

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROMOVENDO A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, ÉTICA E ESTÉTICA

Alyne Alves Vieira

Prof.^a Dr.^a Neusa Salim Miranda

Vieira, Alyne Alves.

Aprendizagem de Língua Portuguesa : promovendo a educação linguística, ética e estética / Alyne Alves Vieira. -- 2019.
172 f. : il.

Orientadora: Neusa Salim Miranda

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Educação linguística. 2. Ética. 3. Estética. 4. Ambiente de aprendizagem. I. Miranda, Neusa Salim, orient. II. Título.

FICHA TÉCNICA

Organizadores

Elza de Sá Nogueira
Érika Kelmer Mathias
Lucilene Hotz Bronzato
Marco Aurélio Sousa Mendes
Natália Sathler Sigiliano
Neusa Salim Miranda
Thais Fernandes Sampaio

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Natália Sathler Sigiliano

Diversas ações vêm sendo traçadas nas licenciaturas em Letras e nos cursos de formação continuada como forma de aproximação entre a escola e a universidade. Há muito, a universidade, por meio de seus docentes e discentes, tratava teoricamente sobre a escola, pensava em ações para a escola ou mesmo atuava na escola indiretamente, com a formação de cunho mais teórico e metodológico. Contudo, a universidade pouco vivenciava da realidade da escola ou mesmo pouca possibilidade possuía na participação efetiva de intervenções práticas nas salas de aula.

Atrelado a isso, o conhecimento e a experiência dos docentes da rede pública fundamental não eram tomados, na medida de sua importância, para se efetivarem mudanças na relação de ensino-aprendizagem. Nesses aspectos, a ampliação dos mestrados profissionais tem contribuído positivamente para a construção de uma ponte entre esses segmentos e, especialmente, para a constituição efetiva de caminhos que possibilitam aprendizagens múltiplas: entre a universidade e a escola, entre discentes e docentes das mais diversas áreas.

No que tange ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – notam-se profundos avanços nas relações entre a universidade e a escola após sua instituição. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, esse mestrado completa 5 anos e conta com a parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII e IF-Sudeste MG para enfrentar os desafios de ensino de língua portuguesa e de literatura no Ensino Fundamental.

Para que esse enfrentamento e as mudanças dele advindas não se limitem apenas ao âmbito daqueles que se envolvem na pesquisa (professores orientadores, orientandos, alunos e escola de aplicação), o PROFLETRAS da UFJF tem como um dos produtos finais desse processo formativo um Caderno Pedagógico, confeccionado pelo mestrando em parceria com os orientadores. Trata-se de um documento pautado em uma intervenção no ensino de Língua Portuguesa realizada em sala de aula pelo professor-pesquisador cujos interlocutores são outros professores: de escolas públicas, particulares e dos mais distintos níveis de atuação.

Na coleção produzida no ano de 2019 pelos discentes, sob orientação dos docentes do PROFLETRAS/UFJF, os Cadernos relatam trabalhos de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidos em sala de aula de Ensino Fundamental fundados em abordagens recentes e/ou canônicas para o ensino de língua materna e em metodologia específica, as quais podem ser conhecidas ao se acessar o texto dissertativo correspondente ao caderno pedagógico. As temáticas perpassam questões essenciais ao ensino de língua no ensino fundamental II e à escola, de letramento literário e análise linguística associados a cinema, bullying, ética, dentre outras, as quais são abordadas de forma inovadora.

Com a publicação desta coleção, a UFJF reafirma seu compromisso com a formação continuada dos docentes da rede pública de educação, na medida em que franqueia a uma comunidade largamente ampliada os produtos de profícuas discussões acadêmicas com impacto direto na prática docente.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Vivemos na era da globalização da economia e das comunicações, mas também numa época de acirramento das contradições inter e intrapovos e nações, época do ressurgimento do racismo e de certo triunfo do individualismo. É dentro desse cenário da pós-modernidade que a escola precisa atuar, um cenário que coloca novos desafios para nós, educadores: que tipo de educação necessitam os homens e mulheres dos próximos 20 anos para viver este mundo tão diverso? Certamente eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade.

Moacir Gadotti

Caríssimo(a) professor(a),

O meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras foi motivado pelo desejo de respostas a entaves da minha prática profissional e, sobretudo, pelo sentimento de indignação perante um discurso fatalista que coloca a Educação na escola pública como um processo decadente e nós, professores, que tantas vezes percorremos um caminho solitário, como os maiores culpados desse processo de degradação do ensino-aprendizagem.

Como consequência, o presente projeto emerge da constatação de que o ensino de Língua Portuguesa carece de revisão em suas práticas e, de igual modo, o professor. Logo, este trabalho efetiva-se como manifestação do desejo de mudança, uma vez que não me resigno ao mero papel de vítima e também recuso o papel de crítico que nada tem a oferecer.

Com isso, não venho reforçar a culpa docente em um quadro educacional complexo, motivado por

fatores diversos, cujas responsabilidades deveriam recair sobre partícipes de diferentes instituições, como a família, a escola e o Estado. Pretendo apenas assumir a parcela que me cabe como professora de Língua Portuguesa e, a partir disso, estabelecer diálogos constantes para que nossa caminhada seja mais cooperativa, democrática e consciente.

Diante deste novo desafio, considerando o mundo globalizado, foi preciso estar em rede. Em outras palavras, para entender o cenário educacional brasileiro desfavorável, que tem problematizações agravadas por fenômenos da pós-modernidade, fez-se imprescindível atentar-me a vozes docentes e discentes, oriundas de pesquisas do macroprojeto **O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula - 2ª etapa** (MIRANDA, FAPEMIG - CHE APQ 02548/14), desenvolvido sob a orientação da professora doutora Neusa Salim Miranda dentro do **PROFLETRAS/ UFJF**, contando com seis (6) projetos exitosos concluídos (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018).

Assim, este trabalho integra-se aos estudos anteriores desta rede, como forma de resistência e em defesa da escola pública, trazendo como objetivo central promover a aprendizagem de modo mais contemporâneo, plural e significativo. Através da criação de um **Ambiente de Aprendizagem** em minha sala de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, busquei superar um quadro marcado por competitividade e vaidade, ausência de laços colaborativos, sentimento de incapacidade em relação a diferentes usos da língua materna, desinteresse, condicionamento ou rebeldia (manifestada como indisciplina), de modo a alcançarmos nova relação com o conhecimento, construída nos princípios da alteridade e da participação cidadã nas práticas sociais de linguagem.

Diante do quadro apresentado, foi preciso pensar um caminho e cuidar para que nele houvesse artefatos envolventes, além de estratégias bem fundamentadas que colocassem em movimento aqueles que se acostumaram com a passividade.

Logo, seguindo os documentos oficiais e a vasta bibliografia para o ensino de Língua Portuguesa, adotamos como objeto central de ensino o texto. Mas não qualquer texto, elegemos textos fundantes carregados de valores éticos. Em outras palavras, selecionamos para este trabalho narrativas mitológicas, representativas de diferentes etnias e revestidas de beleza e autoridade, oferecendo aos discentes nova experiência com o literário. Daí, equacionamos as possibilidades trazidas pela linguagem literária às quatro categorias : Autoria e Autoridade docente, Protagonismo discente, Rede de cooperação e Modelagem (cf. subseção 2.2.1, Dissertação) – desenvolvidas em nosso macroprojeto, munidas de estratégias para o ensino de língua materna bastante seguras e eficazes.

Assim nasceu o nosso projeto: **Aprendizagem de Língua Portuguesa – promovendo a educação linguística, ética e estética.**

Embora tenha sido pensado para atender a uma realidade específica, espero que o material disponibilizado neste caderno pedagógico, ajude a cogitar outros caminhos de ensino-aprendizagem. E, caso queira, professor(a), melhor compreensão de nossas ações neste processo, poderá acessar a Dissertação, que traz as bases teóricas e documentais, as categorias desenvolvidas em rede, as escolhas metodológicas, os instrumentos investigativos e a análise dos resultados alcançados.

[BAIXAR DISSERTAÇÃO](#)

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA - [pág. 7](#)

FUNDAMENTOS E CATEGORIAS NORTEADORAS - [pág. 7](#)

JUSTIFICATIVA DE NOSSAS ESCOLHAS E PANORAMA DE NOSSO PERCURSO - [pág. 8](#)

AÇÕES INICIAIS - VALORIZAÇÃO DISCENTE: ATORES DO PROJETO DE PESQUISA - [pág. 10](#)

ETAPA 1 - MITO GREGO: O OLHAR CONTEMPLATIVO DO “EU” - [pág. 12](#)

MOMENTO 1: Estratégias de leitura e compreensão - [pág. 13](#)

DINÂMICA 1 - *Selfie*: uma forma de olhar e ser olhado - [pág. 13](#)

DINÂMICA 2 - Manifestações artísticas: formas de retratar e compreender o “eu” - [pág. 15](#)

MOMENTO 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua - [pág. 19](#)

DINÂMICA 1: Reflexão sobre os recursos linguísticos na construção da narrativa - [pág. 19](#)

ETAPA 2 - MITO AFRICANO: OS OLHARES DO CONVIVER – [pág. 26](#)

MOMENTO 1: Estratégias de leitura e compreensão - [pág. 27](#)

DINÂMICA 1 - *Selfie*: uma forma de revisão - [pág. 27](#)

DINÂMICA 2 - Manifestações artísticas: conhecimentos para (re)visão da História - [pág. 27](#)

MOMENTO 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua - [pág. 33](#)

DINÂMICA 1: Reflexão sobre os recursos linguísticos na construção da narrativa - [pág. 33](#)

DOIS ADENDOS NECESSÁRIOS - [pág. 40](#)

DINÂMICA 1: UBUNTU: Filosofia africana que nos ensina a conviver - [pág. 40](#)

DINÂMICA 2: Produção textual na modalidade escrita da Língua Portuguesa – “(Re)visitando memórias” - [pág. 41](#)

ETAPA 3 - MITO INDÍGENA: UM NOVO OLHAR PARA CONSTITUIR O HUMANO - [pág. 46](#)

MOMENTO 1: Estratégias de leitura e compreensão - [pág. 47](#)

DINÂMICA 1: Além do *selfie*: Educação pela novidade do poder criador - [pág. 47](#)

DINÂMICA 2: Além do *selfie*: Educação pelos sentidos para a compreensão da alteridade - [pág. 48](#)

MOMENTO 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua - [pág. 50](#)

DINÂMICA 1: Reflexão sobre os recursos linguísticos na construção da narrativa - [pág. 50](#)

AÇÕES FINAIS - ASSEMBLEIA DE CLASSE E UM PACTO DE CONVIVÊNCIA - [pág. 53](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - [pág. 57](#)

PONTO DE PARTIDA

O início de um trabalho geralmente é marcado por grande expectativa.

A nossa intervenção traz essa marca! Alunos, que se diziam entediados pela repetição de exercícios do livro didático, ansiosos por quebrar a rotina de uma sala de aula imobilizante e uma professora, em busca da ressignificação de sua prática profissional, ansiosa por uma nova configuração da sala de aula, em que houvesse a participação de todos e, especialmente, a satisfação de aprender.

Logo, cientes da importância do outro, da necessidade de engajamento coletivo, ações foram pensadas a fim de corresponder a esses anseios e mais que isso: abandonar uma lógica mecânica, calcada no treino de competências e geradora de competição, para construir, gradativamente, um ambiente de aprendizagem, através de ferramentas estéticas, éticas e linguísticas, forjando nossas ações em quatro categorias erguidas e aprimoradas em rede (cf. subseção 2.2.1 da Dissertação).

A execução de tais ações veremos que nem sempre ocorre como se idealiza, contudo, em cada tropeço (seja pelo excesso de vontade docente ou por seus resquícios de uma prática limitadora e caduca para a pós-modernidade), com certeza, houve aprendizado. E aprender com os erros é algo que também nos interessa!

Conheça, então, de modo sucinto, fundamentos, categorias e etapas do caminho que atravessamos.

FUNDAMENTOS E CATEGORIAS NORTEADORAS

Em consonância com os documentos oficiais (PCN de Língua Portuguesa, 1998; CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, 2007, 2014), assumimos uma concepção de linguagem interacionista, em que a língua em uso serve ao propósito de realizar ações conjuntas, partilhadas entre interagentes (TRAVAGLIA, 2009). E, como outras propostas interventivas, desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS, adotamos como metodologia a pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011), acreditando em um processo contínuo de investigação e construção, reflexão e (re)construção, por parte de todos os atores – professor-pesquisador e alunos motivados pelo protagonismo.

Com base nesses parâmetros, buscando a coerência entre o discurso e a prática, apresentamos as quatro categorias que norteiam este projeto de Ensino de Língua Portuguesa e, assim, possibilitam estratégias de ação para os sujeitos envolvidos (cf. subseções 4.1.1 e 4.1.2 da Dissertação)

- **Autoria e Autoridade docente**, uma vez que, na contemporaneidade, o professor deve imbuir-se de postura autoral na relação com o seu objeto de conhecimento para atender às demandas de sua sala de aula e, por essa anterioridade e pelo exemplo, resgatar a autoridade, sem precisar de medidas coercitivas (AQUINO, 1998; BAUMAN, 2001; SOARES, 2001; GERALDI, 2015);
- **Protagonismo discente** como aquisição gradual que requer participação ativa e se relaciona com os princípios de uma participação cidadã (COSTA E VIEIRA, 2006). Nesta perspectiva, o discente é empreendedor do próprio conhecimento, assume responsabilidades e torna-se capaz de organizar, planejar e avaliar o processo em que está inserido;
- **Rede de cooperação** entre discentes e docentes, erguida pelos princípios de uma ética cidadã, a fim de contribuir para o bem-estar e bom desempenho de todos (NÓVOA, 2007). Logo, a ação pedagógica é fundamentalmente pautada no trabalho coletivo – a formação de duplas, grupos, grupão com toda a

classe a partir de critérios pensados pelos alunos e professores-pesquisadores, visando a um objetivo comum: a aprendizagem na troca de experiências entre pares (TOMASELLO, 2003; FREITAS, 2018);

- **Modelagem** como recurso para a aprendizagem, que se constrói substancialmente na alteridade – através do outro (TOMASELLO, 2003). Configura-se neste projeto por meio de dinâmicas em que há um modelo comportamental e/ou textos modelares, para ampliação de repertório cultural e, sobretudo, no que diz respeito à aquisição de habilidades de uso da língua (MIRANDA, 2005; 2006).

Vale ainda destacar que, como no trabalho em rede que nos antecede (FREITAS, 2018), tais categorias perpassam todo o projeto, principalmente, por meio de ações reiteradas que apresentamos no quadro a seguir:

<p>PROTAGONISMO E REDE DE COOPERAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura ativa, em vias de autonomia e protagonismo discente, estimulada por funções de monitoria e liderança (COSTA e VIEIRA, 2006); • Participação ativa nas apresentações de trabalho, rodas de conversa, avaliação das atividades; • Trabalhos em duplas, grupos com cinco ou seis integrantes, grupão com toda a turma; • Manutenção dos diários de bordo discente e reflexões sobre processo de aprendizagem no grupo em que está inserido. 	<p>AUTORIA E AUTORIDADE DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações autorais, do planejamento à avaliação, como forma de resgatar a autoridade docente; • Manutenção do diário de bordo docente e avaliação contínua do processo de aprendizagem. <p>MODELAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reflexão linguística com textos modelares; • Convívio com modelos de práticas de linguagem e conduta com ações sistematizadas em vias de preparar para as práticas de uma vida cidadã.
---	---

Quadro 1 – Categorias e ações que perpassam todo o projeto

JUSTIFICATIVA DE NOSSAS ESCOLHAS E PANORAMA DE NOSSO PERCURSO

O nosso percurso, professor(a), talvez só se fará bem compreendido no meio da travessia, mas consideramos importante justificar nossas escolhas e traçar um panorama geral do caminho para a construção de um **Ambiente de Aprendizagem** em sala de aula de Língua Portuguesa.

A eleição dos textos, unidade central de ensino de LP (cf. base teórica e documental, subseção 2.2.2.2 da Dissertação), foi realizada observando os seguintes fatores:

- Os sujeitos envolvidos no processo: alunos em adequação de faixa etária com o ano de escolaridade (8º ano), havendo prevalência de alunos autodeclarados pardos e dados que comprovam baixa ocorrência de práticas de leitura de obras literárias e baixa participação em eventos culturais (shows, teatro, museu, exposições), tendo, no entanto, dados que destacam o uso da internet como entretenimento e o culto de religiões cristãs como atividade sociocultural (cf. subseção 4.1.1 da Dissertação);
- O nosso compromisso com uma educação linguística cidadã: acreditamos que ampliando as práticas de letramento, por meio de atividades que os discentes possam exercitar o **PROTAGONISMO** e a **COOPERAÇÃO**, estaremos contribuindo para a participação das práticas discursivas no exercício da cidadania. E neste processo de letramento, ao valorizarmos a diversidade cultural e as formas identitárias do povo brasileiro, atendemos a políticas de inclusão (leis 10639 e 11645), estimulando a percepção de situações de conflito ou negação, como também o diálogo, o respeito e a valorização das diferenças;
- A Literatura como “bem humanizador” (CANDIDO, 2011): a obra literária enquanto construção linguística favorece a comunicação consigo mesmo e com o mundo. Pela experiência da palavra, que pode realizar-se como elemento pacificador ou perturbador, é possível viver o outro pela linguagem,

contribuindo, assim, para a construção da própria identidade e para o diálogo em comunidade (CANDIDO, 2011; PAULINO E COSSON, 2009).

Já a sequência para o trabalho com esses textos justifica-se pela adoção da “**Hipótese da via de mão-dupla**”. Esta estratégia, prevista na categoria MODELAGEM, pode ser basicamente compreendida como a exploração do velho – o que é familiar aos discentes – para ancorar e explorar o novo, que surge como uma situação de desafio, a fim de desenvolver habilidades de uso linguístico (MIRANDA, 2006). Dessa forma, escolhemos o trabalho com **narrativas mitológicas**, visto que o narrar é familiar aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Embora tenham sido utilizados outros gêneros textuais, esta proposta organiza-se a partir de três mitos centrais. Começamos com um **mito grego** na modalidade escrita, cuja origem é mormente difundida no cenário cultural brasileiro, disponível em diferentes mídias como livros, filmes e jogos. Em seguida, avançamos com um **mito africano**, também na modalidade escrita, porém com maior extensão, número de personagens e maior grau de novidade temática (apesar de alguns alunos já apresentarem uma visão distorcida de alguns elementos da mitologia africana). Finalizamos com um **mito indígena** na modalidade oral, em que há grau de novidade temática, mas que traz como maior desafio o modo de recepção do gênero.

Vale destacar que outras especificidades dessa estratégia e dos gêneros eleitos em atendimento ao perfil dos sujeitos desta pesquisa serão apresentadas no passo a passo de cada etapa.

Como forma de ilustração, colocamos um pequeno esquema do que está por vir:



AÇÕES INICIAIS

VALORIZAÇÃO DISCENTE: ATORES DO PROJETO DE PESQUISA

Nesta proposta interventiva, como já foi anunciado, os discentes são protagonistas na construção do próprio conhecimento e têm interferência na tomada de decisões, participam da avaliação e reorganização do processo, uma vez que adotamos como metodologia a Pesquisa-ação (cf. subseção 3.2.2 da Dissertação). Portanto, consideramos imprescindível, como forma de valorização e tomada de consciência, antes de realizar o trabalho com os mitos:

- Apresentar o objetivo geral do projeto;
- “Explicar” o que é Pesquisa-ação e Diário de bordo;
- Propor o primeiro registro no Diário de bordo discente.

AÇÃO 1

A apresentação do projeto e seu objetivo geral ocorreu via roda de conversa, trazendo à sala de aula uma nova configuração (mudança na disposição das carteiras: grande círculo) e um mote capaz de fazer emergir o que os colocava em um quadro de insatisfação, representado muitas vezes pela apatia de alguns, empenho por boas notas por parte de outros e a rebeldia de poucos (conversamos sobre um questionário sobre o Ensino de Gramática e seus resultados – vide Dissertação, seção 3.1 e anexos 1 e 2).

A partir dos itens elencados pelos discentes, comuniquei-lhes que temporariamente abandonaríamos o livro didático e teriam atividades diferenciadas, envolvendo leitura/compreensão, escrita, oralidade e

gramática, elaboradas a partir de muito estudo e sob a orientação de profissional competente. Além disso, souberam que outros trabalhos neste sentido já haviam sido realizados, garantindo-lhes que não corriam riscos de uma defasagem no ensino e que tudo estava de acordo com a legislação do Estado de Minas Gerais e em âmbito nacional. Por fim, destaquei que o nosso maior objetivo era a aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da criação de um ambiente propício. Com outras palavras, disse-lhes que propúnhamos o estudo da língua como prática social, que poderiam aprender o que entendem por “conteúdo” de maneira mais significativa e plural, os conhecimentos adquiridos serviriam para dar continuidade aos estudos, mas também teriam utilidade para a vida – capacidade de interação na negociação de interesses em ambientes públicos e privados.

AÇÃO 2

A tarefa de explicar aos discentes algo tão novo como pesquisa-ação e diário de bordo foi na verdade uma grande pretensão, pude apenas convidá-los a refletir e realizar inferências a partir da formação do termo “pesquisa-ação”(realizando esquema na lousa) e pincelar aspectos dessa metodologia – como a combinação de teoria e prática, a reflexão constante, a participação de todos os atores. Quanto ao diário de bordo, fiz uso de um texto multissemiótico que tanto aprovam: um vídeo de 7 min. (“Como um diário de bordo pode mudar a sua vida”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r5_hKwRuJDI) mostrando a utilidade, possíveis formas e frequência de registro, com caráter motivacional a partir do exemplo de cientistas, líderes políticos, artistas e outras personalidades que utilizaram tal instrumento para o registro e posterior acompanhamento de suas ideias, experiências, projetos, dificuldades e conquistas com fins avaliativos.

AÇÃO 3

Receberam uma lista de itens, que denominei como “Roteiro reflexivo”, cuja intenção era motivá-los e facilitar o primeiro registro no diário de bordo discente a partir de indagações, considerando que atividades de produção textual eram tidas como penosas.

[ACESSAR ROTEIRO REFLEXIVO](#)

- Observações docentes:

Acerca das ações 1 e 2, ressaltamos que os alunos tiveram a palavra para intervir diante de curiosidades, posicionamentos e dúvidas. Relataram como se sentiram valorizados por participarem de um projeto de pesquisa e que, apesar de nem sempre demonstrarem, sentem-se incomodados quando nós, professores, passamos várias atribuições com caráter obrigatório, mas sem qualquer explicação sobre as motivações e objetivos.

Quanto à ação 3, é possível afirmar que configurou-se como atividade equivocada, oriunda do excesso de zelo docente e “vício” de uma postura facilitadora e controladora, talvez por essa razão, limitadora do progresso discente.

A princípio, julguei como positivo o uso do roteiro reflexivo, uma vez que desejava ver aquilo que escutara ou intuía materializado em relato escrito, como se pode perceber nos fragmentos de registros discentes

apresentados no link a seguir.

Contudo, após receber orientação, foi fácil notar que a minha ideia de criar um roteiro foi um grave erro. Isso porque comprometi as características do gênero textual diário, interferei nas subjetividades e na autonomia de selecionar o que foi marcante, digno de registro. Ademais, gerei problemas na estrutura esperada para o gênero, alguns fizeram o registro em tópicos, como se respondessem a um questionário (registro também disponível no próximo link).

[ACESSAR PRIMEIROS REGISTROS
DIÁRIO DE BORDO DISCENTE 1](#)

A solução foi, então, nova conversa. Ao devolver os diários, ocorreu a minha hora de expor o que senti: confessei o meu receio de que não escrevessem, não se avaliassem como alunos de LP em um espaço coletivo, não fizessem questão de expor as experiências escolares. Após confissão, busquei resgatar os conhecimentos que possuíam sobre o gênero diário pessoal e devolver-lhes a espontaneidade e autonomia.

ETAPA 1

MITO GREGO: O OLHAR CONTEMPLATIVO DO “EU”

JUSTIFICATIVA:

O desenvolvimento desta etapa interventiva, considerando os alunos como sujeitos “reais”, inseridos no contexto da pós-modernidade (BAUMAN, 2001), justifica-se por três pontos essenciais:

- A necessidade de minar o ambiente de individualismo e competitividade nesta sala de 8º ano do Ensino Fundamental, em via de instaurar os princípios da aprendizagem pela alteridade e a criação gradativa de laços colaborativos;
- A recomendação do CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (2014, p. 57), dentro do Eixo Temático III - *Mitos e símbolos literários na cultura contemporânea*, que confirma o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias e considera a Literatura e outras manifestações culturais como forma de compreensão de si e do outro;
- A possibilidade de ofertar novas experiências para aquisição da competência linguística, fugindo ao ensino transmissivo e à repetição de atividades dadas como treino de descritores da Matriz de Referência - Língua Portuguesa.

Assim, com atenção ao supracitado, trabalhamos com verbetes de dicionários retirados da *internet*, uma tela de Caravaggio, “Narciso” (1597-1599/ Óleo sobre tela), e o mito “Narciso”, retirado do livro “Os mitos gregos”, vol. I, de Robert Graves – textos selecionados pela temática e pelos objetivos que buscamos atingir nesta primeira etapa.

OBJETIVOS:

- Estimular o autoconhecimento via reflexão;
- Desenvolver a escuta ativa como técnica facilitadora da compreensão na aprendizagem com o outro;
- Motivar a aceitação dos colegas de classe (e não apenas a professora) como detentores de conhecimentos prévios sobre o objeto/tema em estudo;
- Motivar o uso da *internet* como ferramenta de pesquisa;
- Propiciar o estudo comparativo, a capacidade de conceituação e síntese;
- Desvelar a obra de arte, como direito e forma de expressão com significação ampla e dinâmica;
- Ressignificar o estudo dos elementos da narrativa a partir da relação entre componentes e função discursiva;
- Introduzir o conceito de Protagonismo a partir da narrativa;
- Promover a compreensão do sentido global do texto e o posicionamento crítico frente a ideologias veiculadas pelos mitos da tradição ou adaptações contemporâneas;
- Redimensionar o estudo verbal a partir de suas funções discursivas;
- Desenvolver habilidades necessárias à participação social: saber a sua hora de falar, ouvir e manter o foco na pauta em discussão, discordar com cortesia e cumprir tarefas acordadas.

Tais objetivos foram pensados ao longo do planejamento de cada atividade interventiva. Trazemos para seu conhecimento, professor(a), o passo a passo desta primeira etapa, dividido em dois momentos (comuns às duas etapas seguintes):

- Momento 1: Estratégias de leitura e compreensão;
- Momento 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua.

Destacamos que, embora esteja em foco a leitura/compreensão e a reflexão linguística, os quatro eixos de ensino foram estudados nessas dinâmicas de forma integrada.

MOMENTO 1: Estratégias de leitura e compreensão

DINÂMICA 1 - *Selfie*: uma forma de olhar e ser olhado

Através de verbete e de definição sobre *selfie*, ambos retirados da *internet*, ocorreu atividade de reflexão, seguida por confecção de autorretrato por cada aluno da turma. Com esta dinâmica, fizemos com que cada aluno pensasse em ações que realiza no cotidiano que possam caracterizá-lo. Importa ainda dizer que a partir dos perfis confeccionados, pelo critério de semelhança, grupos de trabalho foram formados.

Texto I

Corruptela do inglês *self*, **que significa** eu próprio. É um neologismo originado da locução *self-portrait*, autorretrato. **Selfie** designa autorretrato (fotografia ou ilustração) compartilhada na internet. ... Em 2013, o **Dicionário Oxford** escolheram **selfie** como a palavra do ano.

Selfie - Dicionário inFormal
<https://www.dicionarioinformal.com.br/selfie/>

Texto II

Selfie é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, **que significa** autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet. Normalmente uma **selfie** é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possui uma câmera incorporada, com um smartphone, por exemplo.



Significado de Selfie - O que é, Conceito e Definição - Significados
<https://www.significados.com.br/selfie/>

Material disponibilizado aos alunos

- Espaço: sala de aula, grupão com todos os alunos formando um semicírculo, com a finalidade de gerar pré-disposição para observar os colegas de classe e, sobretudo, ouvi-los, considerá-los no que têm a dizer;

- Procedimentos:

- Solicitar a participação discente via leitura dos textos (atentar para o suporte, busca de pontos convergentes, formas de definição e complementação);
- Entregar metade de uma folha A4 para que cada aluno dobre-a ao meio e, na parte externa, faça um desenho ou sinal que o represente, e, na sequência, na parte interna, produza um autorretrato de breve extensão;
- Avisar, antes de começarem a tarefa, que as folhas que confeccionarem serão expostas na sala de aula, porém não deverão colocar nomes ou apelidos como formas de identificação;
- Observar as *selfies*, depois de afixadas em sala;
- Pedir a cada aluno que escolha um autorretrato, que não seja o seu, e tente adivinhar quem é “dono do perfil”, o autor do autorretrato escolhido segue a brincadeira;
- Após todos participarem, ouvir o que têm a dizer sobre a atividade como um todo;
- Avisar que os autorretratos terão utilidade na próxima dinâmica.

- Observações docentes:

Como ainda existia insegurança, a condução da dinâmica não foi totalmente espontânea. Realizei perguntas sobre os textos, assim como a proposta para a produção das *selfies*, a partir de um material por mim preparado previamente. Claro que os alunos tiveram liberdade para comentar e, com isso, algumas perguntas se fizeram desnecessárias. A reflexão a partir dos textos foi muito positiva em termos de participação do ponto de vista da compreensão, análise e síntese, porém o mesmo não se verificou com os autorretratos produzidos.

Observe o material de uso docente:

E. E. Padre Antônio Vieira – 8º ano do Ensino Fundamental Profª Alyne Alves Vieira

Material de uso docente

Aula 2 – “Selfie”: uma forma de olhar e ser olhado

Parte I - Perguntas antes de apresentar os textos para ativar conhecimentos prévios

- Quem já tirou uma *selfie*? Para quê? Que característica você procurou destacar?
- Uma *selfie* pode representá-lo em uma comunidade, grupo de amigos? Por quê?
- O que seria a “*selfie* perfeita”?
- Como definir uma *selfie*?

Parte II - Perguntas para análise comparativa

Na internet, encontramos muitas informações sobre *selfie*. Dentre elas, selecionamos, respectivamente, um verbete retirado de um dicionário informal e uma definição retirada de um site de significados.

Texto A

Corruptela do inglês *self*, **que significa** eu próprio. É um neologismo originado da locução *self-portrait*, autorretrato. **Selfie** designa autorretrato (fotografia ou ilustração) compartilhada na internet. ... Em 2013, o **Dicionário Oxford** escolheu **selfie** como a palavra do ano.

Selfie - Dicionário Informal
<https://www.dicionarioinformal.com.br/selfie/>

Texto B

Selfie é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, **que significa** autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet. Normalmente uma **selfie** é tirada pela própria pessoa que aparece na foto, com um celular que possui uma câmera incorporada, com um smartphone, por exemplo.



Significado de Selfie - O que é, Conceito e Definição - Significados
<https://www.significados.com.br/selfie/>

- Conforme os textos acima, o que é uma *selfie*?
- Há algum tipo de divergência entre eles? Se achar que sim, diga qual.
- Há algum tipo de divergência entre os textos e a ideia que você traz sobre *selfie*? Se achar que sim, diga qual.

- Existe então uma condição primordial para uma fotografia ser uma *selfie*? Qual?
- E qual seria a segunda condição? Por quê?
- Imagine uma razão possível para a *selfie* ter se tornado tão popular nos tempos atuais?

Parte III

Chegou o momento de fazer a sua *selfie*! Mas essa será diferente de todas as outras! Precisarás de lápis ou caneta e uma folha de papel. Você fará seu autorretrato escrevendo ações que pratica, costumes, sensações ou experiências cotidianas. Será um exercício para olhar para si mesmo, pensar como algo que realiza e/ou vivencia compõe(m) um retrato de quem você é.

Importante: Não poderá se identificar por nome ou apelido, deverá escrever, no mínimo, três de suas atitudes ou experiências em sua rotina escolar. Sua *selfie*, constituída por palavras, será afixada no quadro com outras *selfies* de colegas da turma.

Material utilizado pela professora

Recorrendo a esse material, a aula foi conduzida com grande participação discente, uma vez que fazer *selfies* e postá-las é uma prática habitual da maioria dos alunos. Entretanto, definir essa prática e perceber que como prática social comunica algo e expressa valor(es) foi algo novo. A definição veio a partir da síntese dos textos e apontaram o sentido como convergente ao que pensavam. Foi uma construção coletiva, COOPERATIVA, e não precisei interferir. Dois alunos voluntários produziram “relatório” sobre a aula e, antes mesmo de verificar o que fizeram, pela iniciativa discente, vi PROTAGONISMO.

ACESSAR RELATÓRIO DISCENTE

Após isso, todos os discentes dedicaram-se à realização dos autorretratos conforme as instruções recebidas. Tais instruções geraram o problema, pedi três ações, ou mais, do cotidiano escolar. Seguiram à risca! E, assim, obtivemos como resultado produções que os caracterizam como um grupo de alunos adolescentes – uma “massa” obviamente com ações e gostos em comum.

Portanto, descobrir a quem pertencia cada *selfie* foi, para os discentes, uma tarefa difícil. E a minha tarefa docente, dividir os grupos de acordo com semelhanças nas ações, também se tornou algo complicado.

ACESSAR *SELFIES* DISCENTES



Alunos produzindo as *selfies*

Vale ressaltar que a separação e formação de grupos é uma de nossas estratégias para criar a REDE DE COOPERAÇÃO. Somente após receber orientação, atentei-me para a falha instrucional e ficou decidido que, ao término de todas as atividades desta etapa, as *selfies* seriam refeitas. E tendo os alunos observado como a caracterização ocorre no mito grego, escolhido como MODELAGEM, as chances de construir autorretratos que os particularizassem seriam muito maiores.

DINÂMICA 2 - Manifestações artísticas: formas de retratar e compreender o "eu"

Nesta dinâmica, os alunos puderam observar, silenciar, refletir, analisar e construir conhecimentos através de formas representativas da ação humana.

Passo 1: Atividade de pré-leitura do mito grego

- Gênero: tela "Narciso", Caravaggio (1597-1599/ Óleo sobre tela/ 113,3 x 95 cm)



- Espaço: sala de aula, grupão com todos os alunos formando um semicírculo, com a finalidade de observarem a tela a ser projetada e gerar pré-disposição para que vejam todos os colegas de classe e troquem impressões;

- Procedimentos para levantar conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998; COSSON, 2017):

- Projetar a tela sem quaisquer pistas, nome, indicações de autoria e contexto de produção;
- Deixar que contemplem a tela;
- Solicitar que escrevam livremente sobre a tela;
- Propor, em seguida, que compartilhem em voz alta o que escreveram;
- Levantar suposições (Quem é ele? O que ele faz? Onde vive? Em que época? Há algo de semelhante com a nossa época?);
- Confirmar o nome da personagem (caso tenha surgido; senão, informar aos discentes), que é também o nome da tela, sondar se já ouviram essa palavra antes e os conhecimentos que trazem a seu respeito.

Passo 2: Atividade de leitura I

- Gênero: mito grego “Narciso”, Robert Graves

ACESSAR TEXTO

- Espaço: sala de aula, grupão (ainda em semicírculo);

- Preparação para o momento de escuta da leitura docente em voz alta:

- Apresentar o suporte textual (livro “Os mitos gregos”, vol. I, de Robert Graves, tradução de Fernando Klabin);

- Explicitar os objetivos de leitura (KATO, 1990) para os discentes, neste caso:

- (i) sair da linha de mitologia heroica, apresentada no LD, nos jogos e filmes da contemporaneidade;
- (ii) refletir sobre os atributos e papéis das personagens centrais (COELHO, 2000).

- Leitura do texto “Narciso” em voz alta, como interpretação construída e conduzida pela voz docente, estabelecendo relação importante de interação social (COSSON, 2017), um MODELO de leitura.

Passo 3: Atividade pós-leitura I

Mantido o espaço anterior, motivar a discussão, confirmação ou não das hipóteses feitas antes da leitura docente, troca de impressões, pedidos de informação e/ou partilha delas.

Passo 4: Atividade de leitura II

Entregar cópias do texto a cada aluno para leitura silenciosa e avisar que esse momento intenciona um encontro particular com o texto escrito (COSSON, 2017). A ação foi realizada em sala de aula, com os alunos em semicírculo.

Passo 5: Atividade pós-leitura II

- Espaço: pátio da escola com mesões, formação de 6 grupos com 5 integrantes, visando à COOPERAÇÃO entre os pares para melhor compreensão do texto. Os grupos foram formados a partir dos resultados da dinâmica 1 (*Selfie*: uma forma de olhar e ser olhado, p. 13), conforme as semelhanças no perfil traçado por cada discente. Ao final desta dinâmica foi avaliada a eficiência, ou não, de tal critério;

- Procedimentos:

- Disponibilizar o livro, para que circule nos grupos e possam também observar as escolhas editoriais para gerar um efeito positivo a seu público-alvo;
- Entregar duas fichas (a entrega das fichas ocorreu em momentos distintos): uma ficha para analisarem e registrarem os elementos do mito (espaço, tempo, narrador, personagens, enredo), outra, após terem concluído a primeira, com o intuito de examinar o texto na perspectiva das seguintes funções: “perfilador”, “cenógrafo” e “iluminador de passagens”(DANIELS, 2002 apud COSSON, 2017, p. 142-144). Observação: ficha 1 - comum a todos os grupos; ficha 2 - com função específica para cada grupo, escolhida por cada líder (eleito em seu grupo) à medida que concluíram as proposições da ficha 1 (contudo, as funções das cartas estavam viradas para a mesa, surpreendendo os participantes).

Ficha 1

Elementos da narrativa

Já conhecemos os elementos da narrativa; voltem, então, ao mito para refletir sobre estes questionamentos:

1. Quem participa da história? Quem vocês consideram mais importantes e menos importantes? Por quê?
2. Quando os fatos ocorreram?
3. Qual o espaço da narrativa? Há relações entre este espaço e as personagens? Se houver, cite uma delas.
4. Com pouquíssimas palavras, digam o que aconteceu nesta história?
5. Quem contou a história?

Ficha 1 - Uso discente

Ficha 2

Funções para compreensão da narrativa

Perfilador

Este grupo assumirá a função de perfilador. Seus integrantes precisarão voltar ao texto para juntos construir o perfil de **Narciso**.

Ficha 2

Funções para compreensão da narrativa

Perfilador

Este grupo assumirá a função de perfilador. Seus integrantes precisarão voltar ao texto para juntos construir o perfil de **Ameinias e Artemis**.

Ficha 2

Funções para compreensão da narrativa

Perfilador

Este grupo assumirá a função de perfilador. Seus integrantes precisarão voltar ao texto para juntos construir o perfil de **Liriope, Céfiso e Tirésias**.

Ficha 2 - Uso discente

Ficha 2 Funções para compreensão da narrativa	Cenógrafo Este grupo assumirá a função de descrever para a turma as cenas principais do mito. Como farão isso? Usem a criatividade!	Ficha 2 Funções para compreensão da narrativa	Iluminador de passagens Vocês precisarão escolher um trecho do texto para apresentar e explicar à turma, seja por ser uma passagem bonita, ou por ser difícil, ou porque é importante para a compreensão do texto.
---	---	---	--

Ficha 2 - Uso discente

Passo 6: Discussão sobre a atividade pós-leitura (passo 5)

- Espaço: voltar à sala de aula, formar novamente grupão em semicírculo de modo a possibilitar o contato com todos da turma;
- Procedimentos:
 - Solicitar que os grupos compartilhem os resultados e analisem o que foi possível aprofundar na compreensão dos textos através de seus parceiros de leitura;
 - Intervir, caso necessário, para que debatam sobre o que foi lido e que a discussão não se transforme em uma recitação mecânica das fichas de função (COSSON, 2017).

- Participação e avaliação discente da atividade pré-leitura do mito grego (p. 15)

Uma pessoa desrespeitando outras pessoas colocando um vaso na cabeça dele perto do água para mostrar bem se e jogando no água

Participação discente sobre a tela "Narciso"

IMAGEN I
A imagem é de uma pessoa olhando seu reflexo no água e admirando como o mesmo reflete que tiramos e vendo no água seu reflexo diferente daquele imagem com os traços diferentes e mais novos, e eu acho bem legal

Participação discente sobre a tela "Narciso"

Na aula de hoje, tivemos alguns acontecimentos diferentes que não estamos acostumados a ter, alguns debates sobre a obra que nos foi dada, cada um deu sua opinião acertadamente, algumas perguntas foram bem interessantes de se ouvir cada um deu sua opinião, cada um tem uma opinião diferente e isso é muito interessante de se ouvir, alguns momentos teve alguns detalhes como de costume alguns relatos falados foram bem interessantes, cada momento teve sua importância.

Avaliação discente sobre a aula

- Participação discente e avaliação da atividade pós-leitura do mito grego (p. 16-18)



Estudo do mito através das fichas de leitura

[ACESSAR PARTICIPAÇÃO DISCENTE FICHA 1 E FICHA 2](#)

[ACESSAR DIÁRIO DE BORDO DISCENTE 2](#)



Estudo do mito através das fichas de leitura

[ACESSAR DIÁRIO DE BORDO DOCENTE 1](#)

[ACESSAR DIÁRIO DE BORDO DISCENTE 3](#)

MOMENTO 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua

Dinâmica 1: Reflexão sobre os recursos linguísticos na construção da narrativa

Nesta dinâmica, trabalhamos com a ideia de que o escritor de um texto faz uso de recursos, técnicas, ou

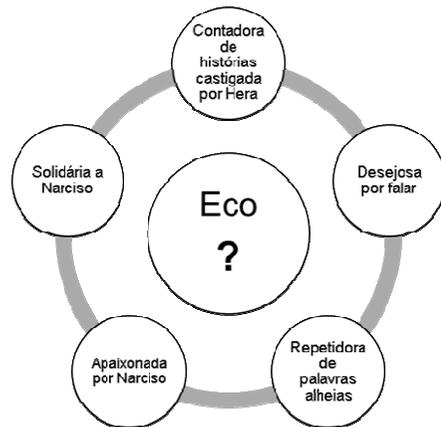
truques, para gerar certos efeitos, acionando o leitor no jogo da compreensão – segundo Kato (1990), jogo psicolinguístico da adivinhação.

Passo 1: Atividades metalinguísticas

- Gênero: mito grego “Narciso”, Robert Graves (utilizado na Dinâmica 2, p. 17);
- Espaço: Em sala de aula, carteiras dispostas de modo a formar duplas;
- Procedimentos:
 - Formar duplas para a realização de atividades de reflexão sobre os recursos utilizados na construção do mito. Vale destacar que, em nossa ação interventiva, como estratégia de COOPERAÇÃO, as duplas foram montadas colocando alunos que demonstram facilidade no conteúdo de LP com alunos com dificuldade, e/ou ainda tímidos;
 - Entregar, mediante realização de cada atividade, três cartas para cada dupla. Com a carta 1, retomaram a compreensão do perfil construído para Eco e Narciso, na perspectiva de depreender as características das personagens seguindo as pistas do texto, porém agora tomando consciência de que a composição dos perfis também depende dos valores semânticos trazidos pelos verbos; já as cartas 2 e 3, serviram para que pensassem nas estratégias linguísticas de constituição do discurso direto.



Carta 1 - Frente



Carta 1 - Verso

Proposição para a carta 1:

Carta 1 – Reflexão Linguística

As pistas que permitiram as interpretações sobre o perfil de Narciso e de Eco na **carta 1** foram construídas com a utilização de **verbos com propriedades semânticas* diferentes**.

**Discutimos o que é Semântica através de material complementar entregue separadamente a cada aluno.*

A. Comproven essa afirmação com dados do texto:

Obs.: Esta primeira parte, em que é preciso coletar atividades e eventos cujo sujeito dos verbos é Narciso, será realizada com o trabalho coletivo, alunos e professora; o restante da atividade será tarefa dos alunos em seus respectivos grupos.

Narciso
?

- Envolvido em uma profecia

- Orgulhoso de sua beleza

- Apaixonado pela própria imagem

- Indiferente à dor alheia

- Causador da própria morte

Atividade A - Proposição da carta 1 (Narciso)

Eco
?

- Contadora de histórias castigada por Hera

- Desejosa por falar

- Repetidora de palavras alheias

- Apaixonada por Narciso

- Solidária a Narciso

Atividade A – Proposição da carta 1 (Cont. Eco)

Antes de validarmos, com trechos do texto, os perfis de Narciso e Eco (primeira atividade na proposição da carta 1), realizamos estudo sobre semântica e as propriedades semânticas do verbo, com a formação de um grupão, promovendo a participação de toda a turma.

O material complementar, apresentado a seguir, visou a ancorar a compreensão discente – não como conhecimento dado em movimento vertical, e sim buscando a ideia de REDE COOPERATIVA. Assim, mediante análise e construção coletiva, os alunos debruçaram-se nesta pesquisa docente preliminar e via postura reflexiva, fizeram as conexões para alcançarem os sentidos do ponto de vista discursivo.

ACESSAR MATERIAL
COMPLEMENTAR

ACESSAR REGISTRO DISCENTE

Após a realização do estudo a partir do material complementar, os discentes atenderam ao proposto na atividade A da carta 1. A reconstrução das pistas do perfil de Narciso foi feita com o auxílio docente, que lhes serviu de MODELAGEM para realizarem sozinhos a parte sobre Eco.

ACESSAR ATIVIDADE A
CARTA 1 - RESPOSTAS
DISCENTES

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DOCENTE 2

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DISCENTE 4

Na sequência, os discentes, novamente em duplas, cumpriram o proposto na atividade B da proposição da carta 1.

B. Vamos organizar um esquema com aquilo que aprendemos sobre a Semântica dos verbos:

(Este esquema foi realizado na lousa e no caderno, puderam consultar o material e informações complementares provenientes da atividade A)

1. Separem em grupos semânticos todos os verbos apontados na atividade.
2. Aponte o papel semântico dos SUJEITOS (função sintática) de cada grupo de verbos.

Atividade B – Proposição da carta 1

Nesta atividade, era possível perceber a apreensão de algumas duplas. Por isso, tiveram um tempo maior para que as duplas construíssem o seu próprio modelo de organização para os grupos semânticos dos verbos e papéis temáticos dos sujeitos. Mas um aluno quebrou o silêncio: “Professora, posso fazer uma tabela e dividir em colunas?”.

E esse foi o modelo seguido pelos demais alunos. Vale ainda explicitar que pela primeira vez a turma participou usando a lousa.

ACESSAR ATIVIDADE B
CARTA 1 - CADERNO

ACESSAR ATIVIDADE B
CARTA 1 - LOUSA

A próxima atividade contida na proposição da carta 1 (atividade C) motivou a reflexão sobre tempo e duração no estudo verbal. E a seguinte (atividade D) propôs a sistematização do que aprenderam. Segundo comentários de alguns discentes, entenderam a divisão em tempos verbais de um modo muito mais simples.

Como estas atividades, C e D, possuem relação direta, julgamos possível apresentá-las juntas.

C. Vamos aprender mais sobre a semântica dos verbos:

Os verbos em nossa língua trazem informação semântica sobre:

(Antes de realizar esta atividade conversamos sobre o que sabiam sobre tempo e duração. Esta atividade também foi registrada no caderno)

- **TEMPO** em que ocorre um evento, atividade ou em que se define uma propriedade
- **DURAÇÃO** deste evento, atividade ou propriedade.

1. Retomem os verbos cujos sujeitos são Marcelo e separem esses verbos em grupos, conforme o **TEMPO** e a **DURAÇÃO**. (Atividade realizada com participação docente)

- Grupo 1: Eventos, atividades ou propriedades **POSTERIORES AO MOMENTO DE FALA**;

- Grupo 2: Eventos, atividades ou propriedades **ANTERIORES AO MOMENTO DE FALA**, dados como **CONCLUÍDOS**;

- Grupo 3: Eventos, atividades ou propriedades **ANTERIORES AO MOMENTO DE FALA**, dados como **HABITUAIS**, com **DURABILIDADE**;

- Grupo 4: Eventos, atividades ou propriedades que **não se encaixam nos grupos acima**.

2. Realizem o mesmo procedimento com os verbos cujos sujeitos são Egg. (Atividade realizada sem participação docente)

D. Vamos sistematizar o que aprendemos sobre TEMPOS VERBAIS, considerando a duração do que é expresso pelos verbos ou o aspecto pontual, conclusivo.

Nesta atividade, usaremos a terminologia gramatical que já conhecem para nomear os tempos verbais separados em grupos. Porém o que norteará a construção de nosso esquema serão os conhecimentos semânticos adquiridos neste estudo verbal. (Atividade realizada com mediação docente, os alunos fizeram um esquema no quadro, colocando em cada tempo verbal o que desprenderam das categorias tempo e aspecto. O mesmo esquema foi registrado no caderno)

Atividade C e D – Proposição da carta 1

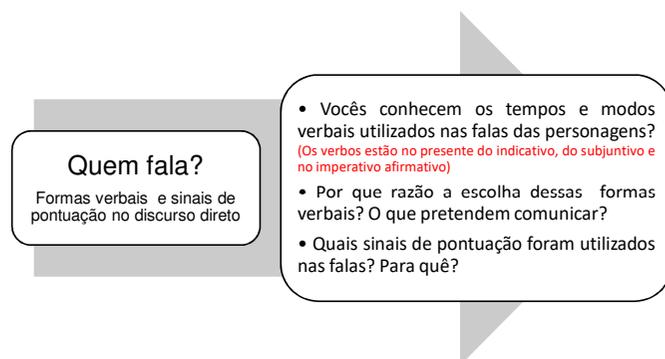
Ao realizarem cada ação solicitada a partir das atividades C e D, os discentes constataram que analisar o verbo quanto ao tempo e aspecto é muito mais interessante que decorar desinências e as definições que desconheciam a motivação.

Então, sentindo-se mais seguros, optaram por construir um esquema, ao invés de tabela com colunas.

Gostaram mais da configuração do esquema e alguns fizeram legendas na tentativa de melhorar a compreensão do esquema construído.

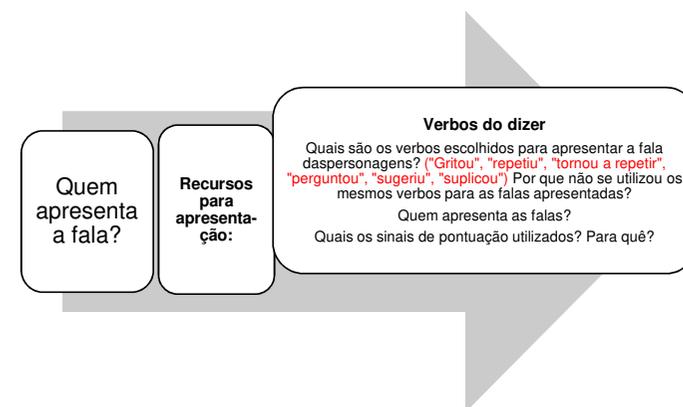
ACESSAR ATIVIDADE D
CARTA 1 - CADERNO

Avançamos, então, para a carta 2:



Na carta 2, a proposição já se encontra no corpo da carta. Portanto, a ação discente foi responder ao exposto e, em seguida, sistematizar o que haviam concluído a respeito dos modos verbais.

Com a carta 3, criada a fim de explorar os verbos *dicendi* e sinais de pontuação no discurso direto, finalizamos o trabalho metalinguístico.



Esta atividade, considerada fácil pela maior parte dos alunos, foi muito válida uma vez que os incentivou a notar a diversidade de verbos acionados para o discurso direto e que o papel da pontuação também é fundamental para a compreensão na interação, podendo ampliar os efeitos discursivos.

Assim, ao concluirmos as atividades com foco na reflexão linguística, criamos um momento específico para avaliar essas aulas (embora todo o processo já venha sendo avaliado constantemente, como se pode observar nos diários de bordo discente e docente). Primeiro, a partir da escrita individual, refletiram sobre o modo como estudaram verbos em situações anteriores e o modo atual; em um segundo momento trocaram impressões da avaliação escrita com o par da dupla de trabalho; por fim, confrontaram os

resultados (aspectos positivos e negativos) com toda a turma, através da modalidade oral.

Como em toda roda para discutir um assunto, houve pequenas divergências. Alguns alunos julgaram que o novo modelo de estudo exige maior empenho e trabalho, outros destacaram a validade de usar da intuição como falantes da língua materna, assim como o método científico de comparação de dados, para chegarem a uma conclusão e, de modo geral, reconheceram que houve aprendizado – um aprendizado construído pelo esforço discente, fugindo à passividade entediante das aulas anteriores.

ACESSAR AVALIAÇÕES
DISCENTES

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DOCENTE 3

Aproveitamos a configuração da sala, grupão em círculo, para analisar o ambiente da sala de aula, o que conseguimos mudar em nossa postura e em que pontos ainda precisamos avançar (alguns indicadores estão disponíveis no quadro da página a seguir). Quanto aos diários de bordo, foi momento de motivar a partilha de registros, mas a maioria da turma considerou que seria inadequada tal exposição de um registro íntimo, que não necessariamente deva vir a público. Portanto, foi consenso apenas que uma vez por semana, ao invés de partilharem seus registros do diário de bordo, partilhariam poesias e outros textos que julgassem interessantes, seria: "Momento de pensar e sentir".

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DISCENTE 5

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DISCENTE 6

Assim, ao concluirmos a primeira etapa do nosso trabalho com mitos, julgamos pertinente, como em outros trabalhos do nosso macroprojeto (SOUZA 2016; FREITAS, 2018), apresentarmos um quadro

avaliativo a fim de aprimorar a trajetória rumo à criação de um ambiente de aprendizagem de LP.

Avanços:	<ul style="list-style-type: none">✓ Aumento significativo da participação discente nas aulas;✓ Progresso nas práticas interacionais: escuta ativa, respeito ao turno de fala do outro e a opiniões divergentes;✓ Maior interesse e colaboração nos trabalhos em grupo;✓ Adesão à ideia de que o desenvolvimento pessoal também se faz através do outro;✓ Desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão;✓ Desenvolvimento de habilidades no estudo metalinguístico (propriedades semânticas dos verbos): observar, comparar, deduzir, relacionar, agrupar e sistematizar;✓ Gosto pelo texto literário;✓ Ampliação de vocabulário.
Entraves:	<ul style="list-style-type: none">✓ Inibição de alguns alunos por timidez ou receio de críticas;✓ Resistência dentro dos grupos para aceitar colegas vistos como "não produtivos" por terem notas baixas (um deles repetente no 8º ano);✓ Baixa autoestima de alguns alunos;✓ Preferência por formar equipes com os colegas mais íntimos;✓ Conversas paralelas e risadas em momentos inapropriados;✓ Número significativo de alunos que não gostam de escrever e não revisam o próprio texto.

Quadro 2 – Indicadores do Ambiente de Aprendizagem

Apontamentos diagnósticos:

O quadro com indicadores de nosso ambiente de aprendizagem não se configura como diagnóstico

preciso. Trata-se de um panorama geral do que viemos observando e avaliando diariamente, já que nossa proposta interventiva é não pontual e foge ao caráter avaliativo classificatório.

Nesse processo, estamos aprendendo. Há, na prática docente, profícua mudança, à medida que aumenta a confiança creditada aos alunos e os coloca diante de atividades desafiadoras, com a “novidade” que tanto buscavam.

Nas primeiras dinâmicas, associamos formas de expressão diferentes para tratamento do mesmo tema. A resposta discente superou as expectativas em termos de participação e desenvolveram habilidades de leitura e compreensão. Embora tenham considerado o texto final (mito grego “Narciso”) difícil, principalmente pelo vocabulário, chegaram à compreensão de atributos e papéis centrais das personagens e ao sentido global do texto – nessa conquista, revelaram gosto em aprender.

Ademais, conseguimos avanço muito significativo quanto ao estudo gramatical, que infelizmente era verticalizado, muitas vezes dependia da apreensão e memorização de um conhecimento do planejamento docente. Com as atividades de reflexão sobre o uso discursivo dos verbos, conseguimos abandonar uma visão limitada, dependente da “decoreba”, para uma abordagem reflexiva, em rede, em que os discentes aprenderam a observar regularidades por método comparativo, pensaram nas relações entre as palavras e os efeitos discursivos gerados, intuíram traços semânticos presentes nessas combinações, organizaram as informações alcançadas em conjunto e sistematizaram. Compreenderam, então, algumas nomenclaturas conhecidas ao longo de sua escolaridade, através dos anos de estudo verbal.

As dinâmicas desta etapa tiveram grande validade. É possível afirmar que aos poucos os discentes tomam

consciência de sua capacidade para interagir nos diferentes usos da LP. Antes, com empenho para os dias de prova; agora, com empenho diário, em sua maioria, estão escrevendo, defendendo opinião, analisando e considerando pontos de vista de seus pares na aprendizagem – uma vez que passaram a ouvir o colega de turma.

A participação discente cresceu de modo acentuado, são alunos mais comprometidos, que sentem poder contribuir. Alunas que preferiam o anonimato tomaram a frente, fizeram-se ouvidas para que seu grupo pudesse avançar nas atividades propostas. E quem estava acostumado a viver às sombras do trabalho de colegas jogou-se ao sol, porque percebeu que o esforço é compensatório.

Assim, tendo como nosso principal avanço a participação, que gera o PROTAGONISMO, falta-nos (i) desenvolver de modo sistematizado o uso da LP na modalidade oral; (ii) aprimorar a compreensão leitora, aumentando o grau de novidade textual; (iii) avolumar atividades escritas, já que para muitos é hábito copiar, reproduzir, porém lhes é penoso recriar, expor sua forma de pensar e intervir.

Faz-se também necessário o fortalecimento de nossas ações para fazer valer a ideia da REDE DE COOPERAÇÃO. Embora o trabalho com a temática do mito “Narciso” tenha gerado reflexão, é com certeza insuficiente para gerar valores, como respeito e empatia, preciosos à ideia de formação cidadã.

ETAPA 2

MITO AFRICANO: OS OLHARES DO CONVIVER

JUSTIFICATIVA:

Segundo os PCN, tema transversal Pluralidade Cultural, “o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais” (PCN, Pluralidade cultural, 1998, p. 122).

Em postura combativa ao pré-conceito, como políticas de inclusão educacionais, foram criadas as leis 10639 e 11645 que alteram, respectivamente em 2003 e 2008, a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Mas a escola brasileira, muitas vezes, omite-se de seu papel cidadão, deixando de ampliar horizontes culturais.

Para que nossa escola venha a promover uma efetiva inclusão através do conhecimento, cabe-lhe, pois, ter como conteúdo de aprendizagem as diversas formas de expressão identitária do povo brasileiro. Trata-se, pois, de uma iniciativa de ensino plural, considerando que ser plural não é abandonar a posição, valores e tradição que se tem, construídos na convivência com sua família e sua comunidade; ser plural é ter uma posição e saber dialogar com as outras.

Assim, dentre tais conteúdos de aprendizagem plurais estão as distintas histórias, gestos e tradições tomadas como formas de se construir o “respeito pelo dar-se a conhecer” (PCN, Pluralidade cultural, 1998, p. 122).

Nessa direção, elegemos para esta e a próxima etapa (Etapa 3) composições artísticas identitárias a fim de divulgar contribuições culturais e de invalidar preconceitos, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil. Consideramos também os resultados apresentados pelo instrumento diagnóstico (cf. subseção 4.1.1 da Dissertação) que, como uma pequena mostra de nosso país miscigenado, trazem a diversidade étnica dos sujeitos discentes que integram este estudo interventivo.

OBJETIVOS:

- Aprimorar o exercício de reflexão, o estudo comparativo de dados/textos, a escuta ativa, a aceitação dos colegas de classe como detentores de conhecimentos;
- Propiciar o uso da *internet* como ferramenta de pesquisa;
- Desvelar outras manifestações do literário, pelo seu poder estético e sua possibilidade de engajamento;
- Valorizar a diversidade cultural brasileira oriunda de matriz africana e, assim, mitigar o preconceito;
- Aprofundar o estudo dos elementos da narrativa a partir da relação entre componentes e função discursiva;
- Promover a compreensão do sentido global do texto e o posicionamento crítico;
- Favorecer a compreensão e a escrita (sobretudo ao que diz respeito à progressão textual) a partir do estudo das cadeias referenciais na narrativa;
- Desenvolver habilidades necessárias à participação social através do estudo sistematizado de gêneros orais e da oralização de poemas para a classe;
- Fortalecer os conceitos de PROTAGONISMO e COOPERAÇÃO a partir das ações interventivas;
- Motivar a avaliação e intervenção no Ambiente de Aprendizagem.

MOMENTO 1: Estratégias de leitura e compreensão

DINÂMICA 1 - *Selfie*: uma forma de revisão

Como consta na etapa inicial (p. 13-15), era necessário refazer a dinâmica da *selfie*, tomando os devidos cuidados para que o equívoco anterior não se repetisse – um comando gerador de perfis muito parecidos, sem particularidades, blindados em *selfies* do tipo: “comer, jogar, estudar”; “estudar, merendar, conversar com os amigos”.

Portanto, ao tentar revisar e fazer diferente, o primeiro passo foi ouvi-los, saber o que acharam das *selfies* produzidas anteriormente. Os discentes falaram principalmente da dificuldade de descobrir quem era o dono do perfil. Então concluímos que tal resultado foi proveniente de orações muito vagas, que poderiam servir para vários adolescentes – ao contrário do que vimos no mito, em que as orações particularizavam as personagens. Logo, concordaram que na produção do novo perfil, precisariam escrever ações, experiências, estados, que os colocassem como únicos, especiais.

Para garantir o sucesso desta nova tentativa, perguntei como perfilaram Narciso, Eco e outras personagens. E mais: “O que Narciso fizera que o diferenciava dos outros?”; “E Eco? Como a personalidade da ninfa lhe custara caro?”

Dessa forma, ativando conhecimentos, escreveram perfis muito interessantes, que lhes permitiram um exercício de autoconhecimento e abertura para o outro. Também foi válido para que eu pudesse conhecê-los melhor.

ACESSAR FOTOS DA DINÂMICA

ACESSAR FOTOS DAS *SELFIES*

Concluída a dinâmica, houve a formação de novos grupos, obedecendo agora ao critério da diferença para oportunizar a convivência entre discentes com personalidades distintas. Em seguida, foram lembrados da importância da rotatividade do papel de monitor, também chamado de líder da equipe, e lançamos a ideia de liderança partilhada – havendo ou não monitor, todos são responsáveis pelo cumprimento das atividades e todos têm direito à palavra nos momentos de apresentação e avaliação.

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DISCENTE 7

DINÂMICA 2 - Manifestações artísticas: conhecimentos para (re)visão da História

Nesta dinâmica, os alunos puderam conhecer um pouco da história escravocrata brasileira pelo olhar poético de Castro Alves e adentrar em parte do legado da cultura africana, via atividade de pesquisa e estudo com narrativa mitológica. Vale ainda destacar que as aulas de História com a professora da disciplina contribuíram para o enriquecimento desta experiência de cunho estético e sócio-histórico.

Passo 1: Leitura 1 - Motivação para reflexão

- Gênero: poema “O navio negreiro”, de Castro Alves (1847-1871).

ACESSAR TEXTO

- Espaço: sala de aula, grupão em semicírculo;

- Procedimentos:

- Orientar para a escuta ativa de áudio do poema, declamado pelo ator Paulo Paquet Autran (1922-2007);
- Solicitar que escrevam o que entenderam e sentiram nesta experiência de escuta;
- Apresentar o poema escrito, realizando leitura protocolada (COSSON, 2017) – ler cada canto e instigar comentários sobre as escolhas linguísticas várias que suscitam imagens na materialidade do texto (KATO, 1990).

Em nossa leitura:

→ Metáforas, personificação e metonímia eleitas para exploração:

*'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? qual o oceano?... (Canto I)*

*E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais... (Canto IV)*

*Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que imprudente na gávea tripudia? (Canto VI)*

→ Demais fenômenos linguísticos e referências realizadas pelo autor não foram foco deste estudo, optamos por priorizar o sentido global de cada canto.

Na sequência, julgamos necessário:

- Verificar o que foi possível ampliar quanto à compreensão no segundo contato com o poema;
- Confrontar o que depreenderam do poema com o que já sabiam sobre um navio negreiro;
- Propor um jogral de “O navio negreiro” preparado pelos grupos formados nesta segunda etapa, a fim de exercitar a leitura em voz alta como cena pública e a capacidade de organização e liderança.

- Observações docentes:

Professor(a), caso julgue interessante, poderá acessar os apontamentos sobre o poema “O navio negreiro”, a organização discente para a atividade de oralização (jogral) e impressões do diário de bordo discente.

ACESSAR APONTAMENTOS
SOBRE O POEMA

ACESSAR ATIVIDADE DE
ORALIZAÇÃO

ACESSAR ESTUDOS EM GRUPO

ACESSAR DIÁRIO DE BORDO
DISCENTE 8

Passo 2: Atividade de pré-leitura do mito africano

- Espaço: sala de aula, grupão em semicírculo;
- Procedimentos para ativação de conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998):
 - Informar-lhes que farão a leitura de um novo texto, cuja personagem principal, Adetutu, está em um navio negreiro.
 - Propor que formulem hipóteses. Utilizar perguntas como as seguintes:
 - “Quem seria Adetutu? Pelo nome podem dizer se seria homem ou mulher? Por quê?”
 - “O que faria no navio negreiro?”;
 - “Por que estaria lá?”;
 - “De onde viera?”;
 - “O que deixara em sua terra?”.

Passo 3: Leitura 2

- Gênero: Prólogo “No navio negreiro” do livro “Contos e Lendas Afro-brasileiros – A criação do Mundo”, de Reginaldo Prandi com ilustrações de Joana Lira.

Observação: Antes do prólogo, julgamos pertinente, como fator facilitador de compreensão a leitura da resenha a seguir. Ela traz um panorama geral de modo que pode contribuir para criarem um pequeno arcabouço de hipóteses, inferências. Quanto maior o conhecimento prévio mais fácil será o processamento da leitura (SOLÉ, 1998).

ACESSAR PRÓLOGO

ACESSAR RESENHA

- Espaço: sala de aula, grupão (em semicírculo);
- Preparação para o momento da leitura:
 - Realizar a leitura da resenha e consultar se houve a compreensão do panorama apresentado;
 - Verificar o conhecimento que trazem sobre as partes que compõem uma obra literária. Conversar brevemente sobre a capa e a contracapa, a falsa folha de rosto, a folha de rosto, agradecimentos, sumário e apêndice, tendo a obra em questão como exemplo. Por fim, tratar do prólogo e do epílogo;
 - Entregar o prólogo para leitura e explorar o primeiro objetivo de leitura (KATO, 1990): confirmar ou retificar as hipóteses sobre Adetutu;
 - Pedir para destacarem mais alguma informação a respeito do prólogo que julgarem importante (como, por exemplo, o significado do nome de Adetutu);
 - Problematizar o seguinte trecho acerca da personagem: “sabia quem era, de onde vinha”;
 - Propor pesquisa sobre a origem de Adetutu – onde nasceu; quem era o seu povo; quais eram os seus costumes – para as equipes de trabalho;
 - Destacar que a tarefa de investigar, filtrar e coletar dados confiáveis neste processo de ensino-aprendizagem é também de competência do aluno e poderão recorrer à *internet* e a professores de outros conteúdos, como História e Geografia;
 - Ressaltar ainda que (i) as informações serão compartilhadas em sala (apresentação da pesquisa), portanto será interessante procurar recursos que favoreçam a compreensão dos colegas, como imagens, mapas, etc; (ii) a postura, a linguagem, a entonação da voz, o respeito ao turno de fala do outro, quaisquer aspectos que facilitem ou prejudiquem a interlocução, serão discutidos e avaliados.