

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

Abel Gomes Vieira

ANÁLISE REFLEXIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
um caminho para novas práticas pedagógicas

Juiz de Fora
Abril de 2020

Abel Gomes Vieira

ANÁLISE REFLEXIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
um caminho para novas práticas pedagógicas

Trabalho de conclusão de mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora
Abril de 2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vieira, Abel Gomes.

Análise reflexiva do ensino de língua portuguesa : um caminho para novas práticas pedagógicas / Abel Gomes Vieira. -- 2020. 84 f. : il.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.


1. Protagonismo. 2. Aprendizagem colaborativa. 3. Prática reflexiva. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

**ANÁLISE REFLEXIVA DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA - Um caminho para novas práticas pedagógicas**

ABEL GOMES VIEIRA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

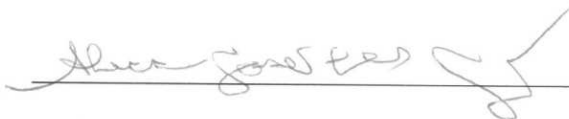
Aprovado em 13/03/2020



Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio - presidente e orientadora



Profa. Dra. Carolina Scali Abritta - UERJ – Membro titular externo



Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

- Membro titular interno

À minha grande e querida família pelo apoio e
confiança em minha decisão de assumir essa nova
missão em minha vida pessoal e profissional.
Minha família, minha raiz, minha inspiração.
Minha sincera gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus que por meio de seus anjos, santos e guias espirituais me concedeu força, coragem e inspiração para enfrentar e vencer todas as barreiras que se puseram em meu caminho nessa árdua e longa jornada acadêmica.

À minha amada família por acreditar sempre em minha capacidade de vencer desafios.

À minha querida e amada esposa, Professora Joana Paula, pelo apoio incondicional a mim dispensado nessa busca por uma ressignificação profissional e por superar os longos momentos de ausência.

Às minhas lindas e corajosas filhas, Lavínia e Luana, razões da minha existência, pelo perdão a mim concedido, no mais alto de sua inocência, por tê-las privado de minha presença em um momento muito importante de suas vidas.

À minha respeitável orientadora, Prof. Thaís Fernandes Sampaio, por tão bem mediar minha busca pela mudança educacional por meio de um processo reflexivo de construção de conhecimento.

Aos professores que tão bem conduziram nosso processo de formação continuada.

Aos meus colegas de classe pela amizade e pela grande rede de colaboração que tanto nos ajudou nesse percurso formativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Fervedouro, na pessoa do Secretário Municipal de Educação, Prof. Rodrigo Carvalho Magalhães pelo apoio a mim dispensado e pela compreensão de meu interesse por aperfeiçoamento profissional.

À direção da Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, na pessoa do Diretor Prof. Hermes Dias Barbosa pelo apoio e pelo profissionalismo sempre constante.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “*Análise reflexiva do ensino de língua portuguesa: um caminho para novas práticas pedagógicas*” vinculou-se ao projeto de pesquisa “*O profissional professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade*”, coordenado pela Prof. Dra. Thaís Fernandes Sampaio foi requisito para aprovação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Entre os objetivos desta pesquisa está a promoção de análise reflexiva de nossa prática docente ancorados nos movimentos da reflexão crítica (LIBERALI, 2012). Isso devido ao interesse na verificação dos meios aos quais recorrer para a promoção de mudanças (FULLAN, 2009) em nossa ação pedagógica. Para tanto, buscou-se orientações em alguns dos principais teóricos, (ANTUNES, 2003; BAGNO, 2000; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 1998;) bem como em documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2004) que orientam o ensino de Língua Portuguesa no País. Trabalhou-se, ainda, na elaboração e desenvolvimento de uma proposta interventiva, com base em práticas reflexivas de ensino (ALARCÃO, 2000; 2005; GADOTTI, 2000; GHEDIN, 2002; GIROUX, 1997; KLEIMAN, 2008; LIBERALI, 2012; NÓVOA, 2008; SAMPAIO; SANTOS, 2018, ZEICHNER, 1993), em uma turma de nono ano de escolaridade em uma escola da rede estadual de ensino no estado de Minas Gerais. Nossa proposta partiu de uma situação ocorrida inesperadamente dentro de nossa sala de aula envolvendo uma aluna cigana. O referido acontecimento e a invisibilidade dos moradores dos acampamentos ciganos nas proximidades da escola nos inspiraram a trabalhar sobre a vida e cultura dos povos que vivem nas comunidades ciganas. Este projeto foi didaticamente dividido em cinco etapas, entretanto as ações estiveram intrinsecamente articuladas e se deram de forma a tornar o trabalho mais significativo para os participantes. Dessa forma procurou-se buscar respostas e posicionamentos acerca da aprendizagem colaborativa, do professor como mediador, do protagonismo discente, do lugar do texto na aula de LP; inquietações que nortearam nossa pesquisa. Como produto deste estudo teórico-metodológico foi defendido perante a banca um texto teórico (dissertação) e um caderno pedagógico no qual demonstrou-se passo a passo o desenvolvimento desta proposta de natureza interventiva.

Palavras-chave: Protagonismo. Aprendizagem colaborativa. Prática reflexiva. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work, entitled “Reflective Analysis of Portuguese Language Teaching: A Path to New Pedagogical Practices”, was linked to the research project “Professional Portuguese teacher: his formation and his acting in contemporary”, coordinated by Prof. Dr. Thais Fernandes Sampaio was required for approval at the Professional Master in Letters (PROFLETRAS) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). Among the objectives of this research is the promotion of reflective analysis of our teaching practice anchored in the movements of critical reflection (LIBERALI, 2012). This is due to the interest in checking the means to resort to promoting change (FULLAN, 2009) in our pedagogical action. To this end, we sought guidance from some of the leading theorists (ANTUNES, 2003; BAGNO, 2000; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 1998) as well as official documents. (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2004) that guide Portuguese language teaching in the country. It was also worked on the elaboration and development of an intervention proposal, based on reflective teaching practices (ALARCÃO, 2000; 2005; GADOTTI, 2000; GHEDIN, 2002; GIROUX, 1997; KLEIMAN, 2008; LIBERALI, 2012; NÓVOA, 2008; SAMPAIO; SANTOS, 2018, ZEICHNER, 1993), in a ninth grade class at a network school state school in the state of Minas Gerais. Our proposal came from a situation that occurred unexpectedly within our classroom involving a gypsy student. This event and the invisibility of the residents of the Gypsy camps near the school inspired us to work on the life and culture of the people living in the Roma communities. This project was didactically divided into five stages, however the actions were intrinsically articulated and took place to make the work more meaningful to the participants. Thus, we sought answers and positions about the collaborative learning, the teacher as a mediator, the student protagonism, the place of the text in the LP class; concerns that guided our research. As a product of this theoretical-methodological study, a theoretical text (dissertation) and a pedagogical notebook were defended before the newsstand in which the development of this interventionist proposal was demonstrated step by step.

Keywords: Protagonism. Collaborative learning. Reflective practice. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trecho do movimento “descrever”.....	23
Quadro 2 – Trecho do movimento “informar”.....	25
Quadro 3 - Trecho do movimento “confrontar”.....	26
Quadro 4 – Trecho do movimento “reconstruir”.....	28
Quadro 5 – Síntese da proposta interventiva.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA	16
2.1	DADOS GERAIS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
2.2	PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM INVESTIGATIVA	18
2.3	MOVIMENTOS DE REFLEXÃO: DESCREVER, INFORMAR, CONFRONTAR, RECONSTRUIR	21
2.4	NOSSA PRÁTICA SOB O OLHAR DAS AÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
3.1	PROFESSOR REFLEXIVO	29
3.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	34
3.3	O PROTAGONISMO DISCENTE, A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E A EDUCAÇÃO PARA A ORALIDADE EM AMBIENTE ESCOLAR	36
3.3.1	Protagonismo discente	36
3.3.2	Aprendizagem colaborativa	38
3.3.3	A oralidade	40
4	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	43
4.1	NOSSA PROPOSTA INTERVENTIVA X NOSSAS INQUIETAÇÕES: UMA QUESTÃO REFLEXIVA	46
4.1.1	O protagonismo discente	47
4.1.2	Aprendizagem colaborativa	49
4.1.3	O lugar do texto na aula de português	50
4.1.4	A autoria docente	51
4.2	A AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	57
	ANEXO A - Atividade de orientação 28-11-201	60
	ANEXO B - Informar	70
	ANEXO C - Confrontar	72
	ANEXO D - Reconstruir	74
	ANEXO E - Termo de autorização	76

ANEXO F – Tabela das terminações verbais.....	77
ANEXO G – Panfletos.....	78

1 INTRODUÇÃO

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

Dinéia Hypolitto (1999)

O presente trabalho é fruto (e parte) de um processo de reflexão orientado para um objetivo que, de certo modo, vem ressignificando toda uma vida profissional: fazer com que as aulas de Língua Portuguesa sejam mais significativas e apresentem maior relevância para a vida do meu aluno e, conseqüentemente, para mim. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS); um programa de formação continuada, em rede, oferecido pelo Ministério da Educação aos professores de Língua Portuguesa, efetivos e em regência de aulas, no ensino fundamental, em escolas públicas do território nacional. Nossa pesquisa está inserida no macroprojeto *O profissional professor de português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade*, coordenado pela Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, e tem como objetivo(s): criar condições para que o professor pesquisador consiga promover mudanças significativas em sua prática pedagógica, possibilitar a construção de conhecimentos que permitam ao professor a adotar uma postura mais reflexiva em sua ação docente bem como contribuir para a desconstrução das principais inquietações vivenciadas pelo pesquisador em sua prática docente.

Tendo 22 anos de docência e trabalhando em uma escola relativamente grande, convivi e convivo com outros professores de língua materna e esse convívio harmônico sempre permitiu boas trocas de experiências e opiniões acerca do processo de ensino. Ciente, desde cedo, de que: “O processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (ZEICHNER, 1993, p. 17) e por tencionar realizar um trabalho cada vez melhor, além de participar das reuniões pedagógicas oferecidas pela escola, resolvi cursar duas especializações e o curso de Pedagogia pelo Sistema de Educação à distância. Embora, no geral, cursos a distância sejam vistos com ressalvas, essa foi a formação que me foi possível realizar naquele momento e, apesar das limitações, os conhecimentos construídos a partir destes, têm, entre outras coisas, contribuído para o meu convívio com as pessoas no ambiente escolar e sensibilizado meu olhar para as questões afetivo-sociais referentes às diferentes realidades vividas por meus alunos.

Contudo, ainda que tenha realizado formação inicial já em contato com alunos¹, participado de muitos encontros entre educadores, trocado experiências e dialogado à exaustão com meus colegas, eram muitas as questões que ainda geravam dúvida e insegurança cotidianamente, no exercício de minha profissão. Em face disso, busquei e conquistei uma das vagas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em uma universidade federal, de qualidade reconhecida, e que se encontra localizada mais próxima de minha residência. Tal conquista refletiu, ainda, o desejo de crescer profissionalmente e a convicção de que, apesar das mazelas do sistema público de educação, “cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Tais dúvidas, de certo modo, geravam alguma insatisfação a ser sanada em processo de formação continuada. Importava-nos também uma reflexão crítica sobre o que podíamos e deveríamos fazer para que as atividades propostas se tornassem mais atrativas e providas de significados reais na vida cotidiana dos alunos. Compreendendo que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências” (LIBERALI, 2012, p.25), percebemos que era preciso promover reflexões, de cunho teórico e pedagógico, de modo a verificar como transformar nossa ação docente, uma vez que tencionávamos colaborar para que nossos alunos se tornassem mais autônomos e conseguissem construir, mais facilmente, conhecimentos que pudessem contribuir para a promoção da cidadania plena. Tal processo se justificava também pelo entendimento de que as transformações na ação pedagógica seriam mais conscientes e significativas, se surgissem como resultado de processos sistemáticos de reflexão (SAMPAIO; SANTOS, 2018).

Assim, o primeiro grande desafio do processo foi filmar algumas aulas, tendo em vista que, na pesquisa bibliográfica que antecederam nossas ações, conhecemos uma proposta de reflexão sistemática acerca do fazer docente, apresentada por Liberali (2012), cuja primeira etapa é *descrever* a prática sobre a qual se assentará o exercício de reflexão (as etapas seguintes são: *informar*, *confrontar* e *reconstruir*; cap. I, parte III). Desse modo, tendo filmado essas aulas, procedemos ao passo inicial de descrever nossa prática, o que permitiu uma observação mais aprofundada dos meios utilizados para a realização de nosso trabalho no contexto escolar. A ideia geral era, com base nos movimentos desse processo reflexivo, acompanhado de estudos teóricos, verificar os pontos que necessitavam de mudanças reais e,

¹ Ainda no início do curso de graduação em Letras fui contratado para lecionar Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de educação de MG. Desde então, não parei mais.

em seguida, considerando a base teórico-metodológica assumida e a análise da nossa realidade escolar, elaborar uma proposta de intervenção.

Desse modo, o trabalho ora apresentado foi iniciado com o objetivo acadêmico de empreender uma pesquisa centrada no processo de reflexão do professor sobre a sua própria prática; e esse processo nos conduziu ao delineamento do objetivo pedagógico de encontrar/criar mecanismos didáticos que facilitassem o nosso trabalho no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, ajudando-nos a tornar as aulas mais reflexivas, de modo que o aluno pudesse se tornar protagonista de sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, nos possibilitasse maior autoria no desenvolvimento de nosso trabalho.

Para isso, procedemos, primeiramente, ao estudo de bibliografia referente à formação reflexiva (ALARCÃO, 2000; 2005; FULLAN, 2009; GADOTTI, 2000; GHEDIN, 2002; GIROUX, 1997; KLEIMAN, 2008; LIBERALI, 2012; NÓVOA, 2008; SAMPAIO; SANTOS, 2018, ZEICHNER, 1993), com o intuito de ampliar nossa compreensão acerca do processo de que estávamos participando e de conhecer melhor o campo temático para o qual pretendíamos contribuir com esta pesquisa. Além disso, acreditamos que tal seleção bibliográfica inicial, poderia nos auxiliar na promoção de práticas que conduzissem à formação de alunos críticos, baseando-nos no entendimento de que, para participar da formação de alunos críticos, o professor necessita ser, ele também, crítico de suas escolhas e ações, estando sempre pronto a questionar-se de modo a permitir que suas aulas se consolidem como um espaço de constante reflexão crítica e coletiva. Como, paralelamente a esse estudo, iniciamos o exercício de reflexão acerca de nossa prática docente, seguindo o modelo proposto por Liberali (2012), a que já nos referimos nesta introdução, é possível afirmar que esse processo também apontou a fundamentação teórica que necessitávamos buscar para realização da pesquisa. Assim, para *descrever*, *informar* e, principalmente, *confrontar* e *reconstruir* nossa prática como professor de português, recorreremos a pesquisadores que discutem questões mais gerais relativas ao ensino de língua (ANTUNES, 2007; BAGNO, 2000; BAKHTIN, 2003; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2014; KOCH, 2000, 2005; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 1998), tendo em vista a necessidade de nos posicionarmos com muita clareza em relação à concepção de linguagem assumida e aos objetivos da aula de português, por exemplo. Além disso, o processo de reflexão nos apresentou a necessidade de buscar orientação teórica mais pontual sobre protagonismo discente (FREITAS, 2018; SOUZA, 2016; COSTA, 2004), aprendizagem colaborativa (ARANHA, 1996; NÓVOA, 2008; FREITAS; FREITAS, 2003) e o texto como elemento

central nas aulas de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; GERALDI, 2013), bem como o uso da oralidade em sala de aula, uma questão por mim compreendida como essencial no decorrer do desenvolvimento do projeto de intervenção. As contribuições específicas de cada uma dessas fontes são apresentadas e discutidas no capítulo II.

Foi também como desdobramento desse processo de reflexão que nosso projeto de natureza interventiva foi desenvolvido, com uma turma do nono ano de escolaridade na Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, no município de Fervedouro, MG. A escola em questão, localizada no centro da cidade, é responsável por acolher a maioria dos jovens e adolescentes em idade escolar em seu entorno (bairros e zona rural). A proposta de intervenção, elaborada e desenvolvida pelo professor pesquisador, sob a orientação, sempre ativa, da professora orientadora da pesquisa, teve como ponto de partida uma situação real envolvendo a turma com a qual o trabalho foi desenvolvido. Tal ponto de partida torna-se especialmente relevante pelo fato de que, como veremos no cap. IV, em uma das fases do processo de reflexão sobre a nossa prática, concluímos que, entre outros aspectos, a promoção do protagonismo discente e o fortalecimento da autoria docente eram direções para as quais nossas propostas de reconstrução deveriam seguir. Desse modo, procuramos, desde o início, trabalhar no sentido de criar condições favoráveis para que o discente protagonizasse o projeto a ser desenvolvido e a aprendizagem se desse de forma colaborativa, sendo mediada por um professor que estivesse, o tempo todo, assumindo a autoria de seu fazer pedagógico.

Como dito anteriormente, a escola na qual o trabalho foi desenvolvido, recebe alunos da maior parte dos bairros da cidade e da zona rural, o que inclui crianças e adolescentes que integram uma comunidade cigana acampada às margens da BR116, rodovia que cruza o município de Fervedouro. Assim, entre os alunos da turma com a qual o trabalho interventivo foi realizado, havia uma estudante pertencente a esse grupo de ciganos e, em uma dada aula, essa aluna chegou em sala extremamente chateada e revoltada com algo que preferiu não compartilhar com a turma ou com o professor. Este, ao observar a situação, evitou importuná-la, deixando que ela se acalmasse para depois tentar compreender o que havia acontecido. Na aula seguinte, ao entrar na sala, o professor verificou que a aluna havia voltado ao seu comportamento normal e, então, de forma amigável e em tom de brincadeira, se dirigiu a ela questionando o que havia acontecido na aula anterior e se era algo que poderia ser compartilhado com os colegas. A discente, que é normalmente muito simpática, começou a relatar o ocorrido às gargalhadas e com seu característico sotaque nordestino, prendendo a atenção de todos por bastante tempo. Em síntese, ela narrou, com detalhes, uma briga entre

famílias de integrantes de acampamentos ciganos distintos. Naturalmente, como desdobramento da conversa, aproveitamos o ensejo para conversar com a aluna a respeito da vida que se levava nos referidos acampamentos, uma vez que isso gerava uma certa curiosidade tanto no professor quanto nos demais colegas. Assim, a aula virou uma espécie de “entrevista” com a aluna, de modo que quase todos da sala acabaram por fazer-lhe algum tipo de questionamento, os quais foram respondidos de forma honesta e extrovertida, o que era peculiar daquela aluna.

Tal episódio, que poderia ter-se perdido entre tantos acontecimentos de nossa rotina de trabalho, talvez por ter acontecido em um momento em que o profissional professor estava exatamente em um processo de estranhamento da sua realidade, treinando seu olhar para ver seu espaço de trabalho como espaço de pesquisa, acabou tornando-se elemento motivador e definidor do tema da proposta interventiva. Desse modo, elaboramos e desenvolvemos um projeto interventivo dividido em cinco etapas, centrado na temática da cultura cigana. Ao longo do trabalho, foram realizadas atividades reflexivas que visaram auxiliar a construção de conhecimentos acerca dessa cultura que, por um lado era tão próxima, e, por outro, tão distante, da realidade dos participantes do projeto, incluindo o professor-pesquisador. Com o intuito de compartilhar os conhecimentos construídos na turma e de, mais uma vez, promover o protagonismo discente, com atividades que exigiam uma postura mais ativa de todos os alunos, uma das etapas do projeto foi a produção de panfletos informativos sobre a cultura desse povo, que, no geral, sobrevive às margens da sociedade. Esses textos foram produzidos de forma colaborativa e distribuídos em um momento de panfletagem na escola; movimento esse também planejado e discutido coletivamente com os alunos.

Assim, ao concluir o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentamos um caderno pedagógico com o passo a passo de todo o processo interventivo. O material pedagógico acima citado vem acompanhado deste texto de natureza teórico-metodológica no qual explicitamos a fundamentação em que nos embasamos para desenvolver todas as ações interventivas, bem com uma análise de todo o processo de intervenção. Tendo em vista os contornos assumidos pela pesquisa que aqui apresentamos, o próximo capítulo deste texto demarca a orientação metodológica do trabalho, além de detalhar e discutir os quatro movimentos da reflexão crítica (LIBERALI, 2012), sob os quais desenvolvemos a análise de nossa prática docente. Com isso, criamos as condições para apresentar, já no final desse segundo capítulo, a nossa experiência de reflexão em cada uma das etapas, já que essa experiência tem impacto significativo na delimitação de nosso escopo teórico – apresentado no capítulo 3 – e na construção, condução e análise de nosso

projeto interventivo, objeto do capítulo 4. Finalmente, no último capítulo deste documento, compartilhamos nossas considerações finais acerca desta pesquisa, com ênfase em sua contribuição para a discussão geral sobre formação docente e mudança educacional e, especialmente, para o meu processo pessoal de formação continuada em exercício.

2 METODOLOGIA

Tratamos, neste capítulo, dos caminhos trilhados na realização deste trabalho, em consonância com os objetivos propostos e com as condições para o desenvolvimento da proposta interventiva. Descrevemos, aqui, os procedimentos metodológicos que nos respaldaram técnica e cientificamente para a realização deste estudo, de modo a termos condições de responder às questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa proposta. Abordamos, assim, alguns tópicos relativos à pesquisa etnográfica e à pesquisa-ação, que nortearam o desenvolvimento de todo esse trabalho.

Como explicitado na introdução deste texto, tendo em vista inquietações e questionamentos do pesquisador em relação a vários aspectos de sua atividade profissional, propomos analisar e discutir sua prática docente, centrando-nos em um processo orientado de reflexão. Por meio dessa atividade reflexiva, buscamos avaliar em quais aspectos essa prática precisava ser modificada e em quais campos era preciso buscar maior embasamento, de modo a contribuir com o professor-pesquisador no desenvolvimento de sua ação docente e, conseqüentemente, com os alunos que se beneficiaram do trabalho de um professor que se quis reflexivo.

O projeto de natureza interventiva, que é uma exigência do PROFLETRAS, configurou-se, nesse caso, também, como uma experiência de ressignificação do papel dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LP, já que foi, desde o início, orientado pelo processo reflexivo baseado nos movimentos do *descrever*, *informar*, *confrontar*, e *reconstruir* (LIBERALI, 2012), os quais discutiremos posteriormente.

A fim de explicitar mais claramente os rumos de nosso trabalho e facilitar a compreensão dos caminhos por nós percorridos, optamos por dividir este capítulo de orientações metodológicas em seções distintas, quais sejam: i. dados gerais de contextualização da pesquisa, ii. pressupostos da abordagem investigativa, iii. movimentos de reflexão: descrever, informar, confrontar, reconstruir, na qual discorremos acerca de cada movimento reflexivo e iv - nossa prática sob o olhar das ações da reflexão crítica. Nessa última seção, analisamos nossas ações em sala de aula com base na fundamentação exposta por Liberali (2012) e, a partir daí, identificamos aspectos que orientaram o desenvolvimento de nossa pesquisa.

2.1 Dados gerais de contextualização da pesquisa

Desenvolvemos a pesquisa, aqui apresentada, considerando nossa atuação em uma turma do nono ano de escolaridade da Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, pertencente à rede estadual de ensino. Essa instituição pública de ensino está localizada no centro da cidade, tem uma razoável estrutura física, distribuída em três pavilhões sendo um de dois andares. Conta com dezesseis salas de aula, uma biblioteca pequena, uma sala de informática, uma quadra sem cobertura, um pátio mediano, sala dos professores muito pequena, três banheiros masculinos e três femininos, uma cozinha e o refeitório está improvisado no pátio coberto. Possui também salas da direção, vice-direção, supervisão e secretaria.

A escola recebe diariamente, aproximadamente, 2000 alunos, alguns são oriundos do centro da cidade e a maioria reside nos bairros e na zona rural do município. No tocante às condições socioeconômicas do alunado, é possível notar que a maioria das famílias é de baixa renda, haja vista muitos serem beneficiários de programas assistenciais do governo federal, informação constante da ficha pessoal de cada aluno.

Leciono nessa escola desde o ano de 2006, quando fui empossado no cargo de professor regente de aulas de LP em razão de aprovação em concurso público. Trabalho geralmente em quatro ou cinco turmas, somando dezoito ou vinte aulas semanais, a depender no nível de escolaridade dos alunos com os quais me proponho a trabalhar (fundamental ou médio). Formamos um grupo de sete professores de português e procuramos trabalhar de forma harmônica e colaborativa de forma que temos construído, nos últimos anos, uma pequena rede na busca de uma melhor qualidade do ensino de língua materna em nossa escola. Participamos de reuniões periódicas para discussão de questões pedagógicas nas quais revemos nosso planejamento, que é realizado de forma coletiva e participativa após avaliação diagnóstica ²de cada turma, e, por vezes, trocamos experiências e analisamos coletivamente materiais por nós utilizados.

A turma com a qual a pesquisa foi realizada tem composição de 20 alunos, sendo 08 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Trata-se de uma turma com alguns alunos fora da faixa etária, devido a processo de reprovação pelo qual passaram no decorrer dos anos anteriores. A idade de nossos alunos varia entre quatorze e dezoito anos, e estes apresentam

² Nossa avaliação diagnóstica, nos últimos anos tem sido feita da seguinte forma: reunimo-nos, durante a primeira semana escolar e cada professor expõe a situação da turma com a qual trabalhou no ano anterior. Com base nas discussões cada professor planeja sua própria avaliação diagnóstica embasado na realidade de cada um. Geralmente temos feito isso mediante uma produção de texto e uma prova enviada pela secretaria de estado.

um comportamento ora passivo ora fervoroso, a depender da situação vivenciada em sala de aula. Geralmente, se mostram receosos em participar das atividades propostas ou reclamam das dificuldades encontradas ao realizá-las. Estuda nesta turma uma aluna oriunda de um dos acampamentos ciganos da cidade e é possível dizer que sua inserção na turma veio desmistificar e ajudar a esclarecer informações controversas difundidas na comunidade escolar sobre sua comunidade de origem.

Nossa escola acolhe a grande maioria das crianças e jovens ciganos em idade escolar do referido acampamento e, embora seja uma instituição conduzida por profissionais da educação, percebe-se que esta contribui, em parte, para a disseminação do preconceito e da violência contra os membros daquele povo, que acaba se configurando como uma minoria irresponsavelmente apagada pela sociedade em geral. Não é incomum ouvir comentários degradantes acerca desses alunos na escola e, nunca tendo trabalhado com um aluno cigano anteriormente, me pegava por vezes a refletir acerca de tais comentários. É importante salientar, contudo, que muitos profissionais da escola sempre se mostraram interessados em bem recebê-los e minimizar ao máximo os efeitos do preconceito e da discriminação por eles vivenciados. Particularmente, quando soube que, no ano seguinte, trabalharia com uma aluna cigana fiquei, de certa forma, satisfeito, pois entendi que teria mais um desafio pela frente. Na ocasião, já cursava o PROFLETRAS e essa pesquisa se encontrava em suas fases iniciais, o que contribuiu em muito para a realização do meu trabalho nesse aspecto em particular. A aluna se mostrou simplesmente uma das melhores alunas da sala, desmentindo por completo todos aqueles comentários aos quais nos referimos anteriormente. Além disso, por conta do episódio já relatado aqui, a comunidade cigana tornou-se tema do projeto de ensino desenvolvido, o que, segundo nossa perspectiva, configurou-se como um ganho muito significativo para nossa pesquisa, em vários aspectos.

2.2 Pressupostos da abordagem investigativa

Compartilhamos do entendimento de que um dos objetivos do PROFLETRAS é instrumentalizar os professores para a elaboração de estratégias de ensino inovadoras que respondam diretamente a demandas de sua prática docente. Logo, uma parte importante do projeto que ora apresentamos foi a pesquisa realizada em sala de aula pelo professor-pesquisador envolvido no projeto. O trabalho desenvolvido, então, configura-se como uma pesquisa qualitativa, o que favorece a aproximação ao contexto pesquisado e, dessa forma, contempla o envolvimento dos sujeitos participantes em seu local de (inter-) ação. Isto significa que esta pesquisa também pode ser compreendida como uma pesquisa-ação, por se

tratar de um tipo de pesquisa qualitativa, vista como forma de engajamento sócio-político, na qual há a colaboração de um grupo de indivíduos que “estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 2011, p.14).

De acordo com Engel (2000, p. 183), a pesquisa-ação é bastante apropriada à educação, principalmente, “pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem”. Portanto, exercendo o papel de professor-pesquisador, acreditamos que tivemos mais condições de nos tornarmos autores de nossa prática, deixando de ser meros aplicadores de atividades já formuladas, ao passo que nossos alunos deixaram de ser coadjuvantes para serem protagonistas de uma prática pedagógica na qual a aprendizagem assumiu lugar de destaque.

Engel (2000) apresenta seis fases para a metodologia da pesquisa-ação, que, em linhas gerais, estão previstas na realização deste projeto de pesquisa:

- 1 - *Definição do problema* - O mestrando construiu sua questão de pesquisa, a partir da descrição de sua própria aula, passando pelos processos do informar, confrontar e reconstruir, considerando as orientações teóricas pertinentes ao assunto.
- 2 - *Pesquisa preliminar* - Durante a análise do material foram procuradas situações pontuais que precisassem de mudanças para melhorar a qualidade das aulas.
- 3 - *Desenvolvimento de um plano de ação* - Sob um intenso processo de orientação, desenvolvemos um plano de ação que foi necessariamente uma proposta interventiva.
- 4 - *Implementação do plano de ação* - Nesta fase, conduzimos nosso trabalho valendo-nos de uma proposta interventiva em uma turma de nono ano na escola estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
- 5 - *Avaliação do plano de ação* - considerando os resultados finais apresentados, bem como todos os dados analisados ao longo do processo de implementação, o plano de ação foi avaliado em processo de orientação.
- 6 - *Comunicação dos resultados* - os resultados da pesquisa foram plenamente divulgados com a produção de uma dissertação e um Caderno Pedagógico, que apresentaram a proposta de intervenção elaborada no âmbito do PROFLETRAS, bem como na participação em eventos de natureza acadêmica.

Caracterizamos esta pesquisa como uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo dessa abordagem é interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto. Especificamente, esse contexto relaciona-se ao ambiente escolar e a posição dos alunos em relação aos acontecimentos dentro de sala. Ressaltamos a importância de se inserir a pesquisa qualitativa em pesquisas educacionais, uma vez que, ainda conforme

Bortoni-Ricardo (2008), a partir desse modelo de pesquisa, na sala de aula, consegue-se identificar processos rotineiros pelos quais os alunos passam em sua escolarização.

O ambiente de aprendizagem, promovido em sala de aula, configura-se, dessa forma, como um campo extremamente fértil para observação de possíveis lacunas na prática de ensino. Assim, o professor, engajado em sua prática docente, como um eterno aprendiz, que reflete sobre suas ações e está em constante formação e atualização profissional, terá condições de realizar intervenções que auxiliem os alunos em seu desenvolvimento. Ademais, presta-se também a auxiliar o professor pesquisador em formação, na tentativa de promover mudanças substanciais em sua própria prática, o que é, em síntese, e conforme já exposto, um dos objetivos principais deste estudo.

Participamos do processo como pesquisador e pesquisado, uma vez que “o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.38). Na pesquisa etnográfica o principal objetivo é entender todo o processo que leva à realização de um determinado fenômeno a ser estudado e, “os significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão em busca das perspectivas significativas desses autores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41). Desse modo, a etnografia como método de pesquisa, permite ao pesquisador adentrar o universo sociocultural dos sujeitos pesquisados, para que o fenômeno analisado seja compreendido em sua origem social, e não de modo isolado.

Essa interação entre os participantes da pesquisa é relevante uma vez que proporciona momentos de construção de saberes formais e informais acerca de dadas realidades, além de que contribui para “aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42).

Como se observa, por diferentes prismas e com diferentes propostas, diversos autores têm apontado a necessidade de professores se constituírem como sujeitos que observem, identifiquem e elaborem hipóteses para situações problemáticas vivenciadas em ambiente escolar e, assim, atuem também como pesquisadores de sua prática docente. Reunindo contribuições de frentes diversas, porém, em nossa perspectiva, perfeitamente compatíveis, foi exatamente isso que propomos fazer. Como já sinalizado, tendo voltado nosso interesse de pesquisa para o processo de reflexão em si, buscamos uma forma de oferecer alguma materialidade a esse processo que é tão particular e peculiar: o do encontro – e do confronto – de um professor experiente com a sua própria prática cotidiana.

2.3 Movimentos de reflexão: descrever, informar, confrontar, reconstruir

Com o intuito de oferecer alguma sistematização ao processo de reflexão acerca de nossa prática docente, desenvolvemos a primeira fase desta pesquisa a partir da proposta apresentada por Liberali (2012), quando discorre sobre quatro processos discursivos: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Liberali (2012) apresenta de forma sistematizada modelos de reflexividade, associando-os à linguagem que materializa os processos de reflexão crítica por meio dessas quatro ações discursivas, que ocorrem, segundo a autora, de forma completa e entrelaçada no processo reflexivo. Contudo, optou-se, neste trabalho, por tratá-las separadamente, tencionando facilitar a compreensão de seu papel no processo reflexivo, bem como suas características específicas.

Dessa forma, compreendemos, então, que o movimento do Descrever está relacionado à descrição sobre o discurso utilizado, revelando, portanto, a ação pedagógica. É parte constituinte do ponto de partida para a tomada de ações, pois funciona como uma fonte de dados que posteriormente servirá às outras formas de ações reflexivas a serem tomadas. Nas palavras de Liberali (2012, p. 40), no descrever, “o foco está sobre a visualização das ações que serão analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula ou evento, foco do processo reflexivo”.

Quanto à ação discursiva do Informar, compreendemos que diz respeito aos princípios em que as ações são baseadas, bem como ao entendimento das teorias formais que as sustentam e dos sentidos estabelecidos pelo discurso. Isto é, seria um meio pelo qual sentidos mais generalizantes referentes à prática teriam a possibilidade de ser informados. Ademais, possibilita a contextualização histórica das ações e dos princípios que regem o ato de ensinar. No tocante a essa ação discursiva, entendemos ser o momento no qual o professor tem a possibilidade de estranhar sua ação docente para melhor desenvolver seu papel de pesquisador de sua própria prática pedagógica. Esse processo de estranhamento (VELHO, 1978) contribui para que o pesquisador tenha condições de verificar com mais clareza se suas ações condizem ou não com a prática reflexiva, de forma a auxiliá-lo “na compreensão de que tipo de conhecimento as ações em sala de aula estariam privilegiando” (LIBERALI, 2012, p.49).

Como sequência desse processo, nos termos da linguista, o Confrontar permite o entendimento das ações em um contexto mais amplo, resultantes de normas culturais e históricas. As ações tomadas serão mais conscientes e informadas, possibilitando o estabelecimento do que seja importante no que diz respeito ao ensinar. O referido movimento

permite um posicionamento frente a questões sociais e históricas mais abrangentes, e não apenas a averiguação do que funcionou ou não. Permite, ainda, uma tomada de posição em relação à teoria e à prática, o que na verdade sugere um poder emancipatório, porquanto existe a possibilidade de outras escolhas.

O Reconstruir, por sua vez, refere-se ao agir propriamente dito. Com base nas ações anteriores, o educador tem a possibilidade de voltar-se para a prática e por meio de sua redescrição, mais informada e fundamentada, abordar “as sugestões/propostas de ações futuras” (LIBERALI, 2012, p.48). Ao reconstruir sua prática, os educadores estão planejando a mudança, sujeitos agora a novas possibilidades em seu fazer docente. Reconstruir, portanto, no entendimento da pesquisadora (p. 65), “está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. Logo, o presente movimento se encontra diretamente ligado à reorganização da ação baseada em exemplos, relatos de comportamento e possibilidades de ações inovadoras.

Por fim, a autora deixa claro que o ato de refletir criticamente é a atividade de olhar conscientemente as ações, tendo como objetivo a sua reformulação, possibilitando um questionamento, tanto das ações quanto do próprio sujeito. Por meio dessas indagações chega-se ao distanciamento relevante das ações, a fim de favorecer a compreensão e reorientação das mesmas. Destacamos, também, a possibilidade de promover a relação das formas de ação reflexiva: descrição, informação, confrontação e reconstrução com os domínios sociais de comunicação: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Desse modo, vislumbramos a possibilidade de desenvolver ferramentas para que professores/pesquisadores tenham mais opções para organizar a reflexão sobre sua prática educacional.

Assim, apresentamos, no próximo capítulo, a nossa experiência particular com esses movimentos reflexivos, tendo como ponto de partida a gravação de três momentos específicos de nossa prática docente em sala de aula. Inicialmente, portanto, passamos pela ação do descrever e, nesse momento, fizemos a gravação em vídeo e a descrição de três aulas (anexo I) de Língua Portuguesa, ministradas pelo professor pesquisador. Em seguida perpassamos para as ações do informar (anexo II), do confrontar (anexo III) e do reconstruir (anexo IV). Considerando o contexto particular de desenvolvimento desta pesquisa, e das características dos textos a serem produzidos como Trabalho de Conclusão de Curso (o Caderno Pedagógico, acompanhado deste documento teórico-metodológico), entendemos que esses três últimos movimentos (informar, confrontar e reconstruir) indicaram as questões teóricas para as quais o professor-pesquisador necessitava dedicar maior atenção nesse momento de sua

(auto)formação (Cap.III, além de apontarem direções e subsidiarem escolhas no que diz respeito ao projeto interventivo desenvolvido (Cap. IV).

2.4 Nossa prática sob o olhar das ações da reflexão crítica

Conforme afirmamos, anteriormente, abordaremos aqui a nossa experiência particular com os movimentos da reflexão crítica, descrever, informar, confrontar e reconstruir, que visam, nas palavras de Liberali (2012) contribuir para o processo de formação do professor reflexivo. Tais ações discursivas, favoreceriam o desenvolvimento de propostas de trabalho formativo que auxiliem os educadores a se tornarem mais aptos a fazer análise de sua realidade social e cultural, focalizando sempre as questões éticas e a valorização dos critérios morais. Assim, pois, observamos a sua contribuição para que o educador avançasse “em direção a uma maior autonomia e emancipação”, que lhe possibilitasse sempre “tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidade de transformá-lo” (p.31).

No domínio de nossa pesquisa, realizamos a descrição de 03 (três) aulas gravadas em vídeo, em uma turma de nono ano de escolaridade, para iniciarmos o processo mais sistemático de reflexão e análise acerca de nossa atuação pedagógica. Com vistas a facilitar a compreensão da fase inicial de nosso processo interventivo, destacamos um momento de nossa atividade docente, no Quadro 1:

Trecho do movimento “descrever”. Texto completo no ANEXO A

Quadro 1 – Trecho do movimento “descrever”.

[...]

Professor: *Bom, por favor, peguem os materiais de vocês para que possamos iniciar a aula fazendo a correção das atividades da aula anterior. Pode ser? (Passaram-se aproximadamente 15 minutos entre o sinal para início da aula e o começo da correção de atividades)*

Perguntei se alguém se oferecia para fazer a leitura do texto a fim de começarmos a corrigir as tarefas. Professor: *Alguém se oferece para fazer a leitura do texto, por favor?*

Uma aluna, após um tempo, se ofereceu: Laríssia: *Eu leio, professor.*

[A aluna faz a leitura do texto: Por que golfinhos seguem embarcações?]

Foi acompanhada silenciosamente pelos demais. Ao fim da leitura, a aluna se esqueceu de ler a fonte de onde foi retirado o texto. Questionei e ela respondeu prontamente.

Professor: *De onde foi retirado esse texto?*

Alguns alunos responderam: *Da internet, site mundoestranho.*

Professor: *Isso. Site mundo estranho*

...continuação

[...]

Magian: *Questão 03- Identifique o argumento de autoridade presente no texto. Qual a sua finalidade?*

R: *As espécies mais comuns a serem vistas acompanhando barcos no Brasil são justamente as mais afetadas pelo turismo náutico.*

Professor: *Todos concordam com essa resposta? Está certo? É isso mesmo?*

(ficaram receosos de se posicionarem.(silêncio na sala))

Professor: *Argumento de autoridade é uma informação dada por alguém que entende bastante do assunto que está sendo tratado, geralmente vem entre aspas.*

Rilian: *Então é isto aqui “Eles aprenderam a rotina dos seres humanos, o que é comum com animais selvagens que têm contato com o homem. A hipótese mais aceita nesse caso é a de que os machos venham até o barco e sigam em direção oposta ao resto do bando, com fêmeas e filhotes”,*

Professor: *Quem falou isso?*

Alunos: *O oceanógrafo José Martins da Silva Júnior.*

Professor: *ok.*

[...]

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A decisão de gravar as próprias aulas nos levou a passar por momentos de muita tensão e receio do que estaria por vir no âmbito dessa pesquisa. Ao refletir acerca do fato de que muitas seriam as críticas a serem feitas quanto ao nosso trabalho chegava, por vezes, a nos levar ao desespero, todavia compreendemos que mais que expectativas quanto à crítica alheia deveríamos focar nossa atenção para o movimento de autocrítica.

Ao iniciar a ação reflexiva do descrever, assistindo aos vídeos, começamos a refletir acerca de nossas inquietações e a verificar alguns aspectos de nossa prática que careciam de alguns ajustes. Para termos uma dimensão maior de nossa ação docente procuramos, por vezes, nos distanciar da condição de professor e nos colocar no lugar do aluno para tentar analisar como seria ser um expectador daquela aula. Muito nos auxiliou nessa empreitada o fato de estarmos vivenciado uma situação discente na universidade enquanto aluno do PROFLETRAS.

Passamos por momentos de trabalho árduo para realizarmos a missão de fazer uma descrição pormenorizada dos eventos filmados, uma vez que optamos por sermos o mais fidedignos possível para uma maior proximidade com nossa realidade. Transformar em palavras as ações vividas concretamente não foi uma tarefa fácil por, em face dos estudos e reflexões realizadas, termos de relatar situações que, naquele momentos, entendíamos que talvez pudessem ter sido diferentes. Situações essas que procuramos superar no processo

interventivo e tensionamos eliminar de nosso *modus operandi* a partir de então. Ressaltamos, entretanto, que as dificuldades encontradas no decorrer dessa ação descritiva não nos impediu de cumprir com nosso compromisso de realizar uma pesquisa séria e coerente com nossos princípios pessoais e profissionais.

Dessa forma, a ação desenvolvida e exposta no fragmento acima contribuiu para o nosso exercício de auto-observação, uma vez que a elaboração de uma descrição concreta de nossa própria prática, nos permitiu uma maior visualização de nossas ações, o que, de certo modo, abriu espaço para o autoconhecimento.

Seguindo a experiência de reflexão crítica, o texto da descrição foi tomado para uma primeira análise, em um exercício consciente de “estranhar o familiar” (VELHO, 1997). Esse difícil exercício torna-se possível se formos “capazes de confrontar intelectualmente [...] diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” com vistas a promover mudanças “não apenas ao nível de grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas” (p.131,132).

Ao passarmos pelo movimento do informar, verificamos e pudemos dar destaque a alguns aspectos que fogem da abordagem que se espera de um evento aula que se quer fazer reflexivo, conforme ilustramos no Quadro 2, a seguir.

Trecho do movimento “informar”. Texto completo no ANEXO B

Quadro 2 – Trecho do movimento “informar”.

O professor se relaciona com a turma de maneira amigável e, embora tente buscar a participação e dar vez e voz aos alunos, acaba, no decorrer da aula, por agir de forma a se tornar o detentor do conhecimento, uma vez que tem o papel de avaliar as respostas trazidas pelos alunos e classificá-las como estando certas ou erradas.

[...]

Os alunos tiveram, nessas aulas, o papel de ler as perguntas e apresentar as suas respectivas respostas, de modo que os estudantes eram, no geral, levados a buscar o acerto e refutar o erro, ao passo que o professor, de certa forma, se manteve no lugar de juiz, para decretar o resultado do trabalho discente como correto ou incorreto.

Trata-se de aulas nas quais o conhecimento foi transmitido de forma tradicional e descontextualizada, impossibilitando, assim, a ação reflexiva e participativa do aluno na construção do saber formal. Não se averiguou, nesse momento, o trabalho com a gramática a partir do texto e o conteúdo foi previamente sistematizado, o que inviabilizou a construção ou co-construção da aprendizagem, evitando, assim, que esta se tornasse eficaz e significativa.

[...]

Os alunos assumem o papel de seres passivos e coadjuvantes no momento que aceitam a correção do professor sem maiores reflexões sobre o porquê das incorreções ou não das respostas, tornando, então, a aula menos participativa e reflexiva. Desta feita, abrem-se portas para o viés tradicionalista, o que dificulta bastante o sucesso pretendido na realização do evento.

[...]

Houve pouca fala espontânea dos alunos acerca do conteúdo estudado, pois estes, no geral, se prestavam, tão somente, a ler ou responder ao que era perguntado pelo professor.

Diante do exposto, é possível concluir que se está diante de um professor que trabalha pautado na transmissão do conhecimento sistematizado e que apresenta dificuldade em desenvolver estratégias de trabalho com a leitura de forma a valorizar a participação ativa da turma. [...]

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Observamos, pois, na ação discursiva acima, que o evento aula em questão teve o professor como foco central, na função primeira de “transmitir conhecimentos” e aos alunos ficou reservado o papel de meros expectadores, quando, na verdade, deveriam ser parceiros do educador na co-construção do conhecimento. Percebemos que as ações do professor não favoreceram o movimento de trazer a aprendizagem para o lugar de objetivo central da aula (NÓVOA, 2008) e criar condições para que os discentes se tornassem protagonistas em um ambiente colaborativo de construção de saberes. Após as verificações acerca de nossa prática pedagógica sob o olhar do movimento do informar, nos propusemos a fazer uma discussão embasada nos fundamentos teóricos ora estudados no âmbito dessa pesquisa. Aproveitamos para trazer à luz conhecimentos construídos acerca de um ensino reflexivo para fazer um confronto crítico com nossa ação docente em análise, o que explicitamos no trecho do Quadro3, a seguir.

Trecho do movimento “confrontar”. Texto completo no ANEXO C

Quadro 3 - Trecho do movimento “confrontar”.

De acordo com o exposto nos processos do descrever e do informar, torna-se possível a percepção de que se trata de aulas conteudistas, uma vez que o poder e a detenção do conhecimento produzido estão centralizados na figura do professor e as ações supostamente voltadas para o estabelecimento do ensino e aprendizagem centram-se na transmissão do conteúdo gramatical. Para a consecução dessas aulas conteudistas, o professor lançou mão do método expositivo, no qual o educador explicita seus saberes e os alunos se prestam, comumente, a ficar ouvindo, tentando compreender o que se está sendo dito. [...]

[...] O professor parece ter tirado do aluno a oportunidade de aprender e de vivenciar a língua em uma situação real e significativa, pois dessa forma ele restringiu a ação do aluno a apenas algumas estruturas pré-determinadas. Fato esse que inviabiliza a construção significativa do saber formal e dificulta enormemente a formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento da cidadania plena, com vistas a desenvolver habilidades que os tornem capazes de pensar e repensar seus próprios projetos de vida, buscando, assim, serem partícipes no construir de uma sociedade liberta de tanta competitividade e desigualdade, portanto, mais voltada para a valorização das relações sociais.

[...]

Ademais, o fato de os alunos terem voltado suas atenções aos comandos do professor, lendo perguntas e respostas, contribuiu para que os mesmos tivessem imposto limites no desenvolver das habilidades criativas do processo de autonomia, uma vez que não se permitiu

que se tornassem protagonistas na revelação de seus pensamentos e na construção individual e ou coletiva do conhecimento. [...]

Destaca-se, pois, que nas aulas não se valorizou o processo de ensino e aprendizagem, mas sim o fim em si mesmo, uma vez que a visão do certo e do errado predominaram absolutos no decorrer dos trabalhos. O professor deveria ter direcionado os alunos na descoberta dos erros a fim de refletir sobre eles, quando na verdade optou por valorizar o acerto como algo fundamental para se concluir pela aprendizagem do conteúdo, desprezando, assim, a possibilidade de se construir o aprendizado de modo reflexivo e participativo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como vemos, o exercício discursivo de confrontar práticas efetivas do professor-pesquisador naquela turma específica, conduz à identificação de posturas, escolhas e ações que permitem elencar um conjunto de aspectos que poderiam estar na fonte de algumas das inquietações que, inclusive, motivaram a pesquisa. Apontamos a abordagem transmissiva no decorrer dos trabalhos ao passo que deveria ter sido criado condições no decorrer da aula para que os alunos participassem concretamente das ações de construção e compartilhamento de saberes, o que enriqueceria, sobremaneira, o momento vivenciado por alunos e professor. Outro aspecto por nós analisado foi a passividade demonstrada pelos discentes diante das atividades apresentadas ao longo das aulas. Entendemos, pois, que essas deveriam ter sido melhor elaboradas de forma que os alunos fossem insitados a participar da discussão em detrimento da perspectiva de apenas ler e responder perguntas a fim de verificar o certo e o errado. A postura centralizadora do docente foi outro ponto que mereceu nossa atenção e que nos mobilizou no sentido de atuarmos para concretizarmos as mudanças aqui almejadas. Entendemos que o professor faria bem caso tivesse trazido os alunos para participarem lado a lado da condução dos trabalhos, com isso contribuiria bastante para a construção coletiva de conhecimentos. Reconhecemos ainda, ao longo desse movimento reflexivo que o texto exercia papel secundário na aula, o que contraria orientações teórico-metodológicas, inclusive de documentos oficiais, que já eram de conhecimento do docente.

No texto relativo ao último dos movimentos supracitados, o reconstruir, fizemos menção aos diferentes caminhos que poderiam ter sido percorridos e que almejamos percorrer para atingir os objetivos de promover mudanças em nossa prática docente e dessa forma, iniciarmos o processo de desconstrução de nossas inquietações, já expostas anteriormente, alguns trechos, a seguir, no Quadro 4.

Trecho do movimento “reconstruir”. Texto completo no ANEXO D

Quadro 4 – Trecho do movimento “reconstruir”

[...]

Para tornar a aula em questão mais produtiva, seria interessante que o professor tivesse observado alguns aspectos relevantes para a condução dos trabalhos: se desejava a participação dos alunos e se queria levá-los a fazer reflexões e proposições pertinentes, deveria se distanciar do centro das atenções e se posicionar como mediador de ações que se voltassem para a construção coletiva de saberes.

Observa-se que o texto da primeira aula poderia ter sido melhor explorado em relação ao tema para que os alunos pudessem expor seus conhecimentos prévios e apresentar suas noções próprias acerca do assunto abordado.

[...]

Pesquisas poderiam ter sido feitas, de modo a ajudar no aprofundamento das conversas sobre o argumento de autoridade, que parece não ter sido suficientemente esclarecido para os alunos. O que é? Quando é usado? Como? Por quê?

Assim, os alunos teriam a oportunidade de se tornar mais autônomos, justificar as descobertas realizadas e explicitá-las durante as aulas, desenvolvendo então o protagonismo estudantil e trazendo a aprendizagem para o centro das atenções. Com isso, os alunos estariam desenvolvendo seus conhecimentos sobre a língua e sobre o assunto. Isso não só os ensinaria a assumir uma atitude de forma mais ponderada e com mais sustentação, como também ofereceria recursos para que os alunos saibam como apresentar seus pontos de vista de forma sustentada. Dessa maneira, os alunos teriam desenvolvido formas de agir que poderiam ser aproveitadas em seu dia a dia, para apresentar suas opiniões sobre diferentes aspectos de suas realidades.

[...]

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesse sentido, o processo reflexivo como um todo e, especialmente, o movimento do ‘reconstruir’, sinalizaram alguns caminhos possíveis. Em face disso, planejamos e desenvolvemos uma ação interventiva orientada por alguns princípios, quais sejam: a sala de aula como espaço de aprendizagem colaborativa; a promoção do protagonismo discente; o posicionamento do professor como mediador e o fortalecimento de sua autoria; a centralidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, apresentamos, no capítulo seguinte, os pressupostos teóricos que sustentaram toda a nossa pesquisa, cujo objetivo era possibilitar ao pesquisador aprimorar sua ação pedagógica agindo de forma mais autoral e reflexiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa ancorou-se em um conjunto de pressupostos teóricos e concepções que, naturalmente, foram delimitados no bojo dessa fundamentação. Aqui, deixamos explícitas as concepções de língua que nortearam nossos estudos, bem como discutimos as bases e os objetivos do ensino de língua materna a serem observados pelo profissional professor de português. Abordamos, ainda, questões acerca do protagonismo discente, da aprendizagem colaborativa e da educação para a oralidade; questões verificadas como imprescindíveis à mudança de prática docente pretendida pelo pesquisador, cuja pouca presença se constatou em análise inicial devidamente explicitada no bojo deste trabalho.

A princípio, abordamos a questão do professor reflexivo, bem como o seu processo de formação e sua atuação em sala de aula a partir da análise reflexiva de nossa própria prática, a fim de verificar as necessidades e as possibilidades de mudança em nossa atuação docente, para o bem da aprendizagem dos atores envolvidos nesse processo.

3.1 Professor reflexivo

Segundo Liberali (2012, p. 20), há algum tempo, o processo reflexivo “tem sido considerado como essencial na aprendizagem e formação do(a) professor(a)”. Para a pesquisadora, refletir “sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo” (p. 20). Por meio de um processo de reflexão dos educadores, a tendência seria a percepção desses atores, enquanto “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). Tais colocações vão ao encontro do exposto por Giroux (1997), ao ponderar que o educador não pode reduzir seu papel educacional a uma função técnica a serviço da lógica política e econômica dominante; pelo contrário, a reflexão e a ação críticas são fundamentais para a efetivação de sua prática educacional cotidiana.

Desse modo, entende-se que a formação do professor por meio da prática reflexiva tem como objetivo a consolidação da autonomia profissional, de modo que ele seja capaz de pensar sobre sua prática e confrontar suas ações com os resultados a que elas conduzem. Como discute também Liberali (2012), a formação crítico-reflexiva objetiva, ao longo do processo, auxiliar o educador na promoção de práticas que facilitem o desenvolvimento de um ensino crítico (questionador, contestador das realidades) com possibilidade de transformação e emancipação profissional. O professor reflexivo, nessa perspectiva, prima pelo estímulo do

pensamento, do raciocínio e da reflexão, contribuindo, assim, para a construção coletiva e individual do conhecimento e atuando como um mediador da aprendizagem, em detrimento de uma atuação meramente transmissiva.

Dessa forma, há que se compreender que a prática de reflexão sobre a ação pedagógica dá-se mediante um constante processo de formação individual e/ou coletiva, porquanto o processo reflexivo “não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida” (GHEDIN, 2002, p.147). Segundo nosso entendimento, é também nesse sentido que Fullan (2009) afirma:

A docência deve se tornar uma profissão altamente intelectual, além de altamente efetiva. Como ocorre sob circunstâncias sociais e políticas intensas, ela também é uma profissão que exige muita inteligência emocional. A questão é: podem os professores se tornar tão bons assim? [...] o ponto de partida para trabalhar rumo a uma solução é o entendimento de que ela não acontecerá *a menos que todo e cada professor esteja aprendendo todos os dias* (Fullan et al., 2006). A aprendizagem pessoal em uma experiência coletiva é a condição *sine qua non* do sucesso em grande escala. [...] A aprendizagem profissional “no contexto” é a única aprendizagem que conta para mudar as salas de aula. Isso não é um slogan, mas a essência do *novo significado* da mudança educacional que funcionará para todos. (FULLAN, 2009, p. 143-144, grifo nosso)

O autor contribui, aqui, de maneira significativa, para essa nossa discussão acerca da formação do professor reflexivo e de seu papel nas possíveis mudanças educacionais, que refletirão, por certo, em toda a sociedade. Defendemos, assim, em consonância com o exposto acima, que todo professor necessita estar em constante aprendizado para que seja capaz de agir como um “profissional intelectual”. Ponderamos, ainda, que a aprendizagem a partir da própria prática é a que aparenta ter maior potencial para promover uma mudança educacional efetiva. Tal pensamento se reflete na proposta deste projeto no que diz respeito ao desafio de tomar a nossa prática como objeto de reflexão – e de pesquisa – para verificar, de forma sistemática e orientada, como promover mudanças em nossas ações no dia-a-dia da sala de aula.

Ademais, enfatizamos a importância do letramento crítico do professor, em uma sociedade na qual a capacidade de bem ler e escrever tem sido, ao longo da história, instrumento de concentração e manutenção de poder (BAGNO, 2000), e em um contexto no qual temos observado a “necessidade de despertar a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo” (ANTUNES, 2003, p. 47). É, pois, nesse sentido, que entendemos caber ao professor buscar meios para que se torne capaz de “tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-los” (LIBERALI, 2012, p.31) reflexivamente, de maneira que, no decorrer do processo, se mostre cada vez mais “senhor de suas próprias ações” (LIBERALI, 2012, p.23). Entendendo,

entretanto, que isso não significa culpabilizar o professor por todos os problemas educacionais – o que caracterizaria uma posição não apenas injusta, mas extremamente ingênua e pouco informada –, nem colocar sobre seus ombros toda a responsabilidade pelas mudanças que se fazem necessárias.

Ainda sobre a questão do letramento docente, Kleiman (2008) afirma que a formação precisa necessariamente envolver o letramento do educador com vistas ao universo real da escola. Para a autora,

Mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas, [nos] interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Essa linha de raciocínio condiz com o defendido por Giroux (1997) ao argumentar que uma maneira de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, no cotidiano do profissional em educação, perpassa por encará-lo e aceitá-lo como um ser intelectual e transformador. A respeito da categoria de intelectual, o autor

[...]Oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente (...) esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais (...) ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Sob a égide dessa intelectualidade, Giroux (1997) defende que toda e qualquer forma de atividade realizada pelo homem não se concretiza sem passar pelo pensamento humano. Isso colabora com o argumento de que, aceitando a nossa capacidade de aliar pensamento e prática, compreenderemos a relevância do processo de formação docente com base na “reflexão crítica”. Tal processo formativo cria condições para que os profissionais, de modo geral, se sintam em condições de refletir criticamente e assim venham “a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (LIBERALI, 2012, p.32). Desse modo,

[...] os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. (...) os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem

assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Importante ressaltar que, em nosso contexto social e político, os educadores não encontram espaço na definição dos currículos, tampouco no que se refere à formulação de políticas públicas educacionais. Grosso modo, essas questões, geralmente, chegam às escolas por meio de documentos, com força de lei, advindos dos órgãos assumidos por profissionais hierarquicamente superiores. Aos profissionais da educação, de modo geral, tem cabido a função de executar o que lhes tem sido proposto. Por outro lado, o professor não precisa optar “pela aceitação das relações de dependência dos indivíduos com relação às estruturas opressivas” (FREIRE, 1985 *apud* LIBERALI, 2012, p.34), pois há a possibilidade da formação crítico-reflexiva que, para Smyth (1992), teria como foco tratar de formas emancipatórias de liberar o professor da “gaiola de ferro” em que ele atua (LIBERALI, 2012, p.33). Assim, Liberali (2012) defende que o desenvolvimento de uma maneira de trabalhar mais crítica, e num processo de reflexão, implicaria a transformação da ação e em consequente mudança da realidade social a que estamos submetidos.

Nossa pesquisa se relaciona com o exposto acima, na medida em que propõe voltar-se para a formação e a atuação do professor reflexivo, peça central no desenvolvimento desse processo de transformação social, oferecendo-se “como liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país” (GIROUX, 1997, p.157)

Para que o professor tenha condições de participar ativamente da implementação das transformações sugeridas, há que se facilitar seu ingresso em um processo contínuo de formação que tenha por objetivo “instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto)” (LIBERALI, 2012, p. 37), desenvolvendo, assim, o poder emancipatório. Ao longo do trabalho de (auto)formação (crítico-reflexiva), o professor encontrará meios que lhe permitirão se desvencilhar de uma perspectiva tradicional e substituí-la por uma perspectiva reflexivo-crítica, com ênfase na pesquisa da própria prática, com vistas à formação de bases para a construção de uma identidade profissional transformadora.

Ainda de acordo com Liberali (2012), o professor, inserido nesse processo, é um profissional atuante que tem como foco a reconstrução de sua prática e, mais importante ainda, tem interesses sociais e políticos condizentes com o aperfeiçoamento de todos os envolvidos na educação, enquanto propulsora da transformação social. Suas ações em sala de aula obedecem a princípios éticos e morais. Na visão da pesquisadora, as escolas carecem de professores com visão de futuro e que sejam tanto detentores de conhecimentos produzidos no

mundo acadêmico quanto de profissionais praticantes, para que tenham condições de implementar as técnicas, sob proteção das teorias vigentes. Nessa perspectiva, ela afirma que é preciso criar condições para que os alunos passem a pensar de maneira crítica, a aprender como afirmar suas próprias experiências, e a adquirir a compreensão da necessidade de lutar individual e coletivamente por mais justiça social.

Há que se compreender, na esteira de Liberali (2012), a necessidade de que o professorado tenha consciência de suas ações, saiba tornar explícitas as dimensões ideológicas das situações de ensino e de aprendizagem e abordá-las cultural, social e politicamente. Dessa forma será possível ter nas escolas educadores em condições de formar o cidadão crítico.

A fim de contribuir para a concretização do cenário apresentado, a pesquisadora desenvolve um trabalho voltado para o estudo da linguagem do professor, na perspectiva da reflexão crítica, discutindo pedagogicamente seus quatro movimentos. Isso na perspectiva de oferecer sua contribuição para uma possível reorganização da prática pedagógica do professor em formação. Segundo o entendimento da autora, é por meio da língua que as ações do professor são realizadas, e são trazidas à tona suas práticas diárias em sala de aula, ao mesmo tempo em que se materializa o processo de reflexão. Por isso, ela afirma que “trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores a refletir sobre suas ações” o que “significa, portanto, desenvolver o poder emancipatório” (LIBERALI, 2012, p.37).

Ainda nesta seara, como proposição de meios para contribuir com a formação de professores que tenham interesse em transformar sua prática pedagógica, de modo a favorecer uma educação que privilegie o ser humano, a autora diz entender que

O estudo das características linguísticas das ações da reflexão crítica instrumentaliza para o processo reflexivo crítico. Assim é importante considerar as características desse processo dentro de uma perspectiva que tem como foco desenvolver as ações da reflexão crítica. (LIBERALI, 2012, p. 37).

A metodologia usada para promover o referido estudo, como explicitado no capítulo anterior, envolve quatro movimentos específicos: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. O objeto desses quatro movimentos é a nossa prática pedagógica, uma vez que tenciona constituir em nossa sala de aula um ambiente contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, os movimentos supracitados foram adotados para conduzir o processo de reflexão. Embora tais ações ocorram de forma completa e entrelaçada no processo reflexivo, optaremos por tratá-las separadamente, com o intuito de facilitar a compreensão de seu papel no processo reflexivo, bem como suas características específicas.

À luz das discussões acerca da atuação e formação do professor reflexivo, no contexto de nossa pesquisa, pondera-se ser fundamental trazer à baila reflexões sobre a concepção de linguagem a ser considerada por esse docente, uma vez que tal escolha produzirá reflexos nos processos de ensino e aprendizagem conduzidos por esse profissional professor de português.

3.2 Concepções de linguagem e o trabalho do professor de português

O trabalho do professor de Português depende da concepção de linguagem por ele assumida no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Koch (2005), a forma como compreendemos a língua e a concepção de linguagem que concebemos em nosso cotidiano acaba por nortear os nossos trabalhos enquanto professores de língua portuguesa. Do mesmo modo, Travaglia (1998) nos esclarece que a concepção de linguagem é capaz de alterar significativamente o modo pelo qual se pode estruturar o trabalho com a língua em relação ao ensino. O autor considera ainda que essa questão é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Assim, para Koch (2000), as concepções de linguagem, com assento no curso da história dos estudos da língua, demonstram três maneiras diversas de compreendermos a linguagem, quais sejam: a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação e; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação (p. 09).

Sabemos que, acompanhando o desenvolvimento dos estudos linguísticos, a concepção de linguagem que fundamenta as orientações oficiais reconhece a linguagem como fenômeno de interação sendo a “língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais (BRASIL,1998, p.138). Assim, é esperado que o trabalho do professor de português esteja ancorado em uma perspectiva interacionista, segundo a qual a linguagem é vista como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação da atividade humana. Desse modo, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p.4).

Diante disso, inclui-se em nossa reflexão a ideia de que, ao trabalharmos a língua materna na escola, devemos estar cientes de que ela não possui uma maneira correta de se manifestar. Verificamos, portanto, usos heterogêneos de um sistema rico e que se mostra em constante metamorfose, uma vez que se concebe a linguagem como um lugar essencialmente interativo.

Tal concepção parece-nos, pois, perfeitamente compatível com o trabalho do professor reflexivo, que tem como preocupação básica, no ensino da língua materna, auxiliar o aluno no

desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que o cerca, numa relação que se materializa pela linguagem. Asseveramos, ainda, que, ao se nortear por essa concepção linguística, é provável que esse profissional tenha mais facilidade no processo de reflexão sobre sua própria prática, bem como na responsabilidade que, como intelectual, tem em relação à definição sobre o “que” e “como” trabalhar com seus interlocutores diretos.

O educador, no processo de reflexão sobre sua ação docente, tende a compreender que se reflete sobre a língua mediante atividades que proponham a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Sabemos ainda que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se apresenta através dos gêneros. Assim, Koch e Travaglia (2002, p. 17) assevera que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Nessa perspectiva, o gênero textual torna-se um ambiente interativo porquanto é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações, pois

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ainda nessa seara e nos termos de Geraldí (2013), os indivíduos empregam a linguagem para agir e atuar sobre o outro e sobre o mundo, reconhecendo, então, um sujeito que se faz ativo em sua produção linguística. Desse modo, realiza, pois, uma atividade permanente com a linguagem dos diversos gêneros discursivos, tanto escritos quanto orais.

No âmbito de nossa pesquisa, compreendemos que a concepção sociointeracionista da linguagem oferece a base necessária para o processo de nossa formação continuada, uma vez que se pretende empreender os movimentos da “reflexão crítica”. Estes objetivam contribuir para nossa reflexão acerca do fazer pedagógico para, via linguagem, reconstruir nossas ações, no sentido de colaborar com a produção do conhecimento e favorecer os processos de ensino e aprendizagem que conduzimos profissionalmente.

Desse modo, assim como no exercício de observar e analisar a nossa prática, também no trabalho de intervenção desenvolvido com nossos alunos, adotamos uma atitude reflexiva frente às situações de uso da língua, “posto que o objetivo da [disciplina] Língua Portuguesa é ensinar os usos da língua em diversas situações comunicativas” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p.36). Entendendo a língua como um lugar de interação e construção social, o professor reflexivo vale-se dela para desenvolver seu trabalho numa perspectiva de uma construção e reconstrução conjunta do conhecimento; uma vez que a “linguagem (...) só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente” (ANTUNES, 2003, p.19). Sabemos, pois, que o

aluno precisa protagonizar sua própria aprendizagem para que, no decorrer desse processo, tenha melhores condições de contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente cidadã.

3.3 O protagonismo discente, a aprendizagem colaborativa e a educação para a oralidade em ambiente escolar

Discorreremos aqui acerca dos pontos que verificamos necessários serem trabalhados ao longo de nossa proposta de natureza interventiva. Tal verificação se deu em face de estudos feitos a partir do início de nossa pesquisa, quando optamos por analisar a prática pedagógica do professor pesquisador com o intuito de verificar como promover as mudanças que se fizessem necessárias a uma ação docente mais reflexiva e eficaz.

Ao analisar aulas previamente gravadas em vídeo e, ancorados nos movimentos da reflexão crítica, propostos nos estudos de Liberali (2012), verificamos a necessidade de reconstruir algumas ações no sentido de aperfeiçoar nossa prática rumo aos movimentos reflexivos. Percebemos, no percurso dessa pesquisa, que faltava incorporar à nossa ação docente uma metodologia que favorecesse a promoção do protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa. Verificamos, ainda, ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, a necessidade de incorporarmos ao nosso trabalho o apreço pelo ensino da oralidade que tem sido deixado em segundo plano pelo próprio sistema de ensino, haja vista os documentos parametrizadores pouco enfatizarem tal abordagem.

Diante do exposto e em face de estudos teóricos, propusemos uma discussão acerca dos princípios anteriormente elencados, uma vez que se mostram fundamentais para alcançarmos os objetivos almejados. São, pois, esses os tópicos em análise nas seções a seguir.

3.3.1 Protagonismo discente

É inegável que o ambiente escolar tem papel fundamental na construção de conhecimentos relevantes para a vida em sociedade, e que se fazem necessários para que as pessoas, de modo geral, deem prosseguimento a seus respectivos projetos de vida. A escola, assim, tem como função criar condições que favoreçam a formação integral do educando e, por isso, tal ambiente deve se mostrar um instrumento real de significado, no qual haja incentivo à troca e construção colaborativa de conhecimentos.

De fato, documentos parametrizadores do ensino (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2004) salientam que à escola não cabe puramente a formação de cidadãos conscientes, mas a criação de metodologias que sejam capazes de favorecer a promoção de um ensino público de qualidade. Importa que tal ensino tenha condições de formar homens e mulheres com capacidade de interferência crítica sobre a realidade e que essa tenha potencial para transformá-la positivamente, uma vez que um dos objetivos da educação é a construção de uma sociedade mais justa.

Em relação ao exposto, Souza (2016) observa que a construção do conhecimento para a formação cidadã exige uma corresponsabilização entre aluno e professor, haja vista esses serem os atores principais e diretamente envolvidos nesse processo. Assim, considera-se que é importante que o profissional de educação invista na promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que visem a formação de um aluno que compreenda sua capacidade bem como sua importância para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

No entendimento de Costa (2004, p.17), o protagonismo juvenil é “ a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais”. Diante da definição proposta pelo autor, torna-se possível a compreensão de que o aluno deve ser considerado o ponto de partida e de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem, e que a prática educativa deve considerar que a legítima participação social desse ator colabora tanto com o desenvolvimento da escola quanto com a construção de uma sociedade com mais senso de justiça. Dessa forma, tais práticas pedagógicas contribuem com a formação de um sujeito ativo e que será visto como “fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade” (COSTA; VIEIRA, 2006, p.47).

Desse modo, é desejável que o professor inclua diariamente no seu exercício de reflexão acerca de sua prática pedagógica a análise das atividades propostas, com o intuito de verificar se tais atividades, do modo como foram elaboradas e conduzidas, promovem a participação efetiva dos alunos, favorecendo, assim, um processo de aprendizagem significativa, de modo que o aluno tenha condições de criar conexões entre o que acontece na escola e o que acontece fora dela. Assim, é importante desenvolver em toda comunidade escolar a compreensão de que o aluno é também um agente do processo educativo. Nesse sentido, reconhecer cada discente “como indivíduo ativo no âmbito escolar e compreender suas razões são questões que necessitam ser enfocadas para termos uma visão mais ampla do que seja a prática educativa em tempos contemporâneos” (SANTOS, 2014, p.83 *apud* FREITAS, 2018, p. 36).

Na esteira do exposto, nota-se que o protagonismo discente há que ocupar um espaço considerável no planejamento das ações didáticas de cada professor, porquanto, esse, quando considerado dessa forma, demanda a proposição de ações mais reflexivas, que possibilitem ao aluno tornar-se agente das situações vivenciadas em sala de aula.

Nesse sentido, Correia (1989, p. 14) salienta que “ a escola não pode limitar-se a assegurar a sua reprodução. Ela tem de produzir inovações”. Desta forma, compreende-se que a inovação pedagógica pressupõe nova ação didática cuja finalidade seja a busca por novos meios educacionais; o que contribuirá para a adoção de uma mudança educacional, de forma organizada e planejada, que anseie resultados significativos. Nessa concepção pedagógica, cujo protagonismo discente se torna evidente, o papel do professor é o de mediação, ligação entre o aluno e a aprendizagem, interlocutor mais experiente no processo de produção de conhecimentos. Mostra-se importante, ainda, que o educador tenha um olhar sensível ao corpo discente e reconheça cada aluno como um sujeito de valores e atitudes com capacidade de construir e reconstruir seus conhecimentos, necessitando, às vezes, tão somente da mediação docente mais adequada.

3.3.2 *Aprendizagem colaborativa*

Estudiosos da área do ensino têm defendido fortemente a utilização de metodologias que tenham como base a aprendizagem colaborativa, pois entendem que as ações pedagógicas ancoradas nessa concepção de trabalho apresentam o potencial de promover a construção de conhecimentos de maneira mais ativa e significativa. Assim, o estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento das capacidades de interação, à troca de informações e à solução conjunta de problemas se torna um instrumento potente, com capacidade de desenvolver no aluno o sentimento de responsabilidade pela sua própria aprendizagem bem como pela de outrem.

Contrapondo-se à abordagem tradicional de ensino, ainda bastante enraizada no cotidiano escolar, o educador que adota práticas pedagógicas com viés para a aprendizagem colaborativa tende a reconhecer, valorizar e aproveitar o conhecimento prévio constituído por cada aluno, valorizando sua experiência de vida bem como suas concepções de mundo. Nesse sentido, Aranha (1996, p. 217) destaca que “cabe ao professor a sensibilidade de não desmerecer a visão de mundo do aluno e suas necessidades fundamentais, preocupando-se sempre em partir dessa realidade dada”. Desta forma, o processo de ensino aprendizagem se liberta da centralidade do papel docente e passa a reconhecer a importância do papel exercido pelo discente para o sucesso real da ação pedagógica. Ao professor cabe, então, a função

mediadora na criação de contextos e ambientes que sejam adequados ao desenvolvimento, por parte do alunado, de habilidades cognitivas e sociais no movimento de interação com o próximo.

Para Dillembourg (1999 *apud* TORRES; IRALA, 2014), a aprendizagem colaborativa se faz numa situação de aprendizagem na qual as pessoas se entrosam em um momento de interação buscando meios para que juntas consigam aprender alguma coisa de interesse mútuo. O autor assevera, ainda, que o movimento interativo entre os indivíduos realça a aprendizagem tornando-a mais eficiente do que em um mero esforço individual. Nesse sentido, Torres e Irala (2014), na esteira de estudos de Gerdy (1998), apontam também que a troca de ideias com outras pessoas tem o potencial de melhorar o pensamento humano e aprofundar a capacidade de entendimento, o que, por sua vez, possibilita uma aprendizagem mais eficiente e duradoura. Assim, entendemos ser razoável assumir que a eficiência no aprendizado se torna mais sólida quando priorizamos a colaboração em detrimento da competição.

No espaço da sala de aula, ao comprometer-se com uma metodologia ativa, cuja centralidade esteja na aprendizagem (NÓVOA, 2008), o professor cria condições para que o aluno assuma a responsabilidade pela produção do conhecimento e busque o desenvolvimento de habilidades metacognitivas com o intuito de monitorar e direcionar seu próprio aprendizado e desempenho. Importa ressaltar que se valoriza a interação de forma colaborativa fazendo com que cada pessoa envolvida nas atividades propostas, e que veja o problema sob uma ótica diferente, se mostre apta a contribuir com a busca de soluções mediante um entendimento compartilhado. Carece, pois, que os profissionais da educação compreendam que a troca de experiência é elemento crucial em uma participação ativa e que isso se faz por meio do diálogo. No entendimento de Behrens (2000, p.83): “A metodologia progressista busca alicerçar-se nas diferentes formas de diálogo, e, nessa comunicação dialógica, contempla uma ação libertadora e democrática. O educador crítico, exigente e coerente entende a prática educativa em sua totalidade”. Nesse sentido, o professor tem papel determinante (embora não exclusivo) na criação de ambientes favoráveis à efetivação desse instrumento de aprendizagem. Interagir pressupõe dialogar; e uma ação docente que promova atividades centradas no processo interativo muito contribuirá para a implementação de um processo de construção de saberes que se ancore na colaboração mútua.

Segundo Morris (2004, p. 72), uma ação didática pautada pela visão da colaboração recíproca “pode trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com o seu parceiro, e juntos vocês podem agir de forma que talvez não estivessem disponíveis a

um ou outro isoladamente”. Diante do exposto, compreende-se que o fato de cada pessoa ter seu próprio pensamento enriquece o resultado da interação colaborativa, o que, por certo, contribui para o sucesso da resolução da situação problema em exposição. Para o autor, a principal contribuição do processo colaborativo é que a diferença de pensamentos, de histórias, de costumes e sentimentos reunidos e compreendidos através de uma relação dialógica tem como produto a capacidade de criar novos conhecimentos por meio de um ensino recíproco.

Nesse sentido, Freitas e Freitas (2003, p. 21) apresentam os resultados de pesquisas que versam sobre o tema em questão e que demonstram:

- (i) melhoria das aprendizagens na escola;
- (ii) melhoria das relações interpessoais;
- (iii) melhoria da autoestima;
- (iv) melhoria das competências no pensamento crítico;
- (v) maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
- (vi) maior motivação intrínseca;
- (vii) maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
- (viii) menos problemas disciplinares, uma vez que mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
- (ix) aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- (x) menos tendência para faltar à escola.

Portanto, o demonstrado na pesquisa em questão se adapta aos mais variados contextos escolares inseridos em um mundo globalizado. Caso sejam promovidas, ao longo da vida escolar, situações nas quais indivíduos diferentes tenham a oportunidade de trabalhar juntos na busca de resultados comuns, consideramos que eles tendem a se tornar cidadãos com maior grau de autonomia e com mais preparo para conviver num mundo no qual a diferença se faz tão presente.

Desse modo, entendemos que os métodos de aprendizagem que prezam pela colaboração com o outro se mostram oportunos para a construção de um sistema educativo inovador e em sintonia com as novas exigências advindas de uma sociedade contemporânea.

3.3.3 *A oralidade*

Assim como em relação aos demais eixos do ensino de português, o avanço dos estudos acerca da modalidade oral da língua e de sua abordagem no ambiente escolar, alcançou os documentos que funcionam como parâmetros para o ensino de LP, consolidando a oralidade como algo a ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Trata-se, pois, de um reconhecimento de que o trabalho sistemático com gêneros orais é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades que vão possibilitar o uso mais consciente e adequado da fala em instâncias públicas e privadas; o que acaba por contribuir para o fortalecimento contínuo do exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, à escola cabe a compreensão de que a oralidade carece de ser vista como um eixo a ser abordado a partir do trabalho com os gêneros textuais e que a fala pública necessita, de modo geral, e por ser regida por convenções preestabelecidas, de um planejamento pedagógico, direcionado e sistemático (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Tais documentos expressam, ainda, que focar as atenções no estudo dessa modalidade da língua possibilita ao discente o desenvolvimento de habilidades e competências que, em geral, não se aprende nas instâncias privadas de comunicação, uma vez que não fazem parte das produções típicas do dia a dia dos usuários da língua. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam, então, que os gêneros da oralidade, em especial os mais complexos, devem ser priorizados pela escola porquanto em algum momento, dentro ou fora do ambiente escolar, o aluno poderá sentir a necessidade de utilizá-lo de modo eficiente e desprovido de qualquer forma de inconveniente e/ou constrangimento.

Portanto, entendemos que há que se compreender a oralidade como uma prática interativa, com fins comunicativos, que se dá em determinados contextos e, irremediavelmente, através dos mais variados gêneros com representação na realidade sonora. Assim sendo, compreender o oral como algo a ser ensinado perpassa pela reflexão acerca do gênero em uso nas situações de fala e ou, no entendimento de Marcuschi (2008), dos gêneros mistos, nos quais se dão as mesclagens entre as modalidades típicas da escrita e da fala.

No que tange aos gêneros, qualquer que seja a modalidade, são definidos por Marcuschi (2008), bem como por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como padrões comunicativos aos quais os usuários da língua recorrem em domínios discursivos específicos; sendo, pois, elaborados e consolidados ao longo do tempo. Segundo essa perspectiva, isso é resultado de um trabalho da coletividade, culturalmente construído e que se constitui num apoio fundamental na ordenação comunicativa do usuário da língua em determinada esfera de uso da linguagem. Logo, compreendemos que o ensino da oralidade contribui para a utilização apropriada dos turnos de fala em instâncias públicas, ou não, na medida em que o falante se apropria de conhecimentos que lhe permitem refletir criticamente acerca do que é apropriado dizer em dada situação e qual tipo de estruturação caracterizado por configurações específicas das unidades de linguagem se mostram cabíveis ao momento e à esfera comunicativa (BAKHTIN, 2003) na qual se encontra.

Muito se especula acerca do caráter natural e espontâneo das situações de fala cotidiana, nas quais, grosso modo, o falante apresenta habilidade e segurança. Todavia, Bakhtin (2003) sugere que, no que se refere às práticas do discurso próprias da esfera pública, esse posicionamento não encontra respaldo, pois, por mais que advenham do instinto humano,

essas enunciações “possuem, como unidades da comunicação discursiva, peculiaridades estruturais comuns e específicas e, antes de tudo, limites absolutamente precisos” (p.275), o que exige estudo e reflexão.

A escola, pois, caracterizando-se como espaço de aprendizagem, deve fomentar a proposição de eventos comunicativos que permitam e estimulem a ampliação do repertório discursivo dos alunos. Isso deve se dar, sobretudo, em esferas comunicativas menos familiares, auxiliando-os na construção de conhecimentos que lhes permitam planejar e coordenar o quê e como dizer, fazendo-o de maneira satisfatória. Dessa forma, o falante terá condições de utilizar-se, de forma pertinente, das variedades e registros próprios da língua oral, considerando, pois, a intenção comunicativa, o contexto e seus interlocutores (BRASIL, 1998).

Compreendemos, então, ao longo de nossa pesquisa, ser necessário, no decorrer de nossa ação docente, criar condições para que nossos alunos desenvolvam as habilidades e competências relacionadas ao uso da oralidade em instâncias públicas. Logo, embasados em Bronkard (1999), salientamos que a garantia desses direitos de aprendizagem constitui um importante mecanismo de socialização e de inserção dos indivíduos nas atividades próprias da esfera comunicativa.

Nesse sentido, estudamos, planejamos e desenvolvemos uma proposta de natureza interventiva que teve, entre outros objetivos, o do desenvolvimento das potencialidades do nosso alunado no uso planejado e eficiente da linguagem em sua modalidade oral. Isso, por verificarmos, nos alunos e no início da pesquisa, a passividade e a desarticulação em atos de fala pública. Objetivamos, ainda, no percurso da ação interventiva, propor ações que reflitam na formação de sujeitos que aperfeiçoem a capacidade de “enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo” (BRASIL, 1998). Tencionamos, por certo, que nossa intervenção pedagógica não reflita apenas um dado momento em nossa prática, mas que sirva de motivação para mudanças substanciais em nosso agir docente.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em face do exposto na análise anterior, na qual exploramos parte de nosso trabalho de pesquisa-ação, nos valendo dos movimentos da reflexão crítica, trabalhados de forma didática por Liberali (2012), pudemos chegar a relevantes considerações. Ao olhar parte de nossa prática sob a ótica das ações reflexivas expostas pela autora, conseguimos delinear alguns apontamentos importantes, para os quais nos atentamos nesta proposta de intervenção. Conseguimos verificar que, na realização de nosso projeto, carecíamos da realização de ações que criassem condições reais para que nosso ambiente primeiro de trabalho se tornasse um espaço de aprendizagem colaborativa. Para tal, precisávamos, a partir de então, iniciar um procedimento de ensino que nos permitisse ocupar a posição de mediação dos trabalhos, em detrimento do verificado anteriormente nessa pesquisa. Iniciado esse processo, abriu-se espaço para que o aluno conseguisse ocupar um espaço de protagonismo na co-construção de sua própria aprendizagem formal que, neste ambiente, se deu, sobretudo, por meio das práticas de uso e de reflexão sobre a língua.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, buscamos meios para que conseguíssemos desenvolver uma prática que colaborasse com a construção de um ambiente de aprendizagem que combinasse com o exposto por Mendonça (2006), no que tange à,

- compreensão de língua como ação interlocutiva situada;
- consideração da AL como ferramenta para a leitura e a produção de textos, integrando eixos de ensino;
- adoção de uma metodologia reflexiva, baseada na indução, buscando as regularidades;
- trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas;
- ênfase nos usos como objetivos de ensino; a centralidade dos efeitos de sentido;
- fusão com o trabalho com os gêneros;
- privilégio da unidade ‘texto’;
- predileção por questões abertas e atividades de pesquisa.

Mantivemos a expectativa de que o planejamento e o desenvolvimento de práticas diferenciadas auxiliassem-nos na internalização de tais princípios, de tal forma que conseguíssemos modificar nosso *modus operandi*, não apenas no interstício de aplicação dessa proposta, e nessa turma específica, mas que resultasse na construção de novas práticas pedagógicas.

Conforme exposto anteriormente, nossa pesquisa apontou a necessidade de investirmos no protagonismo discente, uma vez que nossos alunos se mostravam passivos em relação às aulas. Vale ressaltar que nossas aulas seguiam, via de regra, um modelo tradicional, no qual cabia ao professor a função de “transmitir” as informações para que aos alunos “aprendessem” a matéria pretendida pelo educador. Observamos também a necessidade de promover uma maior aproximação entre os alunos no sentido de promover uma aprendizagem que fosse construída em razão de um processo colaborativo. Isso em face da verificação de que, embora agrupados, as atividades realizadas até então não favoreciam a troca de experiências, pautando-se apenas na descoberta da resposta dada como certa, ou seja, que estivesse de acordo com as informações repassadas pelo docente.

Também como parte do processo, refletimos acerca da necessidade de melhor aproveitamento do texto ao elaborar as atividades. Isso, por termos observado que, ao longo da ação docente, este tem sido usado apenas com pretexto para execução de tarefas nada reflexivas, como leitura para encontrar “a” resposta certa e/ou aspectos meramente conceituais, o que se contrapõe aos objetivos deste estudo. Nos propusemos a refletir sobre o papel do professor em todo esse processo, que, em nosso entendimento, precisava voltar-se para a função mediadora na produção coletiva de conhecimentos. Para tal, entendemos ser preciso trabalhar na mudança de atitudes por parte do docente no estudo, no planejamento e na execução de aulas que viessem ao encontro de nossos objetivos. Assim, demonstramos no caderno pedagógico o uso de forma diferenciada do texto em sala aula, quando deixamos de exigir que o aluno reproduzisse informações explícitas nos textos apresentados e lhes propomos atividades que exigiam reflexão, não para encontrar o certo e o errado, mas para discutir as possíveis leituras autorizadas pelo texto bem como para incentivar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Na perspectiva de iniciarmos esse processo de mudança, apresentamos a seguir uma síntese de nossa proposta interventiva, Quadro 5, estruturada em cinco etapas e desenvolvida em quarenta e oito aulas nos meses de julho, agosto e setembro de 2018. O desenvolvimento mais detalhado da proposta se encontra no Caderno Pedagógico, que é acompanhado por este texto de natureza dissertativa.

Quadro 5 – Síntese da proposta interventiva

Título	A COMUNIDADE CIGANA SOB UM NOVO OLHAR: estudando a cultura de um povo.
	- Promover, em uma turma de nono ano, uma proposta interventiva na

Objetivos gerais	<p>qual se desenvolva a aprendizagem colaborativa e o protagonismo discente tendo o professor como mediador no processo de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar a invisibilidade do povo cigano com vistas ao desenvolvimento da sensibilidade humana em relação às minorias. - Promover atividades que contribuam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do uso da linguagem tanto oral quanto escrita.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> -Criar condições para a produção coletiva de um material de divulgação da cultura cigana. -Incentivar a participação dos alunos na realização das atividades orais. -Promover a realização de pesquisas em sites da internet. -Utilizar o texto oral/escrito como principal objeto de ensino. -Trabalhar com o ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais.
ETAPAS	ATIVIDADES/DESCRIÇÃO
<p>ETAPA I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão da proposta. - Decisão coletiva acerca do gênero para a produção final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a turma em uma grande roda. Mencionar o ocorrido na aula quando a aluna cigana relatou um episódio vivenciado em sua comunidade. - Verificar se conseguem recontar sucintamente o ocorrido naquela aula, de modo que cada aluno que se sentir à vontade fale um pouco do acontecimento daquele dia. - Falar do projeto a ser desenvolvido no âmbito do mestrado e do meu interesse em trabalhar com a cultura cigana. - Discutir a viabilidade e o interesse dos alunos no desenvolvimento da proposta e do objetivo de produzir um material de divulgação. - Perguntá-los sobre os gêneros textuais que eles conhecem e que são usados para fazer divulgação. Fazer uma lista no quadro. - Discutir com os alunos a viabilidade de produção de cada um dos gêneros, dada a nossa realidade e selecionar os que mais se adequem às nossas condições. - Decidir coletivamente e mediante discussão a melhor maneira de escolher um dos gêneros. - Proceder à escolha do gênero e informar que a partir da próxima aula iniciaremos estudos mais aprofundados acerca da cultura do povo cigano e do gênero escolhido.
<p>ETAPA II</p> <ul style="list-style-type: none"> -Início dos estudos sobre o tema a partir da análise de documentários -Divisão dos grupos e 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir a dois documentários. - Fazer a discussão oral acerca das informações dispostas no texto. - Resolver questões escritas com base em discussões realizadas em sala e nas informações dispostas nos vídeos. - Discutir com a turma a melhor forma de organizar os grupos e escolher os subtemas sobre os quais cada grupo produziria seu panfleto

escolha dos subtemas para a produção final	
ETAPA III -Aprofundamento dos estudos por meio de uma notícia escrita em jornal.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a leitura do texto. - Discutir oralmente o exposto no texto. - Realizar uma atividade escrita por meio de uma dinâmica. - Pesquisar para aprofundar conhecimentos sobre o subtema escolhido pelo grupo.
ETAPA IV Estudo e produção do gênero escolhido (panfletos)	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar modelagem no comércio local. - Apresentação, pelo professor, de panfletos recolhidos em outras cidades, como modelagem para os trabalhos. - Atividades orais e escritas sobre o gênero. - Produção colaborativa do panfleto. - Apresentação do produto final para a classe.
ETAPA V Divulgação do texto e avaliação do processo interventivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir, em conjunto, a melhor forma de fazer a panfletagem. - Avaliar junto com a turma o processo e o resultado da ação interventiva.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Conforme temos discutido ao longo deste texto, é essencial que o educador realize reflexões constantes acerca de sua prática docente para que assuma um papel efetivo no processo de mudança educacional (FULLAN, 2009). Compreendemos, pois, que fazer tais reflexões torna-se fundamental para o professor que se responsabiliza por sua própria formação (ZEICHNER, 1993) e almeja tornar-se um profissional com maior autonomia e confiança em sua prática docente.

4.1 Nossa proposta interventiva x nossas inquietações: uma questão reflexiva

No que concerne à proposta em análise, nossas inquietações partiram de nossa vivência em sala de aula, o que nos permitiu verificar a passividade e o desinteresse de nossos alunos em relação às aulas ministradas. Diante disso, elaboramos um projeto cujo objetivo foi auxiliar-nos no processo de mudança de nossa prática docente ao assumirmos a importância de novas abordagens de ensino com vistas a uma melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste momento de análise do trabalho desenvolvido, retomamos os aspectos que se destacaram na reflexão inicial feita acerca de nossa atuação efetiva em sala de aula, com o intuito de construirmos um entendimento mais estruturado sobre esta fase do nosso – sempre contínuo – processo de (auto)formação profissional.

4.1.1 O protagonismo discente

Como verificamos inicialmente, nesta pesquisa, os caminhos sinalizados para as mudanças almeçadas em nossa realidade de trabalho perpassavam pela adoção de ações na prática docente que convergissem para apresentar ao aluno maiores e mais diretas possibilidades de assumir papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, no desenvolvimento de nossas atividades interventivas, primamos pelo protagonismo discente (COSTA, 2004), uma vez que planejamos e direcionamos nosso trabalho buscando sempre ouvir o aluno e oferecer-lhe possibilidade de construir conosco conhecimentos que se fizessem significativos.

Dessa forma, as atividades eram elaboradas com base nas discussões realizadas acerca do assunto tratado e sempre visando a efetiva participação discente. Durante o desenvolvimento do projeto, em várias oportunidades, criamos situações nas quais os alunos foram estimulados a uma maior participação no desenvolvimento das aulas e isso foi, sem sombra de dúvidas, fundamental para darmos sequência aos trabalhos: discussão e aceitação do tema a ser trabalhado, proposição de alternativas de formação de grupos para produção do texto final, escolha do gênero mais adequado aos objetivos da proposta de trabalho, escolha dos subtemas a serem desenvolvidos por cada grupo, etc.

Compreendemos que essa prática, em si, não é inovadora, se voltarmos nosso olhar para os estudos referentes ao ensino de LP, e para os estudos sobre aprendizagem, de modo geral. Todavia, há que se considerar que estávamos habituados a uma prática comum na escola, na qual o professor levava algo pronto para que os alunos reproduzissem e “transformassem em conhecimento”. Lembramos, entretanto, que já no século passado, Geraldi (2013) alertava ser problemática essa prática, ainda desenvolvida na escola, de “partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (p. 191), uma vez que isso em nada favorece o processo de produção de conhecimentos e nem mesmo o de disseminação dos conhecimentos socialmente produzidos. Entretanto, havemos de reconhecer que, até a realização do projeto de natureza interventivo, cujo objetivo era nos auxiliar no processo de mudança ora almejado, colaborávamos com a reprodução de tal prática.

Contrastando nossa prática até então, na qual estávamos habituados a planejar e levar tudo pronto para que os alunos apenas reproduzissem, trabalhamos, ao longo do desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, apresentando atividades que visavam criar novos espaços e papéis para nossos alunos, na medida em que eram instigados a participarem,

de maneira colaborativa, da realização de todas as tarefas propostas e, também, do planejamento e da avaliação das atividades. Com a mediação do professor pesquisador, nossos estudantes tiveram a oportunidade de participar da construção de novos conhecimentos a partir da bagagem cultural, social e histórica trazidas por eles (ARANHA, 1996), tendo em vista a maior abertura, nas aulas, para a exposição de suas ideias e seus pontos de vista. Acompanhando de perto todo o processo, verificamos que isso teve impacto, inclusive na autoestima desses discentes, o que se mostrou, principalmente, na maior segurança que foram adquirindo para assumir participação mais ativa nas atividades desenvolvidas e voz nas discussões realizadas.

Assim sendo, verificamos em nossa prática pedagógica recente que as posições teóricas expostas nesse estudo podem ser verificadas na prática, tanto no que concerne à dificuldade de aplicabilidade no ambiente de sala de aula quanto no que diz respeito ao sucesso dos resultados obtidos.

Salientamos, nesse aspecto, que as atitudes tomadas ao longo do processo interventivo não são muito fáceis para um profissional acostumado a poucas discussões, pois essas, nesse processo, foram intensas e por vezes exaustivas. No entanto, embora o trabalho de professor com função mediadora seja cansativo e pareça, à primeira vista, dar pouco retorno, compreendemos, ao longo do trabalho, quão importante foi lançar mão dessa estratégia, pois os resultados foram, em nosso entendimento, bastante positivos. Reconhecemos que tivemos dificuldades para nos adaptarmos a práticas aparentemente simples como, por exemplo, dar voz ao aluno, aceitar suas considerações, avaliar a aplicabilidade de suas propostas em sala de aula, haja vista estarmos anos a fio conduzindo a prática docente de maneira inversa. Apontamos também que, mesmo para os alunos, esse processo conduzido por ações diferentes das quais eles estavam acostumados sofreu uma certa dose de rejeição no primeiro momento. Trata-se, contudo, de algo esperado e absolutamente normal, já que estavam acostumados com uma rotina escolar que lhes reservava uma função de expectadores e não a de partícipes da construção de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, muito do que propomos foi recebido como novidade e o novo, por sua vez, costuma causar um “estado de progressiva insegurança e angústia, de impotência e invalidez crescentes, ante a impressão iminente de que sucederá algo que queríamos evitar e que progressivamente nos consideramos menos capazes de fazer”. (DALGALARRONDO, 2006, p. 109). Todavia, no desenrolar de todo o processo, começamos a perceber nossa capacidade de convivência com as novidades trazidas a baila e realizamos um trabalho que culminou em resultados muito significativos para todos os envolvidos no processo.

Tendo em vista nosso anseio pela promoção do protagonismo discente, iniciamos nossa proposta discutindo coletivamente como dar publicidade ao trabalho. Em face das muitas possibilidades levantadas pelos alunos tivemos de discutir um meio de tomar a melhor decisão possível. Ao final das discussões optamos por fazer a divulgação da cultura cigana por meio de panfletos temáticos que foram devidamente produzidos durante o processo interventivo. Durante várias aulas, e muitas vezes em situações extraclasse, os grupos trabalharam para pôr em prática as ideias advindas dos momentos de estudo e das trocas de experiências vividas ao longo do projeto.

Ao escolhermos o gênero que deu publicidade ao nosso trabalho, a turma foi, sob mediação docente, tomando todas as decisões futuras de forma coletiva, observando sempre as posições divergentes e buscando o consenso de forma a preservar sempre o espírito democrático. Decidimos juntos o formato do suporte textual, o assunto abordado por cada grupo, as formas e locais das pesquisas, bem como os meios de compartilhamento de informações. Salientamos, pois, que essas decisões em muito nos auxiliaram na construção dos conhecimentos necessários à realização da missão coletivamente proposta, ou seja, a produção dos panfletos.

Dessa forma, entendemos que as estratégias de promoção do protagonismo discente adotadas ao longo do projeto interventivo, embora simples, foram imprescindíveis para o sucesso desse trabalho coletivo. Afirmamos isso considerando, inclusive, que nossos panfletos (ANEXO G) ficaram muito bem elaborados e, por isso, tiveram uma boa receptividade no processo de panfletagem na comunidade escolar. Aliás, também a panfletagem foi resultado de ações reflexivas e de decisão da coletividade. Assim, na seção seguinte, analisamos o projeto interventivo desenvolvido sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa.

4.1.2 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa, outro princípio que emergiu no processo de pesquisa como um possível caminho para responder a algumas de nossas inquietações, foi trabalhada com afinco em nossa ação interventiva, sob orientação teórica, entre outros, de Aranha (1996), Morris (2004), Freitas e Freitas (2003). Procuramos, ao longo do processo, incentivar as discussões e o confronto de ideias, a fim de que o aprendizado se desse na busca pelo consenso e no compartilhamento de informações entre os alunos. Acreditamos que um aprende com o outro em sua diferença e que, portanto, é nossa missão criar condições para que situações adequadas a esse aprendizado aconteça. Demos, pois, prioridade para atividades

em grupos que, ao final, tinham a missão de compartilhar os resultados com a turma de maneira geral. Percebemos, com isso, que a aprendizagem realmente se beneficia da convivência mútua e da troca de experiências entre os estudantes, e que ao professor não cabe a missão transmissiva, inclusive pelo fato de que o saber não é de exclusividade dele.

Pudemos observar que a mediação do educador, ao conduzir atividades de pesquisa nas quais os alunos se ajudem mutuamente, surtem resultados bem mais positivos que em atividades nas quais cabe ao aluno apenas discernir entre o certo e o errado sob a tutela do professor. Nas atividades de pesquisa dos meios de divulgação, por exemplo, quando os alunos tiveram de se unir para utilizar e compartilhar os mesmos aparelhos celulares foi interessante e significativo verificar o comprometimento e a participação efetiva nos grupos. A cada meio encontrado na pesquisa, os alunos iam discutindo e exemplificando a utilização deste na sociedade e, então, pudemos compreender quanto conhecimento acerca do assunto eles traziam consigo e quão impactante aquilo era em seu cotidiano. Antes desse processo de acompanhamento mais consciente de nossa prática, provavelmente levaríamos atividades para marcar a alternativa correta ou algum texto sobre a temática para que se encontrassem respostas corretas para determinadas questões. Ainda seria bem possível que escolhêssemos um meio de divulgação mais fácil de ser trabalhado e o impuséssemos aos alunos que, por certo, não participariam tão ativamente do projeto. Assim, e em face de nossos estudos e munidos de um novo olhar, optamos por assumir o papel de mediadores da aprendizagem em detrimento da função transmissiva de outrora. Ressaltamos, assim como anteriormente, que esse processo se deu, para a maioria dos envolvidos, de maneira árdua e com algum tempo de maturação. Entretanto, mostramo-nos receptivos às transformações bem como satisfeitos com os resultados.

4.1.3 O lugar do texto na aula de português

Marchushi (2008) observa que ninguém se comunica sem fazer uso dos gêneros textuais, uma vez que nos comunicamos através da linguagem nas mais diversas esferas da comunicação humana (BAKTHIN, 2003). De fato, na condução de nossa proposta, e em face da opção por mudança de prática pedagógica, evidenciou-se a necessidade constante da comunicação, pois estávamos em busca da construção coletiva de conhecimentos acerca da vida e cultura do povo cigano. Por ser um tema pouco discutido na sociedade, precisamos fazer várias pesquisas, dentro e fora da escola, para buscarmos informações que fossem relevantes para o nosso trabalho. Tais informações, evidentemente, se encontravam expostas nos mais diversos gêneros textuais. Isso contribuiu para que passássemos por alguns gêneros,

com predomínio de diferentes tipologias, até construirmos juntos saberes que nos possibilitassem a construção do nosso texto final. Com isso, o texto foi aos poucos assumindo um novo papel nas aulas, tendo em vista que não era mais aquele exemplar selecionado aleatoriamente, cujo conteúdo, muitas vezes, importava menos que seus aspectos formais.

Esse tipo de trabalho encontra respaldo nos documentos oficiais (BRASIL,1998, BRASIL, 2018, MINAS GERAIS, 2004) que orientam o trabalho no ensino de língua materna a partir dos gêneros. Ademais, optamos por elaborar questões que exigissem discussão de ideias e compartilhamento de informações e naturalmente maior uso da linguagem oral de forma organizada. Nessa perspectiva, instigávamos os grupos de trabalho a compartilhar suas posições com a turma em geral, de maneira que a maioria dos alunos participaram de todas as proposições superando a passividade verificada inicialmente nesta pesquisa.

4.1.4 A autoria docente

De acordo com que temos discutido ao logo deste texto, a reflexão sobre a prática é essencial para que o professor atue efetivamente no processo de mudança educacional (FULLAN, 2009), compreendendo, portanto, que as ações do educador assumem um papel imprescindível na definição dos rumos a serem tomados em virtude da mudança pretendida. Nesse aspecto, Oliveira (2019) assenta que,

Refletir sobre suas ações e estratégias de ensino, sobre suas crenças e concepções, analisar resultados de métodos didáticos, enfim, refletir sobre tudo que envolve seu trabalho é fundamental para o docente que almeja tornar-se um profissional cada vez autoral e mais confiante em seu trabalho (p. 40).

Em nosso caso, nossa pesquisa, que traz em seu bojo o nosso desejo pela mudança nas abordagens feitas em nossa ação docente, originou-se de inquietações profissionais e de uma insatisfação com nossa metodologia, quando do reconhecimento da desmotivação discente apresentada quanto ao trabalho por nós desenvolvido.

Diante disto, buscamos formular uma proposta interventiva cuja busca por maior autoria docente era um de nossos principais objetivos tendo em vista que, durante o processo de reflexão percebemos que nossas ações no cotidiano escolar vinham se limitando à utilização do que encontrávamos pronto nos livros didáticos, em sites especializados ou mesmo por um senso comum acerca de como, em nosso entendimento, deveria ser uma aula de língua materna.

Como nos encontrávamos atentos à nossa realidade escolar procurando observar atentamente todos os movimentos discentes para que pudéssemos atuar mais significativamente, deparamo-nos com uma situação peculiar em uma determinada aula de Língua Portuguesa que acabou por motivar a escolha do tema da proposta interventiva. A

referida situação envolvia diretamente uma aluna pertencente a um grupo de ciganos acampados às margens da cidade onde está localizada a escola na qual realizamos nosso trabalho. Relembramos e analisamos o fato e as circunstâncias nas quais tudo aconteceu para pensarmos em um projeto que não resultasse em uma exposição inadequada de nossa aluna. A situação de invisibilidade, preconceito, violência e abandono dos povos ciganos de modo geral, e não muito diferente no que concerne aos nossos alunos ciganos e seus familiares, contribuiu para decidirmos por este tema. Tencionamos, além de trabalhar os pontos que revelaram nossas inquietações, despertar nos alunos e na comunidade escolar reflexões e posicionamentos a respeito da cultura dos povos dos acampamentos ciganos enquanto parte das minorias de nossa sociedade. Para embasar tais posicionamentos, criamos condições para realização de estudos mais aprofundados acerca dessa cultura que há séculos resiste em meio a sociedade. Cabe ressaltar, ainda, que todo o projeto foi pensado, planejado e desenvolvido tendo como norte o ensino de LP, o que pôde ser feito, a nosso ver, de maneira nada tradicional. Assentamos, pois, que não economizamos, ao longo de todo o processo em leitura, escrita e oralidade planejada, o que contribuiu para reduzir significativamente nossas inquietações, outrora mencionadas.

Cabe ainda asseverar que a proposta de natureza interventiva em análise teve papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da autoria docente, uma vez que nos esmeramos em pensar, planejar, produzir e desenvolver nossas atividades sempre em consonância com os objetivos propostos para aquele projeto.

4.2 A avaliação da proposta

Concluído o desenvolvimento de nossa ação interventiva, nos reunimos (alunos e professor) para fazermos uma avaliação de todo o processo. Essa reunião foi decidida previamente em comum acordo para que todos pudessem fazer um levantamento dos pontos que achassem importantes serem levantados e discutidos pelo grupo. Sob mediação discente, e aqui destacamos a importância da autoridade docente para que o trabalho seja conduzido dentro de um ambiente harmônico, apesar das divergências, conduzimos o processo avaliativo de modo que a participação discente foi significativa.

De modo geral, os alunos acharam interessante e diferente a condução dos trabalhos realizados no decorrer de todo o processo. Demonstraram satisfação em fazer uso da palavra em variadas situações, entretanto, intimidaram-se, por vezes, quando incentivados ao uso da fala em instância pública, uma vez que estavam acostumados a serem repreendidos, quando tentavam implementar uma discussão com o colega e jamais a serem instigados a fazer

publicamente o uso da oralidade. Os alunos relataram demora em entender o processo e argumentaram estar ainda bem tímidos para falas públicas. Contudo, aprovaram as atividades planejadas com esse objetivo. Os discentes manifestaram aprovação em relação à realização de pesquisas na internet e à produção do panfleto via aplicativo, pois, no entendimento deles, tais tarefas escolares se aproximaram de suas atividades diárias, uma vez que, de alguma forma, têm acesso a algum tipo de tecnologia e gostam de utilizar esses recursos. Da mesma forma, mostraram-se satisfeitos com o protagonismo que lhes foi proporcionado no planejamento e realização das /atividades, além de manifestarem diretamente satisfação por terem sempre sido ouvidos atenciosamente no decorrer de todo o projeto e por participarem de decisões importantes, as quais eram, antes, de incumbência exclusiva do docente.

Um ponto avaliado como negativo pela turma foi a pouca participação de alguns colegas que, mesmo com todo o nosso (alunos e professor) incentivo, acabaram por quase não participar plenamente dos trabalhos. Quanto a essa participação insatisfatória de um pequeno percentual de alunos, entendemos ser algo dentro da normalidade do processo educativo. Importa para nós o fato de termos buscado e colocado em prática uma mudança significativa em nosso fazer pedagógico, uma vez que trabalhamos incentivando a participação de todos sem, em nenhum momento, abandonar ninguém. E conseguimos envolver a grande maioria da turma no projeto desenvolvido. Isso só reforçou a nossa crença de que, nos processos de ensino e aprendizagem, todos precisam trabalhar juntos, cada um cumprindo o seu papel e respeitando as potencialidades do outro, de maneira que ninguém pode ser deixado para trás.

De fato, um olhar amplo sobre todo o processo, segundo nosso entendimento, corrobora o exposto por Fullan (2009), ao asseverar que o interesse do educador em mudar de atitudes é primordial para que a mudança se concretize na esfera da educação. Dessa forma, verificamos, também por parte dos alunos, o reconhecimento das contribuições da ação interventiva para o processo de mudança profissional que motivaram a realização desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma inquietação inicial que levou-me a buscar uma vaga no mestrado profissional em letras na universidade federal de Juiz de Fora. Ao logo dos últimos anos comecei a perceber uma certa insatisfação com o meu trabalho, o que motivou-me a procurar caminhos para verificar os motivos que levavam a este sentimento nada desejável. O contexto, inicialmente, era de uma considerável apatia dos alunos às aulas de Língua Portuguesa.

Embora os alunos realizassem a contento todas as atividades propostas, algo fazia com que não me sentisse satisfeito com o desenvolvimento do meu trabalho naquela turma. Tal qual já apresentado na introdução deste texto teórico, aceitei, no âmbito do PROFLETRAS, o desafio de gravar algumas de minhas aulas para analisá-las minuciosamente à luz dos estudos teóricos propostos por Liberali (2012) ao discorrer acerca dos movimentos da reflexão crítica.

Tal análise, amparada por vasto estudo teórico, nos permitiu perceber a existência de algumas inquietações que se materializavam na ausência de alguns princípios imprescindíveis no cotidiano da sala de aula, quais sejam: protagonismo discente, aprendizagem colaborativa, uso do texto em sala de aula e o professor como mediador da aprendizagem.

Diante de tal realidade, planejamos e desenvolvemos uma intervenção prática que visou ao desenvolvimento da autoestima tanto discente quanto docente em um contexto de aula de língua portuguesa e que, portanto, ao mesmo tempo, fosse relevante para ampliar o conhecimento dos alunos em aspectos da linguagem. As reflexões desencadeadas pela revisão bibliográfica neste trabalho apontavam a necessidade de realização de um trabalho voltado para a busca da participação ativa de todos os agentes de uma sala de aula que se mostrava marcada pela apatia discente e pouco entusiasmo docente. As pesquisas de cunho teórico-metodológicas mostravam a urgência de se adotar os princípios da aprendizagem colaborativa e protagonismo discente nas atividades intra e extraescolares.

Dessa forma, ao optarmos pelo trabalho acerca da cultura cigana, desencadeado por uma situação vivenciada em sala de aula, demos o primeiro passo na tentativa de abrir os caminhos para a uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas de LP. Ao desenvolvermos as atividades que exigiam maior envolvimento dos alunos em todo o processo, começamos a perceber a desconstrução, mesmo que lenta, do desinteresse outrora desenvolvido naquela turma.

Ao optarmos, de forma participativa, pela construção do gênero panfleto e por envolver os alunos no planejamento e desenvolvimento de atividades em grupos contribuimos

para uma aprendizagem mais efetiva. Percebemos ainda um maior entrosamento entre os alunos e uma melhora significativa na relação professor/aluno. Sendo assim, nossa proposta interventiva contribuiu para a promover, além da construção de conhecimentos linguísticos, uma transformação social.

Reforçamos que, em todo o processo, a abordagem do gênero teve como objetivo promover a construção colaborativa de conhecimentos de modo a tornar os alunos protagonistas de sua própria aprendizagem. Tínhamos ainda como propósito uma mudança na atuação docente, tornando a mediação da aprendizagem um princípio a ser respeitado e utilizado ao longo do processo. Percebemos avanço nesse sentido, uma vez que todas as atividades propostas foram desenvolvidas com afinco e o interesse demonstrado pela turma culminaram com o êxito pleno no desenvolvimento da proposta de intervenção.

Diante do exposto, tornou-se perceptível para que é possível desenvolveu o ensino de Língua portuguesa de uma forma que interessa aos alunos e que realmente promova o conhecimento. Ademais, atribuímos os ganhos também à proposta de ensino que privilegiou o texto e deu preferência por atividades que promoveram mais discussão e maior reflexão acerca do tema trabalhado.

Nessa perspectiva, permearam nosso caderno pedagógico questões que, de fato, levaram o discente a refletir sobre a temática em estudo. Elaboramos atividades que, devidamente orientadas e mediadas, levantaram a discussões e análises sobre o tema lido e reflexões sobre os problemas abordados. Obtivemos, dessa forma, como resultado o desenvolvimento de práticas que tiraram o aluno de mero expectador para um lugar cujo protagonismo se deu em sua plenitude, a aprendizagem passou a ser construída de maneira colaborativa e tornou-se mais efetiva e significativa. Soma-se a isso uma maior aproximação docente com o processo de mediação na construção de saberes.

Desse modo, entendo ser relevante destacar a minha experiência como professor pesquisador. Considero que o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora foi importante para o meu desenvolvimento como professor de Língua Portuguesa há mais de vinte anos. Por meio do mestrado, construí conhecimentos mais específicos, práticos e inovadores. Pude ainda trabalhar na desconstrução de velhas práticas, que, por falta de uma eficiente formação continuada, acreditava estarem adequadas. Nesse sentido, as disciplinas de cunho obrigatório, a rede colaborativa de estudo, o processo de orientação e o desenvolvimento da proposta contribuíram significativamente para que eu me tornasse mais crítico, reflexivo e consciente do meu fazer pedagógico ao elaborar cada

atividade constante das etapas de desenvolvimento do projeto, bem como para minha atuação em sala de aula em todos os anos finais da educação básica.

Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de todos os envolvidos, deixou legados positivos na formação dos meus alunos, na minha própria formação bem como deu sua contribuição para a melhoria em toda a rede pública de ensino.

Conduziu-me ao entendimento de que temas surgidos de necessidades prementes em sala de aula não devem ser tomados apenas como assuntos que guiam a discussões nas salas dos professores ou em encontros pedagógicos, mas, sim, em ações, projetos e reais intervenções, fato que foi instigado pelo mestrado profissional. Ademais, associar o estudo da linguagem a questões que fazem parte da realidade escolar mostra-se um ganho e uma prática que incorporo à minha ação docente e tomo como essencial para a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem em minhas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental** Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 20 maio 2019
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORREIA, J A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições ASA. 1989.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. Modus Faciendi. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf> Acesso em: 20 maio de 2019.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, [on-line], n. 16, p. 181-191, 2000.

FREITAS, Emiliana Torteloti. **Educação linguística e cidadã: um desafio de aprendizagem para a sala de aula de Língua Portuguesa**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Juiz de Fora, 2018.

FREITAS, L.V.; FREITAS C.V. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.

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

HYPOLITTO, Dinéia. **O professor como profissional reflexivo**, agosto, 1999

KLEIMAN, Angela B.; SEPÚLVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas. SP: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência textual**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012. 93p.

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

MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum – Português. 2004**. Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?:** a nova alma das organizações. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor.** (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP. 2008. Disponível em: http://www.sinpro.org.br/noticia.sasp?id_noticia=639. Acesso em: 20 maio de 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Luciane de. **Uma experiência de ressignificação do papel da gramática na aula de Português:** mudanças na abordagem, nos recursos e nas crenças do professor. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes. (Org.). **Formação docente:** linguagens, práticas e perspectivas. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 237-261, volume V.

SOUZA, Lucilene Maria de. **As práticas de linguagem em sala de aula e o desafio de conviver para aprender,** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa:** teoria e prática. Coleção Agrinho, 2014, p. 93.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8.

ANEXO A - Atividade de orientação 28-11-201

MESTRANDO - ABEL GOMES

ORIENTADORA – THAIS SAMPAIO

Descrição da aula de português

Este texto traz a descrição de duas aulas geminadas ministradas no dia 23 de outubro, de 2018, em uma turma do nono ano de escolaridade, na Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, em Fervedouro, MG.

As gravações foram devidamente autorizadas pela direção da escola e pelos responsáveis dos alunos, mediante assinatura em termo de autorização (anexo IV)

No texto a seguir, usaremos nomes fictícios para cada aluno com o objetivo de proteger sua identidade.

Iniciei a aula preparando a câmera para fazer a gravação, expliquei novamente o motivo desse processo enfatizando que isso não deveria influenciar em nossos trabalhos.

Professor: *Olha, vamos gravar as aulas porque preciso delas no mestrado, isso já é do conhecimento de vocês. Certo? Pedi que vocês viessem para frente apenas para que a câmera pudesse focalizá-los melhor, mas tudo acontecerá normalmente. Ok? Aula normal.*

Rilian: *Abel, sua professora vai ver esse vídeo mesmo?*

Professor: *Claro, pode ter certeza que sim.*

Os alunos, como sempre, se organizaram em duplas ou trios antes de iniciarmos as atividades do dia.

Professor: *Bom, por favor, peguem os materiais de vocês para que possamos iniciar a aula fazendo a correção das atividades da aula anterior. Pode ser?* (Passaram-se aproximadamente 15 minutos entre o sinal para início da aula e o começo da correção de atividades)

Perguntei se alguém se oferecia para fazer a leitura do texto a fim de começarmos a corrigir as tarefas.

Professor: *Alguém se oferece para fazer a leitura do texto, por favor?*

Uma aluna, após um tempo, se ofereceu:

Laríssia: *Eu leio, professor.*

Por que golfinhos seguem embarcações?

Para pegar "carona" nas ondas geradas pelos barcos ou para despistar turistas do resto do grupo. Em alto-mar, os golfinhos aproveitam o embalo de grandes embarcações

para economizar energia durante a viagem. Segundo o oceanógrafo José Martins da Silva Júnior, do Centro Mamíferos Aquáticos do ICMBio, em Fernando de Noronha, esses animais também seguem barcos de turismo para proteger o resto do grupo, despistando os curiosos. "Eles aprenderam a rotina dos seres humanos, o que é comum com animais selvagens que têm contato com o homem. A hipótese mais aceita nesse caso é a de que os machos venham até o barco e sigam em direção oposta ao resto do bando, com fêmeas e filhotes", explica. De acordo com Silva, as espécies mais comuns a serem vistas acompanhando barcos no Brasil são justamente as mais afetadas pelo turismo náutico, o golfinho-rotador e o boto-cinza. Orcas, toninhas e botos-tucuxi também são golfinhos. O boto-rosa, apesar de ter características parecidas, é um parente bem distante.

Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br>. Acesso em: 31 de maio de 2016.

A leitura foi acompanhada silenciosamente pelos demais. Ao final, a aluna se esqueceu de ler a fonte de onde fora retirado o texto. Questionei e a turma respondeu prontamente.

Em seguida, pedi a uma aluna que fizesse a leitura da primeira questão a ser corrigida.

Carolyne: *Questão 1 – O tema do texto é:*

- a) *A presença de golfinhos na ilha de Fernando de Noronha.*
- b) *O interesse das pessoas pelos golfinhos.*
- c) *As espécies marinhas mais afetadas pelo turismo náutico.*
- d) *O hábito de os golfinhos seguirem embarcações.*

Professor, copiei fora da ordem.

Professor: Sim, mas qual foi sua resposta? Carolyne: *A letra D.*

Professor: *ok. Está certo pessoal?*

Alunos : *Sim.*

Professor: *Ok. O próprio título ajuda a responder. Não é mesmo?*

Alguns alunos: *Simm*

Posteriormente solicitei a outra aluna que lesse e respondesse a próxima pergunta.

Mary: *Questão 2 – O objetivo do texto é:*

- a) *informar*
- b) *entreter*
- c) *criticar*

Marquei a letra B.

Professor; *Ok. Esse texto serve para entreter?*

Turma : *Não.*

Professor: *Serve para informar?*

Turma : *Sim.*

Professor: *ÔÔÔ, (Magian), leia a próxima por favor!*

Magian: *Eu, professor?*

Professor: *Pode ser?*

Magian: *Questão 03- Identifique o argumento de autoridade presente no texto.*

Qual a sua finalidade?

R: As espécies mais comuns a serem vistas acompanhando barcos no Brasil são justamente as mais afetadas pelo turismo náutico.

Professor: *Todos concordam com essa resposta? Está certo? É isso mesmo? Ficaram receosos de posicionarem-se (silêncio na sala)*

Professor: *Argumento de autoridade é uma informação dada por alguém que entende bastante do assunto que está sendo tratado, geralmente vem entre aspas.*

Rilian: *Então é isto aqui “Eles aprenderam a rotina dos seres humanos, o que é comum com animais selvagens que têm contato com o homem. A hipótese mais aceita nesse caso é a de que os machos venham até o barco e sigam em direção oposta ao resto do bando, com fêmeas e filhotes”,*

Professor: *Quem falou isso?*

Alunos: *O oceanógrafo José Martins da Silva Júnior.*

Professor: *ok.*

(Os que haviam errado consertaram suas respostas). Enquanto consertavam peguei a filmadora e andei pela sala a fim de focalizar a todos. Nesse momento, fiz um comentário acerca do funcionamento da máquina e algumas alunas fizeram uma interpretação maliciosa da minha fala. Fingi não entender e mudei de assunto.

Professor: *Acho que a máquina está funcionando direitinho pois o diretor me disse que se estiver piscando essa luzinha aqui é porque está funcionando. Tá piscando, então tá filmando.*

Rilian e Larissia: *Uai, Abel, só funciona se piscá?(risos)*

Professor: *(sério) É, o diretor disse que a lâmpada da máquina pisca quando está filmando.*

Prosseguimos com a correção da próxima questão e constatamos que a aluna havia errado a resposta.

Índian: *Questão 4 – “[...] o que é comum com animais selvagens que têm contato com o homem.”.*

A - A que se refere o verbo destacado? R: Aos animais selvagens.

Professor: *Ok. Certo. Próxima questão, por favor, Thaila*

Thaíla: *Questão 05 - Circule no texto todos os verbos de primeira conjugação.*

R: *Turistas, golfinhos, contato, seguem*

Professor: *Certo pessoal?*

Alguns alunos: *Não.*

Professor: *Vamos fazer juntos então, pra moça corrigir conosco? (Corrigimos coletivamente) (Duas alunas estavam comendo pipoca e eu pedi que deixassem para comer depois).*

Professor: *Moças, vamos deixar essa pipoca pra depois? (elas sorriram e pararam de comer)*

Passei a vez para outra aluna que disse não conseguir ler por estar sentindo dores na garganta. Pedi então que outro aluno lesse e este, por sua vez, deu a resposta correta.

Weslei: *Questão 06: Conjugue nos tempos do futuro, do indicativo, o primeiro verbo de segunda conjugação do texto.*

R: *Futuro do presente- Eu protegerei, tu protegerás, ele protegerá, nós protegeremos, vós protegeréis, eles protegerão. Futuro do pretérito- eu protegeria, tu protegerias, ele protegeria, nós protegeríamos, vós protegeríeis, eles protegeriam.*

R: (O aluno respondeu corretamente)

Professor: *Ô, gente! Lembrando que nessa atividade, como já falei antes, conjugamos em todas as pessoas, mas que , no geral a gente não usa..... quais as pessoas que a gente quase não usa mesmo?*

Alunos: *O tu e o vós, professor.*

Professor: *Isso aí. Não vou ficar cobrando isso de vocês, mas vocês precisam saber que elas existem e pode ser que, em algum momento, você os encontre em algum texto por aí. Certo?*

Alunos: *Certo.*

A atividade versava sobre a conjugação do verbo proteger nos tempos do futuro do modo indicativo e assim aproveitei para frisar novamente que as segundas pessoas do verbo são pouco usadas na língua portuguesa, mas que é preciso que eles saibam que elas existem. Aguardei alguns minutos (dois ou três minutos) até que alguns alunos corrigissem suas respostas, pois alguns haviam errado parcialmente.

Professor: *Podemos passar pra próxima? Ei, Paola, leia por favor.*

Paola: *Questão 07 – Conjugue no presente e no pretérito imperfeito do indicativo o primeiro verbo do texto.*

R: Presente: Eu pego, tu pegas, ele pega, nós pegamos, vós pegais, eles pegam. Pretérito imperfeito – eu peguei, tu pegou, ele pagava, nós pegamos, vós pegaste eles pagaram

Professor: *E aí gente?*

Outros alunos: *Abel, tá errado, tá não?*

Professor: *Por quê? Onde tá o erro?*

Alunos: *No pretérito imperfeito. Tem que ficar assim: eu pegava , tu pegavas, ele pegava....*

Professor: *Vamos conferir lá na tabela(anexo v)? Peguem lá. Vamos ver!*

Alunos: *É isso mesmo, professor.*

Professor: *Exatamente. Quem errou corrija por favor!*

A aluna havia errado parcialmente e corrigiu após ouvir as respostas de outros colegas.

Ao terminarmos a correção, duas alunas chegaram para a aula e como uma está grávida e a outra havia passado mal no dia anterior, eu quis saber como estava o estado de saúde delas.

Shaila e Laila: *Abel, pode entrar?*

Professor: *Claro. Como estão as moças? Tudo certinho? Sarou filha?*

Shaila: *Sim, fessor, bebi remédio e sarei.* Professor: *E o bebê moça? Como é que está?*

Laila: (grávida)- *Tá bem (muito tímida)*

Professor: *Muito bem, pessoal, quem ainda não ganhou visto na atividade pode trazer aqui, por favor.*

Os alunos que ainda não haviam ganhado visto naquela atividade foram até a minha mesa para recebê-lo. (a correção durou cerca de 20 a 30 minutos)

Durante um tempo(em torno de 5 minutos), dei algumas orientações, conversamos sobre coisas triviais e comecei a ditar outra atividade para ser feita em sala de aula. (Raramente passo no quadro pois sinto dores no braço. Dito pausadamente e ando entre os alunos para verificar a escrita. Diante das dúvidas vou ao quadro para saná-las).

Ditei as atividades paulatinamente para que os alunos conseguissem compreender a minha fala e tivessem o tempo suficiente para a escrita.

Professor: *Ok, pessoal, vamos agora passar para uma outra atividade que eu vou ditar pra vocês.*

Alunos: *Aaaaah! Passa no quadro!*

Professor: (Sorriso) *Vou ditar devagarzinho para que vocês possam me compreender e não se percam. Vamos lá. (gastei de 15 a 20 minutos para ditar a atividade)*

Ao terminar de ditar as questões, recolhi os trabalhos que havia solicitado em aulas anteriores e marcado a entrega para esse dia. Aguardei de vinte a trinta minutos para que fizessem a atividade. Nesse espaço de tempo alternei entre ficar sentado em meu lugar, andar por entre os alunos para sanar as dúvidas, sair para tomar água e dar visto para os que terminassem de responder as questões. (terminou a aula)

Professor: *Valeu pessoal, terminem em casa , amanhã faremos a correção. Um abraço! Tchau!*

Turma: Tchau!

OBS: A parte em negrito foi retirada do texto, conforme lhe informei via mensagem..

Na aula seguinte demos início à correção das atividades com a ajuda de uma aluna que fez a leitura da primeira questão.

Professor: *Olá , pessoal, boa tarde! Peguem os materiais pra darmos início à correção das atividades. Todos fizeram?*

Alguns alunos: *SimmMMM.*

Na sala temos uma aluna especial, que tem uma professora de apoio, e nessas aulas estava realizando atividades especiais propostas pela especialista da APAE na sala de informática. A professora de apoio explicou que precisava de outro espaço naquela aula e que além disso a aluna estava envergonhada por causa da gravação, embora houvesse sido avisada com antecedência e sua mãe autorizado sua imagem no vídeo.

Professora de apoio: *Abel, vou com ela pra informática porque temos de fazer uma atividade da APAE e ela está com vergonha da gravação da aula.*

Professor: *Tudo bem... Uai mocinha. Vergonha? (sorrisos). Bom, continuemos então.*

Professor: *Legal. Mary, podemos começar? Leia por favor!*

Mary: Atividade – Destaque o verbo e classifique as orações quanto ao tempo verbal e o foco narrativo.

A) Essa semana faremos trabalhos e provas na sala de informática. R: Faremos, presente, primeira pessoa do plural.

Como sua resposta estava incorreta fomos analisando conjuntamente as possibilidades de se responder corretamente aquela atividade proposta.

Carolyne: Tá no pretérito. Tá não Abel?

Professor: Faremos trabalhos e provas. Qual é o verbo? Indian: *Faremos.*

Turma: Isso. Faremos. Mas qual é o tempo verbal, nesse caso? Rosildo: Presente.

Carolyne: Pretérito Perfeito. Professor: Pretérito perfeito? Larissia: Presente, uai!

Professor: É? Como fica esse verbo no presente? Indian: Eu faço, tu fazes , ele faz

Professor: Nós?

Turma: Fazemos.

Professor: Isso. Então, faremos, pode ser presente? Turma: Nãaaaao!

Professor: Então em qual tempo verbal ,faremos ,se encaixa? Mary: Pretérito mais que perfeito.

Professor: É? Vamos conjugar o verbo fazer juntos. Como fica no presente? Eu Turma: Faço, tu fazes , ele faz,

Professor: Nós?

Turma: Fazemos.

Professor: Então está no presente? Turma: Não.

Professor: Pretérito perfeito, como fica? Eu Turma: Fiz, tu fizeste, ele fez,

Professor: Nós?

Turma: Fizemos.

Professor: Então pode ser no pretérito perfeito?

Turma: Não.

Professor: No mais que perfeito. Eu fi..

Turma: Zera, tu fizeras, ele fizera, ele fizera, nós fizéramos. Professor: pode ser aí?

Turma: Não.

Professor: Vamos ver no futuro do presente, então. Eu Turma: Fazeréi,

Professor: Fazeréi? Ou farei?

Turma : Farei. Eu farei, tu farás, ele fará, nós faremos Professor: Achamos a resposta?

Turma: Sim

Professor: Então , como fica a resposta certa?

Mary: Faremos, futuro do presente, primeira pessoa do plural. Professor: Isso. Legal.

A próxima aluna que fez a leitura deu a resposta certa. Questionei se alguém havia errado e todos disseram ter acertado.

Professor: *Rodrigo, leia a próxima por favor.*

Rodrigo: *Quero ler não, Abel.*

Professor: *Por que garoto?*

Rodrigo: *Aaah! Quero não.*

Professor: *Tudo bem. Então leia pra gente josué Josué: Não. Vou ler não.*

Professor: *Tem certeza?*

Josué: *(Balança a cabeça, afirmativamente)*

Larissia e Rilian: *Esses meninos gostam de ler não, Abel.*

Professor: *Pois, é. Que pena!*

Professor: *Alguém leia, então, por gentileza.*

Indian: *b- Encontrei aquela moça durante o jantar na festa de casamento.*

R: *Verbo, encontrei, pretérito perfeito, primeira pessoa do singular*

Novamente outro aluno acertou a resposta.

Já a próxima aluna errou mas corrigiu *espontaneamente* logo em seguida. Professor: *Vamos para a próxima. Moça, leia, pode ler?*

Larissia: *D- Nossa aula será gravada durante os dois últimos períodos desta*

R: *Verbo, será, presente não, não professor, futuro do presente, terceira pessoa do singular.*

Nas próximas questões os alunos acertaram bastante, porém os que erravam tinham o tempo suficiente para fazer as correções. (a correção dessa atividade durou em torno de 10 a 15 minutos)

Em seguida dei mais uma atividade sobre o mesmo conteúdo gramatical (verbo) para que os alunos copiassem e respondessem no caderno.

Professor: *Vamos fazer mais uma atividade então?*

Turma: *Nãaaaa! (sorrisos)*

Professor: *Vou ditar novamente. Preparem-se por favor!*

Atividade - Reescreva as cinco primeiras orações da atividade anterior passando-as para o pretérito perfeito do indicativo e as outras orações para o futuro do pretérito.

Terminando de ditar, avisei para fazerem devagar e com atenção, porém depois de algum tempo percebi que estavam fazendo algumas perguntas estranhas, diferente das que seriam comum para aquele tipo de atividade. Percebi então, ao andar entre eles, que não haviam entendido o que era para fazer. Diante disso, fui ao quadro e expliquei com exemplos.

Professor: *Turma! Olhem aqui por favor. Estou percebendo que alguns colegas parecem não ter entendido a questão. Observem no quadro. Ô, (nome de um dos alunos que estavam errando) leia o que está sendo pedido na questão, por favor.*

Professor: *Olha esse exemplo aqui no quadro. A garota gosta das novelas do SBT. Qual é o verbo?*

Turma: *Gosta*

Professor: *Em que tempo está?*

Turma: *Presente*

Professor: *Pra qual tempo precisamos passar?*

Turma: *Pretérito perfeito*

Professor: *Como vai ficar o gostar no pretérito perfeito?*

Turma: *Gostou*

Professor: *Então nós vamos reescrever a frase de que maneira?*

Turma: *A garota gostou das novelas do SBT*

Professor: *Ok. Isso aí.*

Professor: *Olha, caso seja preciso, a gente pode fazer algumas alterações na frase pra que ela fique com sentido. Ok?*

Disseram ter compreendido e passaram a fazer os exercícios propostos.

Aguardei novamente cerca de vinte minutos antes de iniciar a correção. Neste intervalo, como sempre, observei a turma sentado em minha cadeira, andei por entre eles e dei visto para os que iam terminando.

Antes de começar a corrigir a última atividade da aula, atendi ao vice-diretor que veio em busca de informações de um aluno de outra turma.

Comecei a correção pedindo a uma aluna que fizesse a leitura da questão com sua resposta. Ela acertou e combinamos, em seguida, que leriam a partir de então somente as respostas a fim de agilizar o processo. (Demoramos em torno de 5 a 10 minutos)

Professor: *Bom, pessoal. Vamos começar, então, a corrigir. Vamos lá?*

Turma: *Vamos.*

Professor: *Alguém comece, então.*

Thaíla: *Reescreva as cinco primeiras orações da atividade anterior passando- as para o pretérito perfeito do indicativo e as outras orações para o futuro do pretérito.*

a- Essa semana faremos trabalhos e provas na sala de informática. R: Essa semana fizemos trabalhos e provas na sala de informática.

Professor: *Gente, vamos fazer o seguinte. Leiam apenas as respostas pra gente agilizar porque estamos chegando ao final da aula e pode ser que não dê tempo. Tudo bem pra vocês?*

Turma: *Sim.*

A maioria das as respostas a seguir estavam corretas. Concluímos a correção da atividade, avisei para levarem o livro didático para a próxima aula, prometi que entregaria os trabalhos corrigidos na próxima semana e encaminhamos para o final da aula.

Professor: *Valeu , meu povo. Chega por hoje. Os trabalhos que me entregaram*

, devo trazê-los corrigidos na próxima aula. Não se esqueçam do livro para a próxima aula.

Turma: *Tudo bem , fessor.*

Professor: *Valeu. Abração. Tchau. Até a próxima.*

Para dar sequência ao trabalho de análise da prática pedagógica, passaremos, doravante, aos textos que representam os processos do *Informar, confrontar e reconstruir* . Esses textos se referem às aulas retratadas na seção *descrever* .

ANEXO B - Informar

O professor se relaciona com a turma de maneira amigável e, embora tente buscar a participação e dar vez e voz aos alunos, acaba, no decorrer da aula, por agir de forma a se tornar o detentor do conhecimento, uma vez que tem o papel de avaliar as respostas trazidas pelos alunos e classificá-las como estando certas ou erradas.

Observa-se, nesse ponto, que embora tente se afastar do rótulo de professor tradicional, o educador acaba por usar uma metodologia nada reflexiva, a partir do momento em que centraliza o poder de decisão e apresenta os conceitos e normas como prescritas nas gramáticas normativas.

Percebeu-se que o trabalho com o texto foi realizado apenas como pretexto para inserir o conteúdo gramatical e promover a “garimpagem de palavras” que se inseriam na classificação desejada para aquele momento. Vê-se, outrossim, que naquele evento/aula foi trabalhado com a classificação dos tempos e pessoas verbais e que além do texto o professor se valeu de pequenas orações que se adequavam a situações cotidianas vivenciadas por alguns dos alunos.

Sempre que algum aluno respondia de forma considerada inadequada, o professor se utilizava de artifícios diversos para conseguir fazer com que os alunos chegassem à resposta correta, a fim de demonstrar o entendimento e compreensão da matéria lecionada anteriormente.

Os alunos tiveram, nessas aulas, o papel de ler as perguntas e apresentar as suas respectivas respostas, de modo que os estudantes eram, no geral, levados a buscar o acerto e refutar o erro, ao passo que o professor, de certa forma, se manteve no lugar de juiz, para decretar o resultado do trabalho discente como correto ou incorreto.

Trata-se de aulas nas quais o conhecimento foi transmitido de forma tradicional e descontextualizada, impossibilitando, assim, a ação reflexiva e participativa do aluno na construção do saber formal. Não se averiguou, nesse momento, o trabalho com a gramática a partir do texto e o conteúdo foi previamente sistematizado, o que inviabilizou a construção ou co-construção da aprendizagem, impedindo, assim, que esta se tornasse eficaz e significativa.

Quando o aluno apresenta uma resposta considerada incorreta, o professor o questiona a respeito de seu erro, para que ele ou a turma cheguem à resposta certa, e não para que reflitam sobre o motivo de ter errado.

Os alunos assumem o papel de seres passivos e coadjuvantes no momento em que aceitam a correção do professor sem maiores questionamentos sobre o porquê das incorreções

ou não das respostas, tornando, então, a aula menos participativa e reflexiva. Desta feita, abrem-se portas para o viés tradicionalista, o que dificulta bastante o sucesso pretendido na realização do evento.

A partir da leitura do texto, não foi possibilitada uma discussão mais profunda e participativa, fazendo com que a obra se prestasse apenas como instrumento para a captação das respostas almejadas.

Houve pouca fala espontânea dos alunos acerca do conteúdo estudado, pois eles, no geral, se prestavam, tão somente, a ler ou responder ao que era perguntado pelo professor.

No tocante à disciplina, não houve problemas, por se tratar de uma turma considerada calma e acostumada a respeitar os professores, o que em tese facilita o trabalho a ser desenvolvido pelo docente e contribui, ao mesmo tempo, para o bom desempenho e aprendizagem desejados por parte dos discentes.

Diante do exposto, é possível concluir que se está diante de um professor que trabalha pautado na transmissão do conhecimento sistematizado e que apresenta dificuldade em desenvolver estratégias de trabalho com a leitura de forma a valorizar a participação ativa da turma.

ANEXO C - Confrontar

De acordo com o exposto nos processos do descrever e do informar, torna-se possível a percepção de que se trata de aulas conteudistas, uma vez que o poder e a detenção do conhecimento produzido estão centralizados na figura do professor, e as ações supostamente voltadas para o estabelecimento do ensino e aprendizagem centram-se na transmissão do conteúdo gramatical. Para a consecução dessas aulas, o professor lançou mão do método expositivo, no qual o educador explicita seus saberes e os alunos se prestam, comumente, a ficar ouvindo, tentando compreender o que está sendo dito. No particular caso, o ensino dos usos das pessoas e dos tempos verbais consumiu o tempo utilizado para a realização do evento aula, mostrando, assim, a relevância do tópico gramatical no trabalho realizado pelo condutor do processo, cujas estratégias metodológicas se mostram vinculadas aos meios transmissivos.

Desse modo, não se pode verificar a possibilidade de transcendência do conhecimento que se tenciona levar o aluno a adquirir, haja vista não se ter conseguido o estabelecimento de elos entre o conteúdo abordado e a vida cotidiana do alunado ou da comunidade na qual estão inseridos. O professor parece não possibilitar ao aluno a oportunidade de aprender e de vivenciar a língua em uma situação real e significativa, pois dessa forma ele restringiu a ação do aluno a apenas algumas estruturas pré-determinadas. Fato esse que inviabiliza a construção significativa do saber formal e dificulta enormemente a formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento da cidadania plena, com vistas a desenvolver habilidades que os tornem capazes de pensar e repensar seus próprios projetos de vida, buscando, assim, serem partícipes no construir de uma sociedade liberta de tanta competitividade e desigualdade, portanto, mais voltada para a valorização das relações sociais.

Ao não realizar seu trabalho com o conteúdo gramatical (verbo), a partir de textos que versassem sobre temas que comunguem com a faixa etária e a realidade dos participantes da aula que possibilitassem discussões sobre assuntos de interesse comum a eles, o professor deixa de contribuir para a construção da identidade social dos estudantes envolvidos no processo. Ao optar por esse viés no trabalho com a construção do conhecimento, o educador passou a desconsiderar a individualidade e a identidade dos educandos, uma vez que suas experiências e a sua visão de mundo (do aluno) poderiam em muito contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua dentro de uma situação real.

Ademais, o fato de os alunos terem voltado suas atenções aos comandos do professor, lendo perguntas e respostas, contribuiu para que os mesmos tivessem impostos limites no

desenvolver das habilidades criativas do processo de autonomia porque não se permitiu que se tornassem protagonistas na revelação de seus pensamentos e na construção individual e ou coletiva do conhecimento. Ao deter o controle sobre a verificação das atividades propostas, o profissional da educação criou barreiras que, além de limitar o protagonismo discente, pouco contribuiu para a criação de uma rede de colaboração entre os alunos. Isso certamente lhes daria a oportunidade de compreender a importância do trabalho em conjunto e, por certo, contribuiria para que os alunos se tornassem mais espontâneos e se sentissem mais valorizados no decorrer da ação docente. Assim, participariam bem da formação de objetivos comuns, compartilhando, então, suas experiências individuais e contribuindo para um melhor desenvolvimento do trabalho realizado no âmbito da sala de aula.

Destaca-se, pois, que nas aulas não se valorizou o processo de ensino e aprendizagem, mas sim o fim em si mesmo, uma vez que a visão do “certo” e do “errado” predominaram absolutos no decorrer dos trabalhos. O professor deveria ter direcionado os alunos na descoberta dos erros fazendo questionamentos que os levassem a expor seus pensamentos acerca do assunto em questão, descobrindo assim o porquê de determinadas respostas. Há que se considerar que não há verdade absoluta no trabalho a partir do gênero textual, mas leituras que podem ou não ser autorizadas pelo texto. O fato é que na verdade optou-se por valorizar o acerto como algo fundamental para se concluir pela aprendizagem do conteúdo, desprezando, assim, a possibilidade de se construir o aprendizado de modo reflexivo e participativo.

ANEXO D - Reconstruir

Para tornar a aula em questão mais produtiva, seria interessante que o professor tivesse observado alguns aspectos relevantes para a condução dos trabalhos: se desejava a participação dos alunos e se queria ajudá-los a fazer reflexões e proposições pertinentes, deveria se distanciar do centro das atenções. Seria importante, nesse caso, que se posicionasse como mediador de ações que se voltassem para a construção coletiva de saberes, conforme planejado e desenvolvido no âmbito de nossa proposta interventiva e exposto no caderno pedagógico.

Observa-se que o texto da primeira aula poderia ter sido mais bem explorado em relação ao tema, para que os alunos pudessem expor seus conhecimentos prévios e apresentar suas noções próprias acerca do assunto abordado.

Poderia ter explorado mais as atividades de interpretação de texto, de modo a incentivar a participação dos alunos, levando-os a expor suas ideias e conhecimentos sobre o assunto em discussão. Seria possível, ainda, aproveitar as respostas para permear e fomentar a discussão coletiva, colocando em prática, de modo significativo, os usos verbais. Assim, se construiria conhecimentos a partir de uma verdadeira rede de colaboração, pois todos os alunos teriam a possibilidade de se expressar, inclusive os mais tímidos, participando de uma educação libertadora. Nessa perspectiva educacional todos se ajudam, se libertam, se educam, haja vista ninguém ter condições de se libertar ou educar sozinho.

Tais respostas deveriam ter sido mais bem aproveitadas e o momento ter sido utilizado para promover o protagonismo dos alunos ao longo do processo, dando-lhes vez e voz por meio de questionamentos que lhes despertasse naturalmente a necessidade de comunicação. O diálogo dá a chance, até mesmo aos alunos mais inibidos, de falar algo. Isso seria feito pelo professor, que assumiria o papel de mediador em todo o processo: Por que respondeu assim? O que pensa a respeito das outras alternativas propostas na questão? Por que não estariam corretas? Alguém concorda ou discorda? Por quê? Dessa forma, provavelmente, os alunos se sentiriam mais livres e encorajados a participar da aula. Com maior participação coletiva e menos medo do erro, haveria maior motivação para a construção conjunta dos acertos.

A atividade permitia a realização de um trabalho interdisciplinar buscando conhecimentos prévios de outras disciplinas para corroborar as discussões a serem travadas: tipos de embarcação, turismo náutico, profissões, localização geográfica, meio ambiente, espécies marítimas afetadas, etc.

Pesquisas poderiam ter sido feitas, de modo a ajudar no aprofundamento das conversas

sobre o argumento de autoridade, que parece não ter sido suficientemente esclarecido para os alunos. O que é? Quando é usado? Como? Por quê?

Assim, os alunos teriam a oportunidade de se tornar mais autônomos, justificar as descobertas realizadas e explicitá-las durante as aulas, desenvolvendo então o protagonismo estudantil e trazendo a aprendizagem para o centro das atenções. Com isso, os alunos estariam desenvolvendo seus conhecimentos sobre a língua e sobre o assunto. Isso não só os ensinaria a assumir uma atitude de forma mais ponderada e com mais sustentação, como também ofereceria recursos para que descobrissem como apresentar seus pontos de vista de forma sustentada. Dessa maneira, os alunos teriam desenvolvido formas de agir que poderiam ser aproveitadas em seu dia a dia, para fazer a defesa de suas opiniões sobre diferentes aspectos de suas realidades.

ANEXO E – Termo de autorização

Termo de autorização

Eu _____, portador do CPF _____ e RG _____, responsável pelo (a) aluno(a) _____, concedo autorização para que ele(a) participe das aulas que serão gravadas pelo professor Abel Gomes Vieira, para utilização posterior em atividades relacionadas ao curso de Mestrado Profissional em letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Fervedouro, 20 de outubro de 2018

Assinatura do responsável

ANEXO F – Tabela das terminações verbais

TABELA DAS TERMINAÇÕES VERBAIS VERBOS REGULARES/ MODO INDICATIVO

1ª CONJUGAÇÃO- AR

PESSOA	PRESENTE	PRETÉRITO			FUTURO	
		PERFEITO	IMPERFEITO	MAIS QUE PERFEITO	DO PRESENTE	DO PRETÉRITO
EU	O	EI	AVA	ARA	AREI	ARIA
TU	AS	ASTE	AVAS	ARAS	ARÁS	ARIAS
ELE	A	OU	AVA	ARA	ARÁ	ARIA
NÓS	AMOS	AMOS	ÁVAMOS	ÁRAMOS	AREMOS	ARÍAMOS
VÓS	AIS	ASTES	ÁVEIS	AREIS	AREIS	ARÍEIS
ELES	AM	ARAM	AVAM	ARAM	ARÃO	ARIAM

2ª CONJUGAÇÃO- ER

PESSOA	PRESENTE	PRETÉRITO			FUTURO	
		PERFEITO	IMPERFEITO	MAIS QUE PERFEITO	DO PRESENTE	DO PRETÉRITO
EU	O	I	IA	ERA	EREI	ERIA
TU	ES	ESTE	IAS	ERAS	ERÁS	ERIAS
ELE	E	EU	IA	ERA	ERÁ	ERIA
NÓS	EMOS	EMOS	ÍAMOS	ÊRAMOS	EREMOS	ERÍAMOS
VÓS	EIS	ESTES	ÍEIS	ÊREIS	EREIS	ERÍEIS
ELES	EM	ERAM	IAM	ERAM	ERÃO	ERIAM

3ª CONJUGAÇÃO- IR

PESSOA	PRESENTE	PRETÉRITO			FUTURO	
		PERFEITO	IMPERFEITO	MAIS QUE PERFEITO	DO PRESENTE	DO PRETÉRITO
EU	O	I	IA	IRA	IREI	IRIA
TU	ES	ISTE	IAS	IRAS	IRÁS	IRIAS
ELE	E	IU	IA	IRA	IRÁ	IRIA
NÓS	IMOS	IMOS	ÍAMOS	ÍRAMOS	IREMOS	IRÍAMOS
VÓS	IS	ISTES	ÍEIS	ÍREIS	IREIS	IRÍEIS
ELES	EM	IRAM	IAM	IRAM	IRÃO	IRIAM

ANEXO G – Panfletos



Elementos da cultura cigana



Faz parte da cultura cigana o uso de roupas coloridas e muitos acessórios, como: brincos, cordões, pulseiras e anéis.



As ciganas dizem possuir o dom de ler as mãos, jogar as cartas e fazer previsões futuras.



O povo cigano, de modo geral, possui rituais próprios para ocasiões de nascimento, casamento e morte.

A união familiar tornou-se, ao longo do tempo, um forte instrumento de resistência e luta contra a invisibilidade cigana.



Trabalho sobre a cultura cigana desenvolvido pela turma do 9º ano 03, da E. E. Joaquim Bartholomeu Pedrosa.
Disciplina: Língua Portuguesa.
Professor: Abel Gomes Vieira
Imagens: <https://www.google.com/search?q=imagem+de+cigano>



O QUE QUER O POVO CIGANO?

A comunidade cigana quer ter o direito de ir e vir, e até ficar se quiser!

Ciganos querem ser tratados como brasileiros, livres de todo preconceito!

Trabalho sobre a cultura cigana desenvolvido pela turma do 9º ano 03, da E. E. Joaquim Bartholomeu Pedrosa.

Disciplina: Língua Portuguesa. Professor: Abel Gomes Vieira

Fonte das imagens: <https://www.google.com/search?q=imagem+de+cigano>

**Ciganos
lutam**

**Por respeito e
dignidade**

**Liberdade e
paz**

**Contra o
preconceito**

**e a falta de
políticas
públicas
voltadas para
sua gente.**





Ciganos no Brasil

A história de um
povo.



<https://www.google.com/search?q=imagem+de+cigano>

Em nosso país há
mais de 500 mil
ciganos.

Os ciganos
brasileiros
pertencem a três
etnias diferentes:
Calon, Rom e
Sinti

As primeiras
comunidades
ciganas
chegaram no
Brasil em
companhia dos
europeus.

Trabalho sobre a cultura cigana desenvolvido pela turma do 9º ano 03, da E. E. Joaquim Bartholomeu Pedrosa.
Disciplina: Língua Portuguesa. Professor: Abel Gomes Vieira

Grupo 03 – azul

Religiosidade do povo cigano



Santa Sara é a padroeira dos ciganos, mas eles geralmente seguem as religiões das localidades onde acampam.

O cigano aceita e respeita a diversidade religiosa como forma de preservação da fé e do amor entre seu povo.



Um povo que acredita no sobrenatural! Um povo místico! Um povo de fé!

Trabalho sobre a cultura cigana desenvolvido pela turma do 9º ano 03, da E. E. Joaquim Bartholomeu Pedrosa.

Disciplina: Língua Portuguesa. Professor: Abel Gomes Vieira

Imagens: <https://www.google.com/search?q=imagem+de+cigano>

Grupo 04 – marrom

CURIOSIDADES DO MUNDO CIGANO

1-Existe o dia nacional e o dia internacional do povo cigano.

Dia 24 de junho é comemorado o dia nacional e dia 08 de abril o dia internacional do cigano.



2-Ser cigano já foi crime.

A rainha da Inglaterra, Elizabeth I, chegou a decretar que ser cigano era crime punido com a morte.

3- Famosos, descendentes de ciganos.



Elvis Presley



Charlie Chaplin



Juscelino Kubitschek

4-Os ciganos possuem bandeira própria.

Constituída por três cores:

O azul que simboliza o céu e a liberdade.

O verde que simboliza a natureza, a terra e o solo.

A roda vermelha que representa o movimento da vida.



Trabalho sobre a cultura cigana desenvolvido pela turma do 9º ano 03, da E. Joaquim Bartholomeu Pedrosa.
Disciplina: Língua Portuguesa. Professor: Abel Gomes Vieira
Imagens: <https://www.google.com/search?q=imagem+de+cigano>

Grupo 05 - verde