimôngua, A baixa e a ilha. Você consegue se lembrar das características desses lugares?
12. Ao final desta atividade, nós também caracterizamos o lugar onde vivemos. Veja a anotação que você fez na ficha amarela.
13. Você se lembra de qual foi o gênero trabalhado em nossa última atividade?
14. A primeira página que analisamos trazia uma foto seguida da seguinte manchete: “Diálogo e arte: armas para afastar os alunos das drogas”. Você se recorda que grupos apareciam na fotografia?
15. Ao final da atividade vocês formaram grupos, escolheram um espaço da escola, fotografaram e criaram uma manchete sobre esta imagem. Consulte a ficha amarela e veja as suas anotações sobre isso.

Relato pessoal – O Gênero

O relato, em primeira pessoa, de fatos reais da vida do autor, apresentado por meio de uma linguagem subjetiva, recebe o nome de relato pessoal. O principal objetivo desse gênero é destacar fatos importantes e marcantes da vida da pessoa que os conta.

O Relato pessoal possui os elementos do texto narrativo, pois contém personagens, o fato acontece em um determinado lugar, num determinado momento e, sem dúvida, é narrado por alguém. Assim sendo, qualquer pessoa pode revelar fatos de sua vida, permitindo assim que todos possam conhecê-los.

Outro aspecto importante é o uso do tempo verbal, geralmente os verbos são usados no pretérito, por se tratar de algo que já aconteceu. E a linguagem costuma ser adequada aos diferentes tipos de leitores.

Há alguns relatos que depois se transformam em documentos históricos, os quais podem ser publicados por jornais, revistas, livros e sites, funcionando, portanto, como fontes de pesquisa, de modo a servir de aprendizado para muitas pessoas.

Alguns elementos importantes para a produção de um Relato pessoal:

- **Título:** ainda que não seja necessário em todos os relatos, há alguns indicados com um título referente ao tema que será abordado.
- **Tema:** primeiramente é importante delimitar o tema (assunto) que será abordado no relato pessoal, seja um evento, uma fase da vida, uma conquista, uma superação, ou até mesmo uma história triste.
- **Introdução:** pequeno trecho em que aparecem as principais ideias que se quer relatar. Nessa parte é possível encontrar o local, tempo e personagens que fazem parte da narrativa.
- **Contexto:** observe em que contexto se passa o relato que será narrado. Fique atento a utilização dos tempos verbais e ao espaço (local) que ocorrem os fatos.
- **Personagens:** observe no seu relato quais são as pessoas envolvidas e de qual maneira devemos mencioná-las no texto.
- **Desfecho:** após apresentar a sequência de fatos (ordem dos acontecimentos), é extremamente importante pensar numa conclusão para seu relato, seja uma questão que surgiu com a escrita, ou mesmo uma sugestão para as pessoas enfrentam tal problema.

(<http://ccmc1ano.blogspot.com.br/2012/05/relato-pessoal.html> Acesso em: 18 abril 2014.
<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>)

Modelos de Relatos

A viagem

No meu aniversário, fui viajar com o meu tio, com a minha tia e o com meu irmão. Planejavamos ir a Porto de Galinhas. Contudo havia um probleminha: teríamos de ir de avião. Quando fiquei sabendo, desisti da viagem, "vai que aquele avião cai!?" Percebi que se eu pensasse assim, não ia poder fazer nada na vida!

- Vamos andar de bicicleta?
- Não! Vai que caia e me machuque!
- Vamos à montanha-russa?
- Não! Vai que ela quebre!

Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo...

Até que o dia da viagem chegou. Estava nervosa, aflita, tremendo... Saí de casa, indo de táxi ao aeroporto de Congonhas.

No local, fazendo o check-in, não havia ninguém na fila, foi rápido. Estávamos sentados em frente de onde iríamos embarcar.

Depois de uns dez minutos, chamaram o meu voo. Fiquei na frente do avião, não sabia o que fazer: chorar, andar ou voltar.

Determinado momento, tive de entrar. Sentei em meu lugar e o avião decolou. Nada de medo. Até comi meu lanchinho, estava uma delícia...

Ocorreu tudo bem.

A partir daquele momento, não tive mais medo de avião. Inclusive gosto de estar nele.

(Beatriz Ferreira Noble - Disponível em: <http://escolabarifaldi.blogspot.com.br/2011/03/relato-pessoal.html>. Acesso em: 18 abril 2014)

Era uma sexta-feira que parecia igual às outras, porém acabou saindo um pouco fora do comum.

Minha mãe havia viajado com meu padrasto para o Rio de Janeiro, meu pai estava trabalhando e eu tinha ficado na casa dos meus avós. Minha avó, uma adoradora de gatos, estava com uma gata que tinha acabado de dar cria de três lindos filhotinhos. Como eu era pequena, mal sabia de onde vinham essas pequenas criaturinhas e a única coisa que consigo me lembrar era de que eu já os amava intensamente.

Minha avó então foi a padaria comprar um pão para o lanche e eu fiquei sozinha com os gatos. Um deles estava se afogando em lágrima de tanto chorar e gritava como se sentisse uma dor incurável. Eu querendo ajudar peguei-o em meus braços e o aninhei como uma mãe ao segurar seu filho em seu colo. O amor era tanto, que eu o abracei para que ele pudesse sentir meu coração batendo por ele. Aquela pequena gatinha branca, com manchas marrons e olhos azuis como uma piscina, que se encontrava sendo esmagada de amor por mim, mal sabia eu que havia acabado de matá-la. Pensei que ela estava apenas dormindo em um profundo sono após eu acalmá-la.

Assim que minha avó chegou em casa e viu aquela cena parecia desacreditada, seu queixo quase tocava o chão e seus olhos estavam tão arregalados que eu me espantei e fui para o quarto. Depois de alguns minutos só conseguia ouvi lá chorando e gritando, porém não entendia seu motivo. Quando meu pai chegou a casa ela contou tal história para ele, que me deixou de castigo por fazer uma coisa que nem eu mesma tinha acreditado.

(Disponível em: <http://texto2013.blogspot.com.br/2013/05/relato-pessoal-travessura.html> Acesso em: 18 abril 2014).

Vamos produzir!

1. Agora, que relembramos as leituras e as atividades que desenvolvemos neste projeto de ensino e aprendemos sobre o gênero “Relato pessoal”, pegue a ficha amarela em que você fez anotações ao longo deste trabalho e leia-a atentamente. Escolha alguma das informações registradas por você e relate-nos uma história inspirada por elas.

2. Vamos registrar a história que você contou?

SEGUNDA VERSÃO

○ meu nome

Alguns dias depois que eu nasci, minha mãe falou para o meu pai ir ao cartório para registrar o meu nome. Minha mãe falou que o meu nome seria Lidiane Camilly e o meu pai, com cara de assustado, disse que não chamaria a sua filha desse nome, disse que meu nome seria Camilly Lidiane.

Meus pais ficaram horas e horas brigando para se decidirem, até que minha avó chegou e perguntou por que brigavam tanto. Depois de terem explicado, minha avó se calou e eles continuaram a brigar.

Minha avó, de manhã, saiu bem ninguém ver e foi correndo para o cartório. Depois voltou para casa da minha mãe e disse para os dois: chega de briga! Eu fui ao cartório e registrei a menina, o nome dela é Larissa Camilly. Os dois concordaram e graças a minha avó meu nome é...

Larissa Camilly

APÊNDICE 16

