



EXPERIÊNCIA, TEORIA E AÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Natália Sathler Sigiliano
Érika Kelmer Mathias
Patrícia Pedrosa Botelho
(Organizadoras)

**EXPERIÊNCIA,
TEORIA E AÇÃO**
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Natália Sathler Sigiliano
Érika Kelmer Mathias
Patrícia Pedrosa Botelho
(Organizadoras)



Juiz de Fora

2021

© Editora UFJF, 2021

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es), são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

REITOR

MARCUS VINICIUS DAVID

VICE-REITORA

GIRLENE ALVES DA SILVA



PROFLETRAS



DIRETOR DA EDITORA UFJF

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE

CONSELHO EDITORIAL

RICARDO BEZERRA CAVALCANTE (PRESIDENTE)

ANDRÉ NETTO BASTOS

CHARLENE MARTINS MIOTTI

CLAUDIA HELENA CERQUEIRA MARMORA

CRISTINA DIAS DA SILVA

ILUSKA MARIA DA SILVA COUTINHO

JAIR ADRIANO KOPKE DE AGUIAR

MARCO AURELIO KISTEMANN JUNIOR

RAPHAEL FORTES MARCOMINI

REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

MALORGIO STUDIO DESIGN & COMMUNICATION

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFJF

Experiência, teoria e ação : práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa / Natália Sathler Sigiliano, Érika Kelmer Mathias, Patrícia Pedrosa Botelho (organizadoras) . – Juiz de Fora, MG : Editora UFJF, 2021.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 3,9 mb)

ISBN 978-65-89512-39-4

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Prática docente. I. Sigiliano, Natália Sathler. II. Mathias, Érika Kelmer. III. Botelho, Patrícia Pedrosa. IV. Título.

CDU 806.90(07)

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, promulgado pelo Decreto n. 6.583 de 29 de setembro de 2008.



EDITORA UFJF

RUA BENJAMIN CONSTANT, 790

CENTRO - JUIZ DE FORA - MG - CEP 36015-400

FONE/FAX: (32) 3229-7646 / (32) 3229-7645

editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Natália Sathler Sigiliano, Érika Kelmer Mathias, Patrícia Pedrosa Botelho	
INCENTIVO À AQUISIÇÃO E À AMPLIAÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	14
Bianca de Souza Carrara, Natália Sathler Sigiliano	
A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PROMOVEDO APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA	35
Vanda Pinheiro de Lacerda Freitas, Natália Sathler Sigiliano	
O CONTO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O ENSINO DE SUBSTANTIVO E ADJETIVO EM UMA ABORDAGEM REFLEXIVA	52
Denise Pereira Rebello, Natália Sathler Sigiliano	
O ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS EM PERSPECTIVA RENOVADA: A RELEVÂNCIA DE ADJETIVOS E ADVÉRBIOS EM GÊNEROS ARGUMENTATIVOS	69
Juliana Maria de Oliveira Moreira, Natália Sathler Sigiliano	
UMA CAMPANHA DE VALORIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA CIGANA MOTIVANDO A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE PANFLETOS	86
Abel Gomes Vieira, Thais Fernandes Sampaio	
ESTUDO DA LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA ATRAVÉS DA AUTORIA: CRIANDO UM <i>BLOG</i> PARA FALAR DE RACISMO	103
Caroline Souza Ferreira, Thais Fernandes Sampaio	
“NÓS VAI” OU “NÓS VAMOS”: UMA PROPOSTA PARA REFLEXÃO SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL ATRAVÉS DO <i>WIKISPACES</i>	124
Renata Cristina das Dores Alves, Thais Fernandes Sampaio	

SUMÁRIO

COMO CONSTRUIR UM ROTEIRO MEDIADOR DE REESCRITA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II _____	140
Ana Cristina Miranda Fajardo, Lucilene Hotz Bronzato	
DEBATES INFORMAIS E FORMAIS: O FACEBOOK COMO LUGAR DE ARGUMENTAÇÃO PARA ALUNOS _____	156
Wuilton de Paiva Ricardo, Denise Barros Weiss	
APRENDENDO A ARGUMENTAR COM OS AMIGOS: FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE ENSINO _____	173
Fernanda de Paula Assis Campos, Denise Barros Weiss	
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II _____	197
Silvana Aparecida Caldas de Ávila, Denise Barros Weiss	
O ENSINO DE LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERACIONAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS PROTAGONISTAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA _____	208
Clarissa Mieke Luiz Ishikawa, Neusa Salim Miranda	
EU E O OUTRO: MITOLOGIA NA PÓS-MODERNIDADE PARA LETRAMENTO LITERÁRIO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA _____	230
Alyne Alves Vieira, Neusa Salim Miranda	
UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA POÉTICA _____	253
Joseani Adalemar Netto, Patrícia Pedrosa Botelho	
ADAPTAÇÃO E CÂNONE: CAMINHOS PARA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E FAVORECIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO _____	267
Cássia Ferreira de Freitas Tirapani, Marco Aurélio de Sousa Mendes	
QUEM SOMOS _____	283

APRESENTAÇÃO

NATÁLIA SATHLER SIGILIANO
ÉRIKA KELMER MATHIAS
PATRÍCIA PEDROSA BOTELHO

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve sua primeira turma iniciada em 2014. Oferecido em rede nacional, o PROFLETRAS conta com a participação de 44 Instituições de Ensino Superior e tem sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O programa visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino fundamental, contribuindo para a reflexão e discussão acerca da qualidade da educação do nosso país. Por meio do incentivo à formação inserida na prática profissional, busca instigar a inovação em sala de aula, com a elaboração de propostas de ensino decorrentes da investigação, o que imprime aos egressos do programa um perfil que os habilita a dialogar com os desafios educacionais contemporâneos, especificamente aqueles que envolvem práticas sociais mediadas pelas mais diferentes linguagens.

Nesse sentido, compartilhar experiências e refletir sobre propostas teóricas atuais relativas ao ensino de língua materna mostra-se fundamental para o desenvolvimento de professores pesquisadores que atuam em prol do ensino-aprendizagem dos estudantes. Além disso, instigar a produção de práticas pedagógicas advindas dessa confluência de vivência, teoria e colaboração tem potencial transformador dos contextos de ensino em que tais ações ocorrem. Exponencialmente, essas ações e seus resultados podem ser base para um processo de renovação de práticas de outros professores, ao estabelecerem, como leitores, diálogos com esta obra.

Assim, com a intenção de divulgar algumas das pesquisas e ações realizadas pelo corpo docente e discente do programa, organizamos o primeiro *e-book* do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. O leitor encontrará textos que relatam experiências de ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental de diversas escolas brasileiras, resultantes de trabalhos desenvolvidos no programa. Ao longo dos textos, podemos claramente notar professores de educação da rede pública comprometidos com a realização de um sério trabalho em prol do desenvolvimento e progressão de aprendizado de seus estudantes.

O PROFLETRAS tem como proposta central uma pesquisa de caráter interventivo. Nesse sentido, as formas de veiculação do produto final das pesquisas realizadas costumam variar de um polo para outro. No polo de Juiz de Fora, temos, como resultado final de cada pesquisa, a relação de dois produtos: 1) um documento dissertativo, em que se apresentam a estruturação da pesquisa, seus pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e a análise da intervenção realizada e 2) um

Caderno Pedagógico, em que se expõem todas as etapas da intervenção, juntamente com a descrição das práticas elaboradas e aplicadas, assim como o material utilizado e/ou criado para as atividades realizadas. A leitura conjugada desses dois produtos permite, a nosso ver, um modo interessante de integrar teoria e prática no âmbito de um mestrado profissional.

Neste *e-book*, mostramos um panorama de algumas das pesquisas realizadas no programa, com o objetivo não somente de divulgar esses trabalhos, mas, sobretudo, de incentivar os leitores a conhecê-los em sua totalidade. Para tal, disponibilizamos, em cada capítulo, o *link* de acesso a cada um dos trabalhos completos e originais, disponíveis no repositório da biblioteca da Universidade Federal de Juiz de Fora. Por meio dele, o leitor tem acesso ao Caderno Pedagógico que se associa à dissertação desenvolvida.

Todos os capítulos deste *e-book* se estruturam em três seções: “Contextualização da proposta”, “Descrição da experiência” e “Impactos do projeto”. Na primeira seção, são apresentadas as motivações para a prática pedagógica realizada em sala de aula, bem como o aparato teórico a ela vinculada. Nos capítulos, houve ênfase à “Descrição da experiência”, para que o leitor possa vislumbrar, de modo mais global, a intervenção realizada. Dentro desse propósito, vários textos exibem anexos e *links* que permitem acesso a materiais complementares, utilizados na intervenção. Ao fim de cada um dos capítulos, os impactos positivos e negativos envolvidos na aplicação são brevemente apresentados com pretensão de evidenciar as vantagens da prática realizada ou mesmo os percalços que fazem parte do contexto de aplicação em sala de aula. Os impactos negativos, quando mostrados, não têm a intenção de desestimular a realização de práticas pedagógicas semelhantes àquelas relatadas, mas de mostrar que os impasses são comuns e frequentes em qualquer ação inovadora que se pretenda empreender.

Ao longo da leitura, será possível perceber que alguns textos deixam evidente a necessidade de transformarmos o ensino de gramática na escola não apenas pelo discurso daquilo que se deve empreender, mas por meio da realização de práticas de ensino pautadas no uso da língua. Por meio da adoção de um viés reflexivo e de ensino produtivo da língua, esses capítulos apresentam propostas que relacionam efetivamente o uso linguístico a práticas sociais.

No capítulo intitulado “Incentivo à aquisição e à ampliação lexical em língua materna no ensino fundamental II”, Bianca de Souza Carrara e Natália Sathler Sigiliano apresentam caminhos para o ensino do léxico de forma contextualizada e instigante ao promoverem um projeto que visou ao desenvolvimento da capacidade dos alunos em lidar com novos vocábulos. Para tanto, foram desenvolvidas estratégias de ensino que guiavam os alunos à percepção das múltiplas possibilidades de formas de encontrar e a atribuir significados a palavras desconhecidas no texto. As autoras se valeram de ações lúdicas e envolventes que promoveram nos alunos maior autonomia no uso de estratégias que os auxiliaram a criar hipóteses, atribuir sentidos às novas palavras e a empregá-las em suas produções.

Partindo, também, de problemas a serem enfrentados no âmbito das relações pessoais na escola, o capítulo “A aula de língua portuguesa promovendo aproximações entre escola e família” expõe um projeto que promoveu maior engajamento das famílias no ensino e aprendizagem de seus

filhos. Arelado a esse grande objetivo social, o projeto desenvolvido por Vanda Pinheiro de Lacerda Freitas e Natália Sathler Sigiliano teve como interesse promover práticas de leitura, escrita e oralidade que permitissem o ensino reflexivo dos tempos verbais. Para isso, o trabalho abarcou momentos de produções de textos por meio de relatos de experiências vividas orais e escritas, convites e rodas de conversa e apontou para a importância de a aula de Língua Portuguesa ir além dos muros da escola com o propósito de engajar não somente os alunos, mas também seus representantes, na promoção do conhecimento escolar.

Em “O conto e a contação de histórias: o ensino de substantivo e adjetivo em uma abordagem reflexiva”, Denise Pereira Rebello e Natália Sathler Sigiliano propõem que o ensino das classes de palavras seja realizado a partir de gêneros textuais nos quais elas se mostram mais frequentes. Com a intenção de enriquecer o repertório dos estudantes e desenvolver tanto a produção escrita quanto a oral, o trabalho optou por dar ênfase ao ensino do gênero conto, incentivando os alunos à escuta, leitura e produção desse tipo de texto. Perpassando essas práticas, as classes de palavras foram abordadas em uma perspectiva reflexiva. Ao adotar a obra *Mil e uma noites* como central no projeto, a intervenção enriqueceu, ainda, o repertório cultural e literário dos estudantes.

Nesse mesmo contexto, o capítulo “O ensino das classes de palavras em perspectiva renovada: a relevância de adjetivos e advérbios em gêneros argumentativos”, escrito por Juliana Maria de Oliveira Moreira e Natália Sathler Sigiliano, apresenta uma proposta de trabalho com os gêneros resenha e comentário de filme como motivadores para a abordagem da gramática e para o tratamento da temática do *bullying* na escola. Dessa forma, foram realizadas leitura e produção de comentários e resenhas, por meio dos quais foi possível levar os alunos à reflexão dos efeitos de sentido e do valor dos adjetivos e dos advérbios nesses textos argumentativos.

O projeto interventivo descrito no capítulo “Uma campanha de valorização e divulgação da cultura cigana motivando a produção colaborativa de panfletos”, e pensado pelos autores Abel Gomes Vieira e Thais Fernandes Sampaio, é um bonito exemplo da ideia de tomar a “aula como acontecimento” (GERALDI, 2015). Encorajado por um evento específico envolvendo uma discente da turma, o docente em questão permite que sua sensibilidade para o que acontece na sua sala de aula, com os seus alunos, oriente todo um trabalho com a linguagem voltado para o conhecimento e a valorização da cultura cigana, que, no caso daquela escola, encontrava-se ao mesmo tempo “tão perto e tão longe”. As sequências de atividades ali descritas mostram o rico caminho de um profissional que se abre para a reflexão acerca de suas práticas e que assume o compromisso de modificar algumas de suas crenças sobre o ensino, de modo a favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos.

Acreditando que quadros, muitas vezes considerados crônicos, de apatia e desinteresse na sala de aula podem ser modificados, o projeto desenvolvido por Caroline Souza Ferreira e Thais Fernandes Sampaio, no capítulo “Estudo da língua e desenvolvimento da autoestima da autoria: criando um *blog* para falar de racismo”, ilustra o percurso bem-sucedido de uma intervenção em que o estudo da linguagem se integra a um trabalho de fortalecimento da autoestima e do protagonismo discentes.

Envolvendo estratégias voltadas para o letramento digital, práticas de análise linguística e atividades colaborativas contextualizadas, esse texto sinalizou caminhos interessantes para a realização de um trabalho que efetivamente toma as necessidades e interesses dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas contextualizadas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

O capítulo “‘Nós vai’ ou ‘nós vamos’: uma proposta para reflexão sobre a concordância verbal por meio do *Wikispaces*” mostra uma sequência de atividades desenvolvidas com uma turma de 9º ano que, por meio de estratégias diversificadas, promove práticas de análise linguística em torno da questão da concordância. Usando a plataforma *Wikispaces* como recurso para motivar e sistematizar as discussões realizadas, o trabalho desenvolvido por Renata Cristina das Dores Alves e Thais Fernandes Sampaio englobou ainda a elaboração de um jogo de tabuleiro, mostrando que importantes reflexões sobre temas como preconceito linguístico, norma culta, usos estigmatizados da língua e variedade linguística podem ser realizados de forma leve e participativa, a partir de propostas bem fundamentadas de observação e análise da língua em uso.

Em “Como construir um roteiro mediador de reescrita para alunos do ensino fundamental II”, Ana Cristina Miranda Fajardo e Lucilene Hotz Bronzato apresentam uma proposta de práticas de escrita e de reescrita dirigidas e coletivas por meio de roteiros de mediação da reescrita do gênero resenha crítica de filme. As autoras exibiram aos discentes filmes relacionados à mitologia grega, discutiram sobre eles e solicitaram que fossem produzidas resenhas críticas após essas discussões. A intervenção foi aplicada aos alunos do 7º ano de uma escola estadual e teve o objetivo de fazer com que os discentes vivenciassem uma experiência tanto de escrita quanto de reescrita até então não praticada por eles. Apesar de o capítulo mostrar um trabalho elaborado para uma turma de 7º ano, claramente se percebe que poderia ser adaptado para outras turmas do ensino fundamental e mesmo para turmas do ensino médio, já que o gênero trabalhado conduz à aquisição da capacidade discursiva.

Em “Debates informais e formais: o *Facebook* como lugar de argumentação para alunos”, Wuilton de Paiva Ricardo e Denise Barros Weiss partiram do incômodo de os trabalhos com argumentação na escola terem início somente nos 8º e 9º anos, visto que muitos docentes acreditam que os alunos dos anos anteriores não teriam maturidade suficiente para a realização de atividades argumentativas mais elaboradas. A metodologia da pesquisa foi feita mediante a aplicação de um questionário para levantamento de dados, debate sobre o estilo musical preferido, leitura e comentários em textos modelares e produção de uma síntese do debate com o depoimento do aprendizado sobre o tema. Os autores descrevem, de modo detalhado, as discussões feitas em sala de aula com base em textos modelares, a criação de regras para o debate, a observação dos debates dos candidatos à presidência da República na televisão, a separação dos grupos conforme a tese escolhida e a apresentação do debate regrado para as demais turmas da escola. Assim, o leitor terá acesso a uma pesquisa que mostrou como a rede social *Facebook* pode ser uma ferramenta pedagógica promissora nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando os impactos na adequação da linguagem ao padrão formal da oralidade.

Em “Aprendendo a argumentar com os amigos: *Facebook* como ferramenta de ensino”, Fernanda de Paula Assis Campos e Denise Barros Weiss partem do questionamento quanto à utilização das redes sociais como apoio ao ensino presencial, promovendo a aprendizagem colaborativa, influenciando as produções textuais e aprimorando a capacidade argumentativa dos alunos. A intervenção teve por intento o desenvolvimento do protagonismo discente, o trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Ciências e de Matemática, o uso da rede social *Facebook* como ferramenta pedagógica, o compartilhamento de opiniões e a correção das produções. Com a aplicação das atividades propostas, as autoras perceberam que os estudantes tiveram mais tolerância, interagiram nos momentos de debate e aprenderam melhor a adequar a linguagem ao contexto comunicativo. O texto abrange as contribuições para a atualização da escola no que concerne às demandas da era digital e encoraja outros docentes a trabalharem com o texto argumentativo em séries iniciais do ensino fundamental.

O capítulo “Possibilidades e desafios na construção do gênero documentário no ensino fundamental II” aborda a construção de um documentário e a observação dos alunos antes, durante e depois dessa elaboração, discutindo a influência do uso da tecnologia na escola como meio de desenvolvimento do protagonismo do discente e do resgate de sua cidadania. As autoras Silvana Aparecida Caldas de Ávila e Denise Barros Weiss acreditam que, ao sugerirem uma atividade que propunha rever as características dos gêneros textuais que já eram do conhecimento do aluno (como o relato, a resenha crítica, a página de jornal, a entrevista) e introduzirem um novo gênero (o documentário), possibilitariam aos professores de Língua Portuguesa uma opção de estratégia para se trabalhar com seus educandos. A proposta descrita no capítulo teve o objetivo de desenvolver nos alunos o senso crítico ao utilizar a linguagem para organizar a sua realidade, confrontando opiniões e pontos de vista de forma a atuar no ambiente em que vivem. Para tanto, esse trabalho também teve o propósito de verificar como a construção de um documentário sobre a cidade interfere na visão dos alunos sobre a região onde vivem, além de propor uma sequência didática que pudesse aprimorar as habilidades requeridas para o domínio da língua, as habilidades de interação social a partir de diferentes gêneros textuais das esferas oral e escrita.

O capítulo “O ensino de linguagem e as relações interacionais na sala de aula: práticas protagonistas para uma escola democrática” relata uma proposta interventiva, partindo da equação “clima escolar”, “protagonismo” e “aprendizagem”. Buscando a otimização do espaço escolar, confrontando o problema da ociosidade de vários espaços e materiais na escola, as autoras Clarissa Mieko Luiz Ishikawa e Neusa Salim Miranda propuseram a construção de uma sala ambiente de Língua Portuguesa pautando-se na perspectiva dos letramentos múltiplos e dos multiletramentos, tendo como objetivo a criação de um espaço para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais dinâmico e interativo, que permitisse ainda a confecção de materiais didáticos cerzidos pelo diálogo discente-docente. Durante a leitura do texto, o leitor poderá ter acesso ao modo como as autoras estruturaram todas as etapas de execução do projeto, considerando a reciclagem e o reaproveitamento, a retextualização, a decoração e a valorização da funcionalidade e da eficiência do ambiente. A descoberta de novas possibilidades, a

produção de histórias e as dinâmicas de avaliação se tornaram momentos estimulantes na aplicação da intervenção, fazendo com que a vergonha e a rejeição à “leitura em voz alta”, à “oralização” e à “exposição de suas produções”, tão presentes em inúmeros momentos, fossem aos poucos superadas e as habilidades, aperfeiçoadas.

No capítulo “Eu e o outro: mitologia na pós-modernidade para letramento literário e desenvolvimento da competência metalinguística”, Alyne Alves Vieira e Neusa Salim Miranda apresentam uma pesquisa que se baseia na educação humanista, que devolve aos discentes sua capacidade de atuação integrada e, ao mesmo tempo, estimula-os na aquisição e no desenvolvimento de competências nos usos da língua. Para tal, basearam-se em uma concepção de linguagem interacionista, que serve ao propósito de realizar ações conjuntas. Com as atividades em torno do mito de *Narciso*, estruturadas com base em dados investigativos, documentos e pesquisa bibliográfica para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, e com estratégias fundamentadas em experiências anteriores, estabeleceram uma nova relação na produção e na aquisição de conhecimento. A aplicação da intervenção fez com que as autoras identificassem o avanço do protagonismo discente e o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão. O leitor poderá, também, ter acesso, nesse texto, aos resultados significativos em relação ao estudo gramatical, tão verticalizado e dependente da memorização de conteúdos nas salas de aula. Por meio de atividades metalinguísticas sobre o uso discursivo dos verbos, as autoras explicitam como os alunos aprenderam a observar regularidades por método comparativo, a pensar nas relações entre as palavras e seus efeitos discursivos, a organizar as informações alcançadas em conjunto e a sistematizá-las.

No capítulo intitulado “Uma experiência prática de leitura e escrita poética”, Joseani Adalemar Netto e Patrícia Pedrosa Botelho apresentam a sequência didática realizada durante alguns meses de 2019, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Anita Soares Dulci, em Santos Dumont (MG). A pesquisa realizada partiu da experiência adquirida por esses alunos com a escrita de aldravias com a pretensão de dar a eles a oportunidade de um olhar mais apurado sobre as palavras e seu uso no universo literário. Antes da produção escrita desse gênero, propuseram a leitura e a interpretação do conto investigativo *A aventura do pudim de Natal*, de Agatha Christie, como base para a ampliação do repertório literário dos alunos participantes e como motivação para a escrita de aldravipeias. O texto relata como se deu a contextualização da proposta de intervenção, apresentando ao leitor as etapas que compuseram toda a pesquisa e os impactos gerados no processo de aprendizagem de escrita dos discentes.

Em “Adaptação e cânone: caminhos para ampliação de repertório e favorecimento do letramento literário”, Cássia Ferreira de Freitas Tirapani e Marco Aurélio de Sousa Mendes apresentam uma intervenção que buscou a ampliação de repertório no que concerne aos tipos de narradores e ao favorecimento do letramento literário a partir do estudo de textos de autores canônicos e de adaptações. O texto deixa claro como buscaram introduzir os educandos no universo de suspense e terror de Edgar Allan Poe, apresentando o conceito de adaptação literária por meio do estudo de textos adaptados

de Machado de Assis. A pesquisa levou os alunos a perceberem as diferenças entre textos literários tradicionais, textos transpostos para histórias em quadrinhos e textos fílmicos; apresentou o narrador não confiável em primeira pessoa; aprofundou o conhecimento dos estudantes sobre o narrador em terceira pessoa e instrumentalizou os discentes a desenvolverem estratégias para perceber as nuances de cada tipo de foco narrativo e para introduzi-los no universo machadiano. Por intermédio da abordagem de textos de autores canônicos, aliada ao estudo de adaptação em quadrinhos e televisiva, os autores deixam claro como promoveram o letramento literário e a ampliação de repertório de discentes do 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG).

Todas as práticas inseridas nesta obra têm o objetivo comum de promover o intercâmbio de experiências entre professores da área, ao apontar caminhos para tratamento de variados assuntos caros às diversificadas situações de sala de aula de Língua Portuguesa e de Literatura no ensino fundamental. Isso ocorre em um contexto em que se assume serem a troca de experiências e a colaboração fundamentais para qualquer processo formativo.

Esperamos que, por meio da leitura desta obra, você se sinta impelido a também transformar a sua sala de aula, através do conhecimento de práticas coerentes com teorias de ensino-aprendizagem.

INCENTIVO À AQUISIÇÃO E À AMPLIAÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

BIANCA DE SOUZA CARRARA
NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Nas aulas de língua portuguesa, o professor depara-se com inúmeras questões que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. É dentro da sala de aula que observamos quais habilidades os alunos dominam e quais precisam aprimorar, como também é nesse contexto que o professor pesquisador adquire experiências e transforma a realidade em que se insere. Nessa perspectiva, o presente trabalho expõe, de forma descritiva, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, as quais tiveram como base as necessidades dos alunos de uma sala de aula específica e como objetivo geral o desenvolvimento de estratégias em favor da ampliação do repertório lexical de estudantes.

A principal motivação para a realização de ações dessa natureza surgiu ao observar em sala de aula que os alunos apresentavam dificuldades de leitura e compreensão de novos vocábulos. Os estudantes, de modo geral, não buscavam inferir sentido a tais termos, demonstrando, assim, um comportamento passivo diante de novas palavras. Com base nessa constatação, um conjunto de atividades interventivas foi elaborado e aplicado com o intuito de promover transformações no processo ensino-aprendizagem daquela turma, sobretudo no que diz respeito à competência leitora e à capacidade dos estudantes de ampliarem o repertório vocabular de modo eficiente e produtivo.

Esse foi um trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2019, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Olinto Almada. A escola está localizada em Sant'Ana do Campestre, um distrito pertencente a Astolfo Dutra (MG). Cabe ressaltar que tal turma já estava sendo monitorada no ano anterior (6º ano), apresentando dificuldades para lidar com novas palavras durante atividades de leitura e compreensão textual, e, por essa razão, tal problemática tornou-se o ponto de partida para a construção e a aplicação deste projeto.

Com base nisso, diferentes estratégias foram desenvolvidas, sendo guiadas por um tema em específico, cujo interesse fora manifestado pela própria turma, qual seja: a morte e as diversas

circunstâncias com as quais esse tema se relaciona. O acontecimento de um suicídio de um parente de estudante da escola fez despertar entre os alunos conversas sobre o assunto e a expressão de emoções negativas relacionadas à morte. A partir disso, tendo em vista a importância do tema para os alunos naquele contexto, atividades e textos trabalhados nessa intervenção tiveram as questões da morte como temática principal, visando a desenvolver olhares de valorização da vida e despertar uma compreensão da morte no contexto escolar. Por meio desses textos, buscamos trabalhar com múltiplas estratégias em favor do aprimoramento das capacidades de leitura dos alunos, especialmente no que diz respeito à compreensão de novas palavras.

Para respaldar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, valemo-nos de diversas contribuições teóricas. A respeito do ensino da língua portuguesa (LP), adotamos as práticas de Análise Linguística e o trabalho com a gramática, de acordo com Geraldi (1997) Mendonça (2006), Neves (2007), Bezerra e Reinaldo (2013), Suassuna (2012), Antunes (2014) e Sigiliano e Silva (2017). Acerca dos estudos dos gêneros textuais no contexto do ensino da língua, baseamo-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Costa-Hübes (2012) e Costa-Hübes e Simioni (2014). Para tratar do léxico nos estudos da linguagem, pautamo-nos em Biderman (1996, 1998) e Marcuschi (2004). Em relação ao estudo do léxico no âmbito escolar, seguimos os fundamentos de Antunes (2017, 2012), Rangel e Bagno (2006), Carvalho e Bagno (2011) e Krieger (2012). As contribuições da Linguística Textual para ensino também foram aplicadas, com base em Koch (2015), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2012). A respeito das estratégias de leitura, partimos de Solé (1998), e, no tocante aos mapas conceituais como técnica de aprendizagem significativa, Ausubel (1968 *apud* MOREIRA, 1999) e Novak e Cañas (2010)¹.

Neste trabalho interventivo, assumimos que a prática de Análise Linguística, segundo Mendonça (2006), configura-se como um exercício de reflexão voltado para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico. Com base nesse princípio, o texto torna-se o principal instrumento de ensino e aprendizagem em sala de aula, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos capazes de agir e participar das múltiplas práticas sociocomunicativas com autonomia e eficiência. Arelada a essa metodologia de ensino, adotamos a gramática contextualizada (ANTUNES, 2014), visando a explorar os componentes gramaticais presentes nos textos e a analisar seus efeitos de sentido, considerando, sobretudo, os contextos em que tais ações verbais são produzidas.

No que diz respeito ao trabalho com a gramática e com o léxico, pautamo-nos, principalmente, em Antunes (2012). Segundo a autora, para ler, compreender e produzir textos de modo eficiente, em suas variadas situações de comunicação, é fundamental que sejam desenvolvidos os saberes gramaticais e lexicais do aprendiz. Antunes (2012) reforça que o ensino da LP deve ter como um dos principais objetivos ampliar e aperfeiçoar o domínio sobre o uso e a compreensão das palavras, visto que o conhecimento lexical está sob permanente exigência de ampliação/atualização, a fim de atender às múltiplas necessidades de interação social.

¹ Para um maior aprofundamento do referencial teórico que embasou a proposta interventiva que será aqui brevemente exposta, consulte a dissertação intitulada *Verbete de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida* por meio do link <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11631>.

De acordo com essa perspectiva, assumimos neste trabalho a noção de léxico como “o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana” (BIBERMAN, 1996, p. 27). Isto é, o léxico representa na memória humana o resultado de uma ação cognitiva que aciona conhecimentos acerca do mundo, sendo esses conhecimentos representados pelas palavras. Esse grande acervo de palavras sofre inúmeras alterações, visto que a todo momento novos usos e léxicos são criados para atender às necessidades de interação dos falantes. Em razão disso, parafraseando Antunes (2012), é fundamental desenvolver nas aulas de língua um trabalho de ampliação do repertório lexical dos alunos, com o intuito de aprimorar seus conhecimentos lexicais, para que sejam capazes de reconhecer o papel do léxico na construção de textos e na produção de sentidos, bem como empregá-lo de modo eficiente em suas várias práticas sociocomunicativas.

Tendo em vista o ensino de LP sob o aspecto reflexivo, empregamos a abordagem dos gêneros textuais, bem como os aportes teóricos provenientes da Linguística Textual. Tal como salienta Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais em sala de aula permite que o estudante compreenda o funcionamento social da língua, favorecendo a formação de leitores e produtores de textos mais autônomos e eficientes. Com base nessa perspectiva de ensino, foram propostas atividades de leitura e de produção de textos, explorando as características dos gêneros textuais, suas funções, esferas de circulação e, de forma bastante enfática, a linguagem e o vocabulário empregados, com o propósito de levar a refletir sobre o léxico e ampliar, de modo produtivo, o repertório lexical dos alunos.

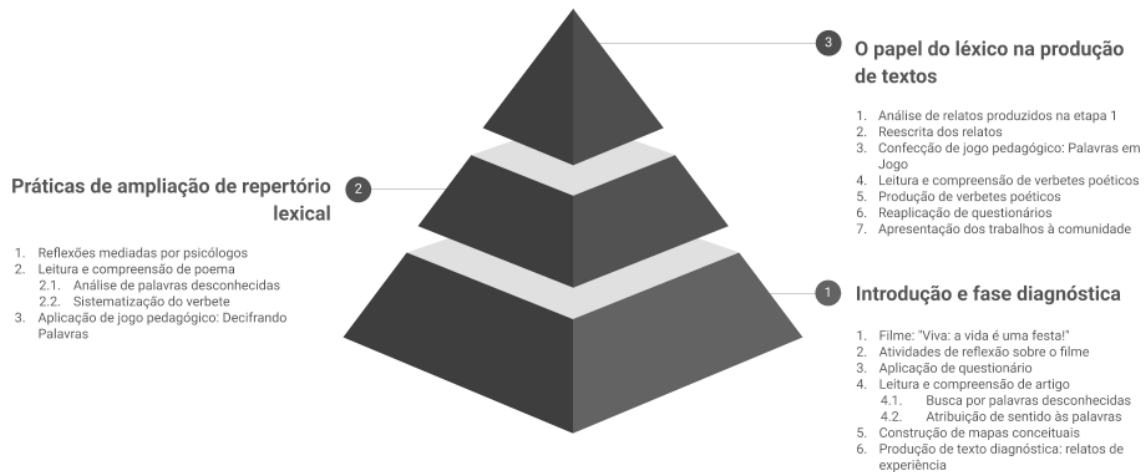
Para o desenvolvimento desta intervenção, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; ENGEL, 2000), permitindo, dessa forma, constante avaliação do processo de ensino, que partiu de um problema relativo à inércia, por parte dos alunos, do emprego de ações associadas ao não-reconhecimento do sentido de certas palavras durante a leitura de textos. Pela impossibilidade de descrever todas as observações realizadas durante a intervenção, na seção “Impactos do projeto”, alguns dados levantados serão elucidados como forma de representar os impactos de algumas das atividades interventivas. A seguir, será feita a descrição das atividades aplicadas, as quais se associam ao caderno pedagógico, constituído durante a aplicação da intervenção aqui apresentada.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Após observação em aulas de ano anterior da mesma turma na qual a intervenção ocorreu, começamos a refletir e a elaborar as primeiras ações do projeto interventivo. Para que a intervenção fosse implementada na turma, primeiramente houve um momento de interação com os pais e responsáveis, com o propósito de lhes esclarecer os objetivos e quaisquer dúvidas acerca do projeto, além de lhes solicitar assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para a participação dos estudantes na pesquisa associada ao projeto. Após esse momento, a intervenção intitulada “Aprendendo com as Palavras” foi apresentada aos alunos e desenvolvida no período de 6 meses, totalizando cerca de cem aulas. A turma era composta por vinte alunos.

Com o intuito de organizar a aplicação das atividades, a seguir será apresentado um esquema no qual se apresentam as três etapas que compuseram a intervenção, sendo a primeira a base da pirâmide:

Figura 1 - Esquema das etapas e módulos desenvolvidos na intervenção.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na etapa 1, intitulada "Introdução e fase diagnóstica," foi realizada a inicialização e a contextualização do projeto. Para isso, apresentamos aos alunos o filme de animação da Disney "Viva: a vida é uma festa", uma vez que seu conteúdo estabelece ricas relações com a temática da intervenção e contribuiria para o repertório dos alunos, auxiliando na leitura de textos a serem apresentados posteriormente. Depois de assistir ao filme (Módulo 1), demos seguimento ao módulo 2, para que os estudantes realizassem atividades reflexivas acerca da animação.

Em seguida, com o objetivo de coletar dados mais consistentes a respeito da dificuldade dos alunos ao inferir sentido a novos vocábulos, criamos e aplicamos um questionário na turma (Módulo 3). Tal questionário solicitou que o aluno avaliasse seus próprios comportamentos ao se deparar com vocábulos desconhecidos, sua concepção de dicionário e de sua função, a frequência com que consulta dicionários e de que tipo eles são, os próprios conhecimentos sobre o gênero verbete e as ações empreendidas quanto ao desconhecimento da grafia de alguma palavra. Mediante esse questionário, observamos, principalmente, quais eram os comportamentos mais recorrentes dos alunos, quando, durante a leitura, deparavam-se com termos desconhecidos. Como resultado, constatamos que a maioria não mobilizava ações para buscar e/ou construir sentido a novas palavras, revelando, assim, a necessidade da aplicação deste projeto interventivo. Constatamos também que poucos alunos usavam o dicionário e que apresentavam pouca familiaridade com tal instrumento. A partir desses dados, desenvolvemos múltiplas atividades, envolvendo as práticas de leitura e de compreensão de diferentes gêneros textuais, sendo o gênero verbete um dos focos da intervenção, o qual teve destaque nas práticas desenvolvidas na etapa 2 – "Práticas de ampliação de repertório lexical".

No módulo 4, implementamos as primeiras práticas interventivas voltadas, de forma bastante direta, para o ensino de estratégias de leitura em favor da ampliação lexical, as quais partiram da

compreensão do artigo de opinião “O México e a festa dos Mortos”, de José Alves de Freitas Neto. Esse texto foi escolhido por ser associado à temática abordada no filme e por apresentar em sua composição um complexo repertório vocabular para alunos do 7º ano do ensino fundamental, o que ensejou um exercício de busca e construção do sentido de palavras desconhecidas pelos estudantes. Para trabalhar com esse texto, primeiramente, lançamos mão de algumas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), a fim de instigar os alunos ao desenvolvimento de previsões e ao levantamento de hipóteses acerca do texto a ser lido. Após tais exercícios, foi realizada a leitura do artigo em sala de aula e, em sequência, foram desenvolvidas as atividades de compreensão textual. Destacamos que a aplicação de estratégias de pré-leitura, envolvendo o levantamento de hipóteses e previsões sobre o texto, revelou ser uma prática eficaz, uma vez que auxiliou os alunos na execução das atividades de compreensão, permitindo-lhes realizar uma melhor análise sobre aspectos globais do texto.

Concluídas a leitura do texto e as atividades de compreensão textual, solicitamos aos alunos que se debruçassem sobre o texto em busca de palavras ou expressões desconhecidas por eles (Módulo 4.1). Em seguida, convidamos os estudantes a agirem como pesquisadores e a levantarem dados quanto aos termos sinalizados por toda a turma. De forma organizada por parágrafos e linhas, os termos desconhecidos foram contabilizados e os alunos foram guiados a refletir sobre as palavras que representavam maior ou menor dificuldade pela turma. Houve um total de 21 palavras marcadas como desconhecidas, que foram: “paradoxal”, “êxtase”, “deslocam”, “ressignificação”, “indagações”, “concepção”, “astecas”, “simbiose”, “regeneração”, “lembranças”, “pórticos”, “conotação”, “ambivalentes”, “dizimação”, “peculiar”, “desatino”, “banalidade”, “espraiou-se”, “dignificado”, “*nuestros hermanos*”, “reelaboram” e “intransferível”.

O exercício dessa prática mostrou-se uma ótima introdução ao processo metacognitivo, no qual o aluno reconhece as palavras desconhecidas e é incentivado a travar estratégias de reflexão sobre elas. Assim, os alunos da turma tiveram a oportunidade de reconhecer quais palavras configuravam-se como desconhecidas e, a partir dessa constatação, poderiam dar início a um processo reflexivo que os auxiliasse na construção do sentido desses termos.

Em sequência, demos início ao módulo 4.2, no qual trabalhamos com exercícios destinados à construção do sentido das palavras que foram definidas como desconhecidas pelos alunos no módulo precedente. Para a execução desse trabalho, reunimos a turma em grupos, a fim de permitir uma maior interação e troca de conhecimentos entre os estudantes.

Com a constante retomada do texto, foram apresentadas atividades, como esta:

Já coletamos um conjunto de palavras sinalizadas como desconhecidas no texto 1. E agora? Como iremos compreendê-las? O que elas significam no texto? Para isso, primeiramente, partiremos de uma análise sobre o emprego dessas palavras de acordo com o texto. Vamos lá?
Exemplo: Palavra do 1º parágrafo: *Paradoxal*
Qual sentido possível a palavra “paradoxal” pode ter? Marque a opção adequada:
() 1- Contraditório () 2- Complicado () 3- Real () 4- Original. (CARRARA, 2020, p. 21).

A atividade aplicada consistia em retomar o texto, buscando inferir sentido a cada uma das palavras sinalizadas pela turma. Dessa forma, os alunos, em pequenos grupos, compartilharam seus conhecimentos prévios para encontrarem pistas que os auxiliassem, de modo contextualizado, na construção do sentido dos termos não conhecidos. Tal prática demonstrou ser de grande valia para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, visto que atuavam de maneira autônoma e participativa durante todo o processo reflexivo.

Para auxiliá-los nas reflexões e na escolha da opção que poderiam marcar, conforme o exemplo anterior, lançamos perguntas sobre os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos das palavras, sempre estabelecendo relações quanto ao emprego de tais termos no texto. Assim, eles discutiam a opção que lhes parecia ser a mais adequada e, em seguida, de forma mediada, debatiam com todos da turma sobre as escolhas feitas. Durante esse processo, os alunos participaram de modo efetivo e tiveram um bom desempenho na construção do sentido das palavras anteriormente desconhecidas por eles.

Ao final dessas reflexões, com base nos conhecimentos prévios, incitamos a turma a elencar possíveis sinônimos de tais palavras, com o objetivo de mobilizar e desenvolver o repertório vocabular. Por fim, as definições das palavras naquele e em outros contextos despertados pela discussão foram desenvolvidas, e isso lhes permitiu uma ampla compreensão acerca do sentido que as palavras apresentavam no texto, oportunizando também que ampliassem de modo produtivo o repertório vocabular. Após esse trabalho de sistematização, demos sequência ao módulo 5.

No módulo 5, com a turma ainda em grupos, apresentamos a eles a noção de mapa conceitual (NOVAK; CAÑAS, 2010) e a importância deles como forma de organização de ideias. Em seguida, os alunos foram convidados a comporem mapas conceituais das palavras estudadas no módulo anterior, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos novos e também permitir reflexões acerca do significado das palavras estudadas no texto. Para isso, cada equipe ficou encarregada de construir um mapa acerca de um conjunto de palavras do texto. A título de explicação, o vocábulo “memorações” foi conceituado da seguinte forma: abaixo de “memorações”, os alunos puxaram uma seta e registraram “Re + memoração”; logo abaixo, escreveram “memorizar novamente”. Como se nota, os estudantes atribuíram sentido à palavra desconhecida observando o processo de formação de palavras e seus aspectos semânticos com base no texto. Tal estratégia revelou ser uma ótima atividade em favor do processo de ampliação do repertório lexical, no qual os alunos não só ampliaram o vocabulário, como também desenvolveram práticas favoráveis ao processo de construção do sentido de termos desconhecidos durante a leitura de textos (CARRARA; SIGILIANO, 2019).

No módulo 6, o último da etapa 1, realizamos outra atividade de natureza avaliativa diagnóstica, que nos permitiu analisar de que modo os alunos mobilizavam conhecimentos lexicais e linguísticos na produção de textos. Para isso, seguindo os princípios da sequência didática (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), após expor os alunos a relatos de experiência orais e escritos do Museu da Pessoa, solicitamos a eles que produzissem um relato de experiência que versasse sobre alguma vivência marcante. De forma geral, os textos não apresentaram problemas no que diz respeito ao gênero demandado. Por

isso, o foco da análise recaiu sobretudo no léxico utilizado, mais especificamente no uso de recursos de sinonímia, antonímia, hiperonímia, elipse, anáfora e na relação entre unidades lexicais e *frames* ativados. Por meio do que observamos nas produções, foram construídas várias atividades interventivas, as quais foram desenvolvidas na etapa 3, intitulada “O papel do léxico na produção de textos”.

Concluído o módulo 6 da primeira etapa do projeto, demos início à etapa 2 – “Práticas de ampliação de repertório lexical”. Para introduzir essa etapa, realizamos dois momentos de conversa com psicólogos (Módulo 1), cujo propósito foi promover diálogos saudáveis com a turma acerca do tema “morte”. Para tanto, os alunos tiveram dois encontros com esses profissionais, nos quais trocaram experiências, relataram acontecimentos e foram conduzidos a refletir sobre como poderiam lidar melhor com as emoções e com as questões relacionadas à morte. Cabe destacar que tais encontros foram fundamentais para que a turma se envolvesse com mais afinco com o tema do projeto, além de possibilitar um rico momento de promoção à saúde mental no contexto escolar.

Após essa ação, iniciamos o módulo 2, no qual foram realizadas atividades de leitura e compreensão do poema “A morte”, de Vinícius de Moraes. Tais atividades exploravam os conhecimentos prévios dos estudantes, envolvendo suas capacidades de lidar com o gênero poema e, principalmente, de compreender e dar sentido ao texto em estudo. Além disso, novamente, solicitamos aos alunos que buscassem no texto palavras desconhecidas, ou não compreendidas por eles. Com base nesse levantamento, partimos para o módulo 2.1, em que as palavras sinalizadas pela turma foram analisadas e refletidas, adotando o dicionário escolar como principal recurso pedagógico em favor desse processo de aprendizagem, guiando os alunos quanto ao reconhecimento do uso da linguagem figurada.

No módulo 2.1, reunimos os estudantes em pequenos grupos, a fim de favorecer a interação e o compartilhamento de saberes entre eles. A partir das palavras marcadas como desconhecidas no poema, os alunos foram estimulados a realizar a busca dos termos em dicionários, comparar significados, fazer convergências e, ainda, refletir sobre o gênero verbete. Nesse módulo, propusemos que os alunos tivessem uma ampla interação com verbetes de dicionário, a fim de que pudessem explorar suas características, elementos composicionais e para que compreendessem suas diversas funções e usos. Ademais, trabalhamos com o verbete virtual, a fim de permitir que reconhecessem outros suportes nos quais esse gênero circula. É importante elucidar que, durante essas atividades, os alunos pesquisavam, estudavam e davam sentido às novas palavras, considerando, principalmente, o texto e o contexto nos quais estavam inseridas, revelando, assim, ser uma prática favorável à ampliação produtiva do repertório lexical, que muito os auxiliou, inclusive, a realizar uma compreensão mais eficiente e profunda do poema.

Dando seguimento ao projeto, introduzimos o módulo 2.2, cujo principal objetivo foi sistematizar os conteúdos trabalhados no módulo precedente acerca do gênero verbete. Para isso, construímos, em conjunto com a turma, um resumo que apresentava diversas informações referentes a esse gênero, tais como: meios de circulação, contextos e circunstâncias de uso, estrutura textual etc. Cabe ressaltar que tal processo de sistematização do gênero verbete, construído coletivamente com a turma, permitiu

aos alunos não apenas a reflexão sobre os aspectos composicionais e usuais do gênero, mas também estimulou a autonomia discente.

Em sequência, iniciamos o módulo 3 – Aplicação do Jogo Pedagógico “Decifrando palavras” (Anexo I). Esse foi um jogo pedagógico de nossa autoria, que teve como finalidade mobilizar reflexões sobre o léxico, a forma como as palavras são compostas – suas influências no significado – e sobre o uso reflexivo do dicionário, favorecendo, assim, a ampliação do repertório lexical dos alunos. A abordagem fundamental desse jogo recaiu no processo de formação de palavras como estratégia de reconhecimento de sentidos e de ampliação lexical. Nele, os alunos formaram e refletiram sobre a função e os sentidos de diversos radicais, prefixos e sufixos. Ademais, consultaram dicionários para verificar hipóteses e, ainda, aplicaram palavras compostas por radicais específicos a situações comunicativas. Sobre a aplicação desse jogo pedagógico, vale destacar que a turma demonstrou bastante interesse e bom desempenho, demonstrando que a prática muito contribuiu para o processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Em outros termos, tratar o estudo do léxico de forma lúdica e dinâmica constituiu-se em uma estratégia positiva para despertar o engajamento dos alunos.

Considerando a relevância da ampliação lexical para a produção de textos escritos e o diagnóstico da produção inicial realizada pelos alunos, que revelou um excesso de repetição de palavras, fez-se necessária a criação de uma etapa cuja ênfase recaísse nas distintas estratégias de referenciação. Por isso, depois de aplicado o jogo, introduzimos a terceira etapa da intervenção, denominada “O papel do léxico na produção de textos”. Diante da análise investigativa acerca dessas produções, evidenciamos que os textos apresentavam falhas quanto ao emprego de alguns mecanismos coesivos, tais como a precariedade do uso da sinonímia e da elipse. Desse modo, com base nesse diagnóstico, elaboramos ações que pudessem intervir e transformar tal constatação. Nessa etapa, exploramos o funcionamento do léxico na construção da coesão textual e, para isso, lançamos mão das produções iniciais feitas pelos alunos na primeira etapa, como já mencionado anteriormente.

Assim, iniciamos o módulo 1, em que as primeiras produções dos alunos foram retomadas e analisadas, promovendo atividades de reflexão quanto ao emprego da sinonímia e da elipse como recursos fundamentais para a construção da coesão do texto. Para isso, selecionamos as produções iniciais que mais apresentavam problemas quanto ao uso do léxico e realizamos, coletivamente, exercícios de reflexão sobre as palavras selecionadas nos trechos (seus tipos, sua adequação), de mudança de vocábulo (por meio de sinônimos, hipônimos, hiperônimos, elipse, antônimos e outros) e reescrita de alguns trechos, para que os estudantes pudessem refletir e reconhecer o papel do léxico na construção da coesão textual e o peso da escolha lexical para ativação de sentidos da leitura.

No módulo seguinte (módulo 2), após a reflexão sobre alguns dos textos próprios ou de colegas (módulo anterior), os alunos realizaram a reescrita das primeiras produções, sendo estimulados a mobilizar os conhecimentos adquiridos durante toda a intervenção. Além disso, durante a reescrita, incentivamos os alunos a consultarem os dicionários escolares, para que pudessem lançar mão desse instrumento no processo de reescrita e de aprendizado do léxico.

A seguir, demos início ao terceiro módulo, no qual os estudantes ficaram responsáveis por produzir um jogo pedagógico, denominado “Palavras em jogo” (Anexo II). Nosso objetivo, ao propor tal atividade, foi permitir um exercício lúdico e reflexivo com as palavras trabalhadas ao longo do projeto. Desse modo, partindo do amplo repertório lexical mobilizado nas etapas anteriores, a turma foi conduzida a elaborar as cartas de um jogo que trabalhou com os sentidos das novas palavras aprendidas, visto que, em grupos, os alunos foram convidados a escrever o significado de um total de quarenta e quatro palavras cujo significado os alunos da turma desconheciam durante a aplicação da intervenção. Além disso, os estudantes tiveram que ativar estratégias apreendidas quanto à formação das palavras para palpitar quanto aos sentidos (caso não se lembrassem deles durante o jogo). Por intermédio desse processo de estímulo à ludicidade e à criatividade, os alunos não apenas relembavam os significados atribuídos aos termos estudados, como também aplicavam seus conhecimentos para produzirem pequenos verbetes, isto é, resgatavam, de forma produtiva, os saberes construídos ao longo da intervenção. Com a elaboração desse jogo, os alunos assumiram um papel ativo na construção do saber e se engajaram na proposta, o que revelou ser uma estratégia favorável ao estudo do léxico no âmbito escolar.

Com o jogo pronto, os alunos tiveram a oportunidade de testá-lo, e, nesse momento, observamos como a turma, de maneira geral, estava envolvida e disposta a exercitar os saberes que foram construídos e ampliados. Essa foi uma estratégia que muito contribuiu para a consolidação das ações interventivas dessa atividade, além de oportunizar aos alunos o exercício do protagonismo discente, que tanto favorece o processo ensino-aprendizagem.

Em seguida, partimos para o módulo 4, em que trabalhamos com a obra “Pequeno Dicionário de Palavras ao vento”, de Adriana Falcão. Nessa obra literária, encontram-se verbetes poéticos, com estrutura e linguagem peculiares, e, em razão dessas características, esses textos foram escolhidos com o propósito de explorar outras formas que o gênero verbete pode assumir. Observe este verbete do livro:

Morte

Algo ou alguém incógnito que tem por hábito (ou ofício) levar as pessoas para lugar ou estado desconhecido, geralmente em momentos inesperados, frequentemente por causas ignoradas, deixando nas pessoas que não foram uma dor inexplicável de proporções incomensuráveis e, na maioria dos casos, acompanhada de muitas lágrimas. (FALCÃO, 2013, p. 60).

Em algumas páginas, além do conteúdo verbal, o livro conta com imagens que se associam ao significado poético atribuído às palavras, o que foi explorado na intervenção e se mostrou bastante rico. Nesse sentido, realizamos com a turma atividades de leitura e compreensão de diversos verbetes poéticos, instigando os alunos a analisar suas principais características. Cabe salientar que exploramos também as principais semelhanças entre o verbete poético e o de dicionário. Além disso, os alunos foram convidados a refletir sobre as distintas formas de apresentação de verbetes e os distintos suportes dos dicionários. Puderam observar, ainda, que há dicionários informais, disponíveis na *internet*, e foram levados a comparar verbetes em distintos dicionários.

Dando sequência à intervenção, demos início ao módulo 5, que teve o objetivo de explorar a produção de verbetes poéticos para as palavras “vida” e “morte”. Para isso, convidamos a turma a organizar um evento expositivo de incentivo à vida na escola, com o propósito de apresentar à comunidade escolar todo o trabalho construído no projeto, inclusive tais produções poéticas. Cabe destacar que, ao longo do processo de produção dos verbetes, os textos passaram por algumas intervenções até atingirem a versão final, visto que tais produções exigiram adequação da estrutura e linguagem poética, figurada, e, portanto, a mediação foi de extrema importância. Esta etapa final se revelou como um desafio pelo estilo de linguagem mais abstrata e subjetiva que fora requerida e se mostrou como um grande ganho associado à reflexão quanto aos usos não-literais das palavras.

Concluídas as produções textuais, introduzimos o módulo 6 (reaplicação dos questionários). O objetivo da reaplicação dos questionários foi comparar os dados coletados antes e depois do desenvolvimento da intervenção, a fim de investigar de que modo as ações implementadas interferiram no aprimoramento da capacidade dos alunos ao interagir com novas palavras durante a leitura de textos.

Por fim, encerramos a aplicação do projeto com a exposição dos trabalhos desenvolvidos à comunidade escolar. Nesse módulo, motivamos e conduzimos os estudantes a participarem ativamente da organização, montagem e apresentação do evento expositivo. Além da exposição dos trabalhos, foram abordados os temas morte e vida por meio dos verbetes poéticos produzidos, sendo cada um deles declamados pelos próprios alunos durante o evento. Ademais, a turma realizou uma apresentação musical com a canção “O que é? O que é?”, de Gonzaguinha, a qual fora explorada anteriormente em sala de aula e que foi escolhida por ser bem representativa na cultura brasileira da valorização da vida. Em resumo, houve muita participação e envolvimento de todos durante o evento, finalizando o projeto em um clima de satisfação e de prestígio, com a presença pais, responsáveis, familiares, professores e funcionários da escola.

Cabe ressaltar que, ao longo da aplicação do projeto, diversas complicações ocorreram, tais como a falta de disponibilidade de aulas com a turma, em razão de outras atividades demandadas pela escola, como ensaios para eventos culturais, aplicação de avaliações internas e externas. Além disso, a escola não disponibilizava uma sala de informática que pudesse oferecer aparelhos e *internet* para que os alunos interagissem com gêneros textuais digitais explorados na intervenção. Isso revela que os desafios na educação básica fazem parte da realidade de muitos docentes e que, apesar deles, é fundamental persistir e buscar novos caminhos para um ensino de qualidade.

IMPACTOS DO PROJETO

O projeto “Aprendendo com as palavras” teve como foco aprimorar a capacidade dos alunos ao interagir com novos vocábulos durante a leitura de textos, bem como permitir que ampliassem seu repertório lexical. Considerando tais objetivos, foram aplicadas diversas ações e estratégias que pudessem contribuir com tal aprimoramento, formando, assim, leitores eficientes e autônomos durante

o processo de construção do sentido dos textos. Como já salientado anteriormente, adotamos, nesse projeto, a metodologia da pesquisa-ação, que consiste em identificar um problema, elaborar e executar ações que possam intervir nesse contexto, empregando, ao longo do percurso, métodos que permitam coletar dados, os quais são fundamentais para analisar e avaliar os impactos das ações desenvolvidas.

Seguindo essa perspectiva, elegemos três instrumentos principais de coleta de dados: (1) os resultados dos questionários aplicados antes e depois das ações interventivas; (2) a avaliação do processo de produção dos mapas conceituais; (3) a comparação das produções textuais iniciais e finais. Esses instrumentos de coleta foram elaborados a fim de acompanhar, em todas as etapas do projeto, como as ações foram executadas e quais foram seus impactos. Ressaltamos que, durante todo o projeto, as respostas dos alunos, suas dúvidas, seu engajamento, questões e avanços foram analisados por meio do uso do instrumento diário de bordo (BORTONI, 2008).

A respeito dos resultados dos questionários, de modo geral, observamos que a turma apresentou mudança de comportamento ao lidar com novas palavras, assumindo uma postura mais ativa e investigativa, já que os alunos evidenciaram estar mais atentos às palavras desconhecidas e valerem-se de estratégias contextuais para atribuição do significado. Além disso, os resultados demonstraram que os alunos diversificaram e ampliaram estratégias de leitura com intuito de construir o sentido de termos desconhecidos.

Em relação à análise dos mapas conceituais construídos, constatamos que os estudantes mobilizaram seus conhecimentos, sobretudo os lexicais, para criar os conceitos das novas palavras aprendidas, revelando, assim, a eficácia dessa estratégia no que diz respeito à ampliação produtiva de repertório vocabular. O trabalho com os mapas exigiu dos alunos a reflexão sobre a noção de hierarquia lexical para definições (atreladas a hiperonímia e hiponímia), de configuração multimodal para um trabalho com palavras opostas (sinônimos e antônimos) e uso de apelos diversificados para atribuição de sentidos (como a inserção de desenhos, letras maiúsculas e minúsculas diferenciando prefixos, sufixos e radicais). A inserção dos mapas conceituais trouxe uma nova perspectiva ao desenvolvimento do trabalho reflexivo do léxico, o que contribuiu de forma significativa para a mobilização dos conhecimentos em favor da construção do sentido de novas palavras.

No que tange às produções finais dos alunos, observamos que apresentaram maior variedade de palavras e um texto mais coeso. Os alunos valeram-se de recursos coesivos de sinonímia, antonímia, hiperonímia, substituição, elipse, dentre outros. Ao contrastar as produções iniciais e finais, a análise de dados revelou que o número de palavras que os alunos empregaram para evocar um mesmo *frame* aumentou. Além disso, o uso de estratégias coesivas, usadas para evitar a repetição de palavras, como a retomada anafórica, também aumentou. Dessa forma, os dados analisados guiam ao entendimento de que os estudantes mostraram claros avanços no emprego de estratégias textuais de coesão, as quais evidenciam a ampliação lexical e o uso de recursos coesivos.

Nesse sentido, verificamos que as diversas estratégias propostas e aplicadas contribuíram para ampliar a competência escrita dos alunos, visto que os textos foram construídos com maior variedade

lexical, o que conseqüentemente favoreceu a coesão textual. Em outras palavras, o trabalho com o léxico realizado a partir da análise das próprias produções dos alunos revelou-se uma estratégia eficaz para ampliar o repertório lexical dos estudantes.

No que diz respeito à abordagem temática da “morte” e a integração com a “valorização da vida” rendeu frutos positivos de interação e de trocas de experiências, transformando o ambiente escolar em um proveitoso espaço de promoção da saúde, com a abertura de espaços para recepção de psicólogos. Essa abordagem reforçou a necessidade de a escola não estar alheia às emoções e aos sentimentos dos adolescentes, auxiliando-os a lidar melhor com os distintos impasses da vida. Além disso, a temática propiciou maior integração com os alunos, professores, funcionários, pais, responsáveis, fortalecendo os vínculos entre a escola e a família, propiciando uma efetiva interação, a qual é tão necessária no ambiente escolar.

Em virtude dos fatos mencionados, pode-se afirmar que o trabalho aqui relatado obteve bons resultados no processo de ensino-aprendizagem de novos vocábulos, contribuindo de forma significativa para ampliar o repertório vocabular dos alunos envolvidos. Dessa maneira, é possível afirmar que os princípios que fundamentam esse trabalho e as múltiplas estratégias empregadas oferecem alternativas favoráveis quanto ao objetivo de promoção de práticas pedagógicas em favor da reflexão e da ampliação de repertório lexical.

Ressaltamos que tais experiências podem ser adaptadas e reformuladas para serem usadas em outros contextos, adequando-se às necessidades de cada contexto de sala de aula. Destacamos também a relevância de se trabalhar com assuntos ou temáticas provenientes do contexto escolar, uma vez que, ao adotá-los, o educador não apenas conquista a adesão da turma, como tem a chance de realizar um trabalho de profunda relevância para a formação de cidadãos mais críticos e preparados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017 [2012].

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *ALFA: Revista de Linguística*. São José do Rio Preto, v. 40, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107739>. Acesso em: 15 set. de 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Araraquara, n. 2, 1998, p. 81-118. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 15 set. de 2019.

CARRARA, B. S. *Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pelos temas morte e vida*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

CARRARA, B. S.; SIGILIANO, N. S. O verbete de dicionário em favor do repertório lexical. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 05, n. 01, 2019. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/111.pdf>

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COSTA-HÜBES, T. C. A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena. *Revista Letras (UFMS)*, v. 22, 2012, p. 107-132.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C.A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191. Disponível em: http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

FALCÃO, A. *Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento*. São Paulo: Salamandra, 2013.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997 [1984].

GOMES, P. V. N. Aquisição Lexical e o uso do dicionário Escolar em Sala de Aula. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015[2004].

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015[2006].
- KRIEGER, M. da G. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos exercícios*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J. e OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Sentido e Significação*. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.
- MARCUSCHI, L. A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.5, n.1, jan.-jun. 2010, p. 9-29. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC; SEB, 2006.
- SIGILIANO, N. S. e SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. e FERREIRA, H. M. (Org.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editora, 2017.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C. e LIMA, A. (Org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011[1985].

ANEXO I

JOGO PEDAGÓGICO: DECIFRANDO PALAVRAS

OBJETIVO DO JOGO:

O jogo Decifrando Palavras tem como objetivo promover a reflexão e a construção do sentido de palavras, tendo como fundamento o processo de formação que as envolve, seja de derivação ou composição.

DESCRIÇÃO DO JOGO:

Dois grupos são formados (Ex: 4 equipes com 5 integrantes). Cada equipe recebe um conjunto de peças compostas por letras e sílabas. Também receberão dicionários, que serão entregues a cada integrante do grupo.

O jogo é composto por duas etapas:

1º Etapa:

1.1 – Formação com prefixos

Instruções ao professor:

Para trabalhar com a derivação prefixal, inicialmente, serão ditadas palavras que deverão ser formadas com as peças distribuídas aos grupos. A equipe que formar primeiro a palavra ditada ganhará 1 ponto. Em seguida, partindo dessa palavra, formarão seu antônimo. Novamente, a equipe que formar primeiro receberá 1 ponto.

Palavras ditadas	Antônimos
Leal	Desleal
Útil	Inútil
Feliz	Infeliz
Legal	Ilegal
Igual	Desigual
Possível	Impossível

Competente Incompetente

Transferível Intransferível

Em seguida, terão o seguinte desafio:

Desafio:

O que há de semelhante quanto ao sentido e a formação desses antônimos? Elaborem uma explicação clara e objetiva para esse fato.

Mais instruções ao professor:

Neste desafio, os alunos terão que analisar como se deu o processo de formação das palavras antônimas trabalhadas, identificando seus prefixos. A seguir, cada equipe produzirá uma explicação para tal fenômeno por escrito, tendo 3 minutos para tal tarefa. Em seguida, todos terão que apresentá-la para as outras equipes. A equipe que elaborar e apresentar a melhor explicação receberá 5 pontos.

1.2 – Formação com sufixos

Pensando nas profissões, acrescentem um sufixo adequado a cada palavra a seguir:

Pedra -

Biblioteca-

Pão -

Secretaria -

Jornal -

Dente -

Em seguida, terão que responder o seguinte desafio em 1 minuto:

- 1) Quais sufixos foram usados?
- 2) Escreva outras profissões que apresentem a mesma formação sufixal.

Instruções ao professor:

A equipe que acertar as questões e conseguir o maior número de profissões com esses sufixos vencerá o desafio e ganhará 5 pontos.

2º Etapa:

2.1 - De onde veio essa palavra?

Instruções ao professor:

Nessa etapa, serão trabalhadas palavras formadas de radicais latinos e gregos no primeiro elemento da composição. Para isso, serão apresentados alguns exemplos desses radicais, acompanhados do sentido que carregam.

Por exemplo:

Ambi – ambos (2)

Possíveis palavras: ambivalente, ambidestro etc.

Em seguida, cada equipe terá que procurar no dicionário 3 palavras que apresentem tais radicais e transcrevê-las em uma folha, juntamente de seus significados. A equipe que concluir essa tarefa primeiro terá vantagem de 2 pontos em relação à outra equipe. Assim que ambas terminarem, as palavras e seus significados serão lidos e conferidos com a turma. Ao final, se todas as palavras estiverem adequadas ao sentido do radical, a equipe ganhará 3 pontos.

Outros exemplos de radicais latinos:

Bi - Bimestre, bicolor, bienal;

Bis - Bisneto, bisavô, bissemanal;

Uni - Unidade, unilateral, unificar.

Após tal etapa, um radical será sorteado para cada equipe. A proposta é que cada equipe crie uma situação comunicativa (formal ou informal) em que seja empregada alguma palavra com esse radical.

Para facilitar, será sugerido que criem diálogos e que apresentem as seguintes informações:

Quem participa desse diálogo?

(Idade, gênero, classe social)

Qual variedade linguística será usada?

Eles se conhecem? Qual grau de relacionamento?

Onde estão?

Qual é o objetivo dessa comunicação?

Mais instruções ao professor:

As equipes terão 10 minutos para tal produção. Após esse tempo, cada equipe lerá os diálogos produzidos. A que souber aplicar a palavra adequadamente, de acordo com a situação comunicativa, receberá 5 pontos.

2.2 - Aprendendo com as palavras

Instruções ao professor:

Essa atividade envolverá os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de radicais de segundo elemento:

Por exemplo: terapia (sentido de cura) – fisioterapia.

Apresente tais exemplos aos alunos:

Radical	Sentido	Exemplos
CIDA*	que mata	fratricida/suicida
GRAFIA	escrita/descrição	Geografia/ ortografia
LOGIA	ciência / estudo	teologia/ antropologia
SOFIA	sabedoria	filosofia
CRACIA	poder	democracia

Mais instruções ao professor:

Cada equipe terá que formar 2 palavras com os radicais acima, que serão sorteados. As equipes terão 1 minuto para pensar e anotar em papel. Em seguida, serão conferidas, simultaneamente,

com todos os grupos, quais palavras foram anotadas. Caso apareçam palavras repetidas, as equipes ganham 0,5 ponto por palavra. Caso sejam diferentes, as equipes ganham um 1 ponto por palavra.

Ao final, serão somados todos os pontos distribuídos ao longo do jogo e o time com os maiores pontos vencerá.

* A palavra “Fratricida” foi sinalizada como desconhecida no poema “A morte”. Por isso, cabe, ao final do jogo, retomar a leitura desse poema e refletir com os alunos o sentido de “fratricida”, partindo do radical “cida”:

Questões:

- O que o radical “cida” traz de sentido?
- “Fрати” lembra alguma palavra conhecida? Citar Fraternal - irmão
- No poema, o que se pode entender com “do amor fraticida”?
- Por que um amor fraticida acontece com os homens? Qual seria o sentido dessa expressão? Levante hipóteses.

ANEXO II

JOGO PEDAGÓGICO: PALAVRAS EM JOGO

INSTRUÇÕES AO DOCENTE:

Partindo do amplo repertório lexical trabalhado em sala de aula ao longo do projeto, em grupos, vamos elaborar um jogo divertido que estimule a reflexão e o conhecimento sobre o léxico.

Para a elaboração desse jogo, é importante que todos participem do processo, pois quanto mais sua equipe souber o significado das palavras, mais pontos poderá acumular.

O jogo é composto por 44 palavras, as quais foram trabalhadas e discutidas durante as aulas. Serão organizadas 4 equipes e cada uma receberá 11 palavras. Com essas palavras em mãos, vocês terão que escrever seus significados em papéis, também distribuídos, formando, assim, as cartas do jogo. Concluída essa etapa, é hora de entender como esse jogo pedagógico funciona.

ELEMENTOS DO JOGO:

44 cartas com palavras e seus significados

Papéis em branco

OBJETIVO:

O objetivo desse jogo é tentar acertar o significado das palavras. Caso o integrante do grupo não saiba o significado, terá que inventar. A equipe que atingir o maior número de pontos vence.

COMO JOGAR:

O professor será o mediador do jogo e conduzirá as seguintes ações:

- 1- Organizar a turma em 4 grupos e disponibilizar 4 carteiras e mesas ao centro;
- 2 - Em cada rodada, convocar um integrante de cada equipe para compor as 4 mesas;
- 3 - Sortear as cartas, ditar palavras e pedir que cada integrante escreva seus significados em uma folha. Essas folhas deverão ser identificadas pelos jogadores e entregues ao mediador. Enquanto os 4 integrantes escrevem os significados, as equipes terão que elaborar frases empregando adequadamente essa palavra em um contexto comunicativo. Tais frases também deverão ser identificadas e entregues ao mediador;
- 4 - Em seguida, o mediador lerá os significados para todos, sem mencionar os autores;
- 5 - O mediador solicitará que os demais jogadores votem na definição que acharem a mais correta;

6 - Após essa votação, o mediador lerá para todos as frases de cada equipe e avaliará se estão adequadas;

7 - Ao final de cada rodada, deverá pontuar as equipes de acordo com os pontos obtidos.

DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS:

Pontos para os votos

1 ponto para cada voto recebido

Pontos para as definições

1 ponto para a definição mais ou menos correta;

2 pontos para a definição correta;

3 pontos para a definição correta e mais completa.

Pontos para as frases

1 ponto para o emprego mais ou menos adequado;

2 pontos para o emprego adequado.

A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PROMOVENDO APROXIMAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

VANDA PINHEIRO DE LACERDA FREITAS
NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A partir do reconhecimento de que a família estava pouco integrada às ações de seus familiares – os estudantes – no contexto da Escola Estadual Padre Kobal, em Miradouro (MG), o projeto que será aqui descrito foi elaborado com a finalidade de apresentar uma proposta para a aproximação dessas duas esferas sociais (CASTRO; REGATTIERI, 2009) a partir das aulas de língua portuguesa¹ em turma de 7º ano.

Entendendo que as relações entre a escola e a família são importantes para o desenvolvimento educacional do aluno, buscar meios para estreitar as relações com os familiares é essencial. Junto a isso, fazer com que a família corresponda aos convites da escola e se envolva em demandas básicas dela, não a reconhecendo como um peso, mas sim como ação relevante na formação do estudante é fundamental.

Ao tratar do assunto, Castro e Regattieri (2009) declaram:

Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p.14).

Diante desse cenário, a questão que se colocava era: como, no âmbito das aulas de português, podemos criar um cenário que seja propulsor para a melhoria dessa relação e, ao mesmo tempo, continue promovendo também a aprendizagem da língua?

¹ A proposta de intervenção aqui apresentada está vinculada a um trabalho de dissertação desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a orientação da professora doutora Natália Sathler Sigiliano. O trabalho completo pode ser acessado em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11743>

Por meio da adoção da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), uma questão a ser tratada no âmbito geral e formativo dos alunos já havia sido identificada. No que tange ao ensino de língua, optamos por usar princípios também da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com o objetivo de verificar temáticas específicas que pudessem auxiliar no desenvolvimento do ensino de aspectos textuais e microtextuais relacionados aos gêneros textuais. O gênero relato de experiência foi eleito como foco do projeto, devido à possibilidade que guarda de promover retomada de memórias que poderiam auxiliar no estabelecimento de laços no âmbito da própria família e da escola com a família. A análise da produção inicial, diagnóstica, revelou que, para o desenvolvimento mais adequado do gênero, um trabalho mais específico com os tempos verbais deveria ser implementado.

Nesse contexto, a intervenção realizada teve, como objetivo geral, a aproximação escola-família e, como objetivos específicos, o desenvolvimento dos alunos quanto ao uso, ao reconhecimento e ao emprego de expressões temporais como forma de organização das ações textuais.

Tal qual prevê a perspectiva da Análise Linguística, adotada neste trabalho, esperava-se que os ganhos no desenvolvimento dos alunos quanto aos aspectos linguísticos fossem adquiridos de forma contextualizada nas particularidades identificadas no contexto da sala de aula, num viés sociointeracionista da linguagem, que envolvesse reflexão sobre o uso e os efeitos de sentido (KOCH; ELIAS, 2006; MENDONÇA, 2006; BARBOSA, 2010; GERALDI, 2012 [1984]; BEZERRA, 2012; ANTUNES, 2014). A fim de promover o aprendizado no que concerne à temporalidade verbal e no trabalho com os gêneros textuais baseamo-nos, principalmente, em DeFinna (2009) e Schneuwly e Dolz (2004). Contribuíram, ainda, nesse sentido, os documentos parametrizadores do ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1988) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que trouxeram orientação metodológica para a escolha dos princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO) e que, em muito, contribuíram para o desenvolvimento do projeto de natureza interventiva.

Quanto ao lócus, vale salientar que desenvolvemos nossa proposta em uma turma bastante heterogênea no que se refere ao nível de aprendizado. Havia casos de alunos com laudo de déficit cognitivo e outros com muitas dificuldades no processo de aprendizagem. Os discentes, em sua totalidade, pertencem a famílias de baixa renda. Ressaltamos, ainda, que a maioria dos pais não acompanhava as atividades escolares dos filhos e não participava das reuniões escolares. Destacamos, também, o fato de tratar-se de uma turma com problemas relacionados às questões disciplinares, inclusive com casos constantes de registros de ocorrências por parte da direção da escola.

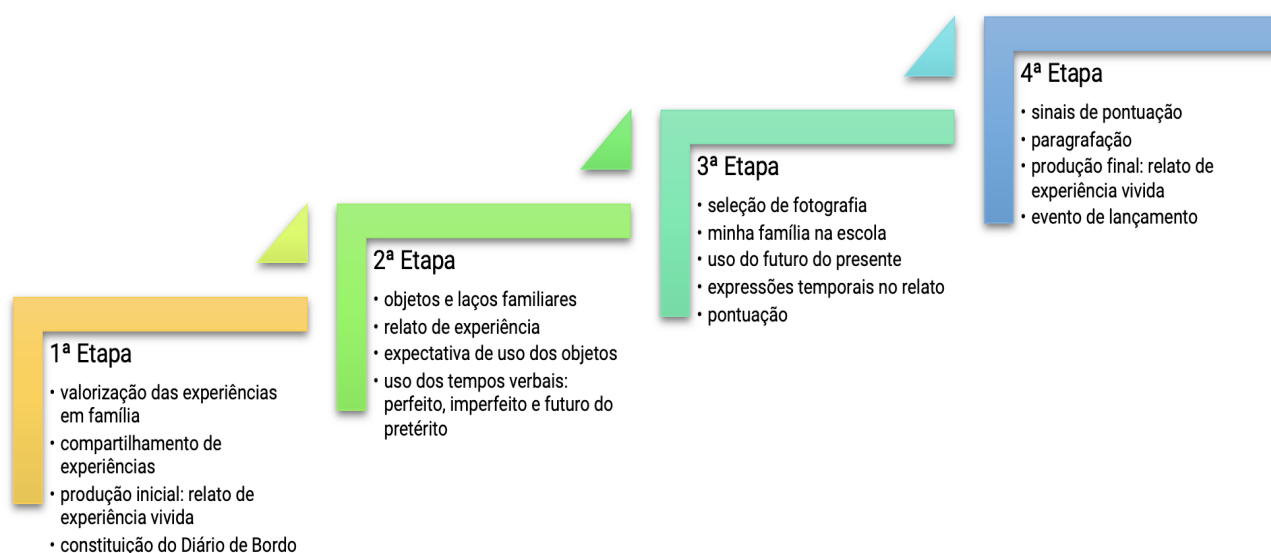
Ao propor o projeto, esperava-se que, com ações promovidas com esse intuito de aproximação das duas esferas, fossem desenvolvidos e valorizados os sentimentos de pertencimento e as relações entre a escola e a família. Arelado a isso, esperava-se motivar os alunos a participar das atividades propostas, guiando-os a um melhor desenvolvimento de suas habilidades de conhecimento linguístico e social, por meio da ampliação de repertório de gêneros textuais, das características linguísticas relevantes para a sua adequada construção e de suas formas de ação social.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho foi realizado na Escola Estadual Padre Alfredo Kobal, em uma turma de 7º ano, turno matutino, composta por 28 alunos, na cidade de Miradouro, estado de Minas Gerais. A classe era composta de alunos oriundos da zona rural e de bairros da periferia da cidade. A intervenção foi desenvolvida entre os meses de agosto e dezembro, totalizando 80 aulas.

Para uma apresentação inicial da descrição da experiência que passará a ser feita adiante, mostraremos um esquema ilustrativo do percurso interventivo realizado. Logo a seguir, faremos a descrição de cada uma das etapas.

Figura 1 - Etapas do processo interventivo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na etapa 1, procedemos à apresentação do projeto, e inicialmente foi pedido aos alunos que conversassem com os pais ou com algum familiar, em casa, sobre um acontecimento marcante para a família e que, em sequência, registrassem esses relatos por escrito e levassem à sala de aula em momento previamente marcado por nós.

Ao iniciarmos o primeiro módulo, esclarecemos à turma que a culminância do projeto seria a elaboração de um livro contendo o relato de todos os representantes dos familiares e que, ao fim do projeto, realizaríamos uma noite de autógrafos, o que deixou os alunos bastante estimulados.

Apenas três estudantes não entregaram a atividade, sendo dois deles alunos com dificuldades cognitivas. Foi preciso marcar com eles horário extra e, individualmente, auxiliá-los na tarefa, pedindo-lhes que se lembrassem de algum fato da família e o recontassem. Em dia marcado, em uma roda de conversa, os alunos relataram oralmente os acontecimentos vividos por eles ou por algum familiar. Houve grande interação e interesse dos estudantes pelas histórias contadas por cada um deles e o

teor dos relatos variou bastante. Na oportunidade, ouvimos histórias emocionantes, como a de um aluno que relatou o nascimento da irmã e o quanto a rotina dele mudou com a sua chegada. Em outro, presenciamos a tristeza de uma aluna que relatou o quanto a sua infância foi sofrida. A maior parte dos relatos foi de casos tristes, envolvendo a perda de pessoas queridas, acidentes e até mesmo casos de violência em família.

Esse primeiro registro escrito foi usado para diagnosticar e analisar os conhecimentos que os alunos já tinham acerca do gênero e o que ainda era preciso desenvolver, além de dar um primeiro passo no intuito de aproximação da escola com a família. Tendo em vista o objetivo pedagógico de ensino do gênero e de suas características, elaboramos um instrumento objetivando a tabulação dos dados no que tange às características intrínsecas ao gênero e, durante a leitura dos textos, foi reiterada a necessidade (já observada no fim do ano anterior, por meio da análise da produção de um conto feito pelos alunos) de uma investigação mais profunda relativa ao uso dos tempos verbais para a construção desses textos. Isso foi feito com o objetivo de planejar os próximos módulos e as ações de ensino de língua portuguesa (LP). Os critérios de análise da produção inicial foram: presença de título, adequação ao gênero, caracterização de personagens, tempo e espaço, expressões temporais, uso do pretérito perfeito e imperfeito, paragrafação, presente do indicativo demarcando habitualidade, futuro do pretérito, pretérito imperfeito em lugar de futuro do pretérito, apagamento verbal, desvios de ortografia verbal e narrador personagem. Todos esses critérios foram avaliados em: adequado, adequado parcialmente, não adequado.

Outra ação realizada ainda nessa etapa foi a confecção de um diário de bordo coletivo – conforme princípios de ideias propostas por Bortoni (2008) – de registro de impressões das ações do projeto que pudessem ser usadas pelas pesquisadoras, além de esse poder ser tomado com auxílio de fixação e retomada de conteúdo, ao promover a descrição de aulas anteriores pelos alunos.

Na página inicial desse diário, os alunos foram motivados a escrever sobre as suas expectativas quanto ao projeto, as quais foram lidas por nós com o interesse de delinear as ações posteriores. Ao criarmos essa demanda de registros de expectativa, desejávamos verificar, também, o uso que os alunos faziam (ou não) do tempo verbal futuro do presente. Nas páginas posteriores foram convidados a escrever as impressões que tiveram da última aula de LP. Foi acordado com a turma que, ao final de cada aula, um aluno levaria o diário para casa. Findando o rodízio do caderno e as anotações de todos, os familiares seriam convidados a registrarem a sua visão em relação ao trabalho feito com as famílias e seus respectivos filhos.

A partir da produção – pelos estudantes – de uma lista de expectativas quanto ao projeto, elaboramos atividades que visavam guiar os alunos a refletir sobre as escolhas lexicais que haviam feito, mais precisamente no que concerne à temporalidade verbal, uma vez que diversos deles fizeram uso do futuro do presente, denotando informalidade. Após reflexões orais, eles foram, então, orientados a refletir sobre o contexto e sobre os usos dos tempos verbais que poderiam ser feitos de forma escrita. Para explorar esse aspecto, elaboramos questões que os levavam a refletir sobre o uso das perífrases

verbais “vai ser”, “vai dar”, usadas por eles nas produções. Eles também puderam observar a distinção entre as desinências modo temporais de futuro do presente e pretérito perfeito (especialmente de terceira pessoa – “-ão e -am”), visto que essas representaram dificuldades ortográficas notadas nas produções escritas dos alunos.

Nessa etapa foram, também, explorados o texto de memória “Parecida mas diferente” (de Zélia Gattai) – pela proximidade que ele tem com o gênero em estudo –, o relato oral e escrito de experiência vivida e os textos escolhidos pela temática associada ao resgate de experiências. Após explorar de forma global os textos, passamos a focar na análise das características e tempos verbais peculiares ao relato de experiência. Posteriormente, intensificamos o estudo dos tempos verbais por meio de atividades discursivas e objetivas, ainda com leitura, análise e reflexão de textos de autores da literatura brasileira, como Carlos Drummond de Andrade (“Como comecei a escrever” e “Infância”) e Paulo Freire (“Minha primeira professora”). Por meio dos relatos orais de experiência, desenvolvemos atividades de viés reflexivo que levaram os alunos a perceber a diferença dos usos do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito e a dinâmica desses tempos verbais no relato oral mais informal e, ainda, os comparamos aos usos feitos nos relatos escritos (em situações mais formais de escrita). Por meio dessa exploração, os alunos puderam refletir sobre os efeitos de sentido dos usos dos tempos verbais nos textos e, ainda, compreender suas distinções e seus usos para a progressão do relato.

Ao notar, a partir do desenvolvimento da primeira etapa, que, em algumas famílias, a disponibilidade dos pais para com os filhos no auxílio e desenvolvimento das tarefas (e, talvez, até nos relacionamentos cotidianos) era pequena, priorizamos, na segunda etapa, resgatar fatos sobre a vivência dos alunos no âmbito familiar, partindo de objetos que pudessem auxiliar nessa tarefa. Assim, os estudantes foram convidados a, juntamente com um membro da sua família, escolher um objeto que tivesse relevância para ambos. Nesse momento, focamos na interação do aluno com a família. Em um dia, previamente agendado, os objetos foram reunidos em uma mesa posta no centro da sala de aula à qual todos se assentaram. Cada participante teve a oportunidade de relatar um fato relacionado à sua escolha. Vendo que os objetos dos colegas despertaram curiosidade nos estudantes e, ainda, desejando observar o desenvolvimento da escrita dos alunos, oportunizamos que cada integrante da turma escolhesse algo apresentado pelo colega que lhe interessasse e, a partir dessa escolha, registrasse por escrito o que faria com o objeto escolhido. Dessa forma, visamos, além da exploração das formas verbais presentes na oralidade e na escrita, a aproximação entre aluno, família e escola, uma vez que foram incentivados, de várias formas, a expressar seus sentimentos desde o momento da escolha do objeto em casa até sua apresentação em sala de aula.

Nessa etapa, a abordagem dos tempos verbais recaiu, sobretudo, na análise e na reflexão conjunta quanto ao uso do futuro do pretérito, a partir da produção dos próprios alunos. No quadro abaixo, apresentamos parte das atividades que exploramos nesse aspecto:

Quadro 1 - Exemplo de atividades

- 1) Leia atentamente os textos abaixo que foram produzidos por quatro colegas da sua turma:
 - a. “*Arminha de chaveiro*: Eu usaria para colocar na chave de minha casa para ficar comigo até eu passar para meu filho e assim ele passaria para o filho dele e assim sosivamente”.
 - b. “*Bomboniere de alumínio*. Eu fazia várias comidas gostosas e colocava lá dentro do armário ou colocaria de enfeite no meu quarto com bala lá dentro assim todos que fossem lá pegava uma bala”.
 - c. “*Arara*: Eu colocaria em uma mesa ou na geladeira ou na combi de televisão. Talvez na minha coleção de animais de gesso pronto.”

- 2) Releia esta frase e converse sobre as questões:
“Eu fazia várias comidas gostosas e colocava lá dentro...”
Marque X na alternativa correta:
 - 2.1) se lermos essa frase isoladamente, é possível afirmar que:
 - a) a ação já foi realizada e o autor quis marcar algo que acontecia frequentemente no passado;
 - b) a ação não se concretizou, mas o autor criou uma hipótese sobre o que poderia ser feito caso se realizasse.
 - 2.2) se lermos a frase considerando o texto e o contexto de produção de que foi retirada, é possível afirmar que:
 - a) a ação já foi realizada e o autor quis marcar algo que acontecia frequentemente no passado;
 - b) a ação não se concretizou, mas o autor criou uma hipótese sobre o que poderia ser feito caso se realizasse.

- 3) Um outro(a) colega ao escolher a bomboniere escreveu: “Eu *levaria* pra minha casa e *deixava* no armário da minha vó.” As palavras em itálico representam as ações do sujeito.
 - a) É possível afirmar que os usos dos verbos em destaque nessas frases marcam ideias de:
 - * certeza
 - * possibilidade
 - b) Seria possível trocarmos os termos “*deixava*” por “*deixaria*”? Explique a sua resposta.
 - c) Seria possível trocarmos “*levaria*” por “*levava*”? Nesse caso, o texto seria adequado a situações mais formais de escrita?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além de atividades como as citadas acima, exploramos outros gêneros (como tirinhas e notícias) a fim de sistematizar conhecimentos quanto ao uso desse tempo verbal. Elaboramos, também, uma sequência de atividades que partiu de modelos de convites, pois na oportunidade planejávamos, coletivamente, a escrita de um convite-bilhete para os familiares participarem de um evento na escola. Os alunos foram conduzidos a perceber em três convites diferentes o que havia em comum entre eles e a identificar o tipo de linguagem, o assunto e o público-alvo. Ainda nesse contexto, analisamos o emprego do tempo verbal futuro do presente.

Na terceira etapa, a qual denominamos “Minha família na escola”, organizamos o primeiro encontro da família no espaço escolar. Os representantes dos alunos foram convidados a participar de uma atividade em que construíram um mural com fotografias da família e relataram quando e onde ocorreu o fato representado pela foto. Essa nova etapa assumiu uma segunda estratégia: a aproximação entre escola e família. Em sua elaboração, os alunos foram convidados a compor convites para as famílias comparecerem à escola em data definida para uma confraternização. Durante a elaboração desse convite, exploramos o uso do tempo verbal futuro do presente do indicativo e sua relevância para o gênero em produção.

No convite, os familiares foram incentivados a escolher fotografias para relatar o acontecimento registrado durante a confraternização da família na escola. Com o intuito de engajar a participação dos pais, pedimos aos alunos que registrassem que um lanche seria ofertado na escola para as famílias presentes. O evento gerou grande envolvimento dos familiares, já que 70% dos responsáveis estiveram presentes com seus filhos.

Esse encontro foi bem participativo. Preparamos um ambiente aconchegante e, ao iniciarmos, fez-se uma reflexão sobre a importância da família. A maior parte das apresentações foi feita pelo responsável dos alunos. Ao dar oportunidade aos pais de relatar sua opinião em relação ao encontro, vários deles disseram estar surpresos, pois sempre quando eram convidados a ir à escola ouviam reclamações acerca do comportamento de seus filhos. Uma mãe, ao final da reunião, solicitou-nos a intervenção no sentido de aconselhar seu filho, que estava ficando agressivo e desobediente. Outro fato importante a ser relatado foi o de uma aluna que afirmou ser a primeira vez que seu pai comparecia a uma reunião na escola.

Em aula posterior, os alunos foram convidados a relatar em que medida se envolveram na escolha da foto do evento, como foi esse momento de escolha. Essa conversa revelou que a maioria das escolhas das fotos foi feita em parceria com o familiar. Ao ouvir dos alunos acerca do que mais atraiu sua atenção nessa etapa, vários responderam ter sido o lanche servido após a reunião; outros destacaram ser a presença do pai e da mãe, ao mesmo tempo, na escola, ou a presença dos irmãos. Houve, ainda, relatos de terem gostado muito do mural com os seus familiares, fixado na parede da sala de aula.

No que diz respeito ao trabalho com os tempos verbais, a elaboração do convite deu ensejo à comparação dos usos do futuro do presente e do futuro do pretérito, reflexão essa que foi reforçada por meio de atividades envolvendo letras de músicas. Isso permitiu que os alunos observassem as várias nuances desses tempos verbais, comparando usos, também, que eles mesmos fizeram nos convites e no diário de bordo. Como forma de observar a importância da progressão temporal para o relato de experiências, o foco tão somente nos tempos verbais não se fazia pertinente. Por isso, ainda nessa etapa, nos ocupamos de levar os alunos a refletir sobre o emprego de outras expressões temporais (como advérbios e conjunções) que colaboravam para a construção do texto. Além de abordar outros gêneros, como a tirinha, recorremos, mais uma vez, a trechos das produções iniciais,

a fim de que percebessem as palavras que denotavam expressão temporal, com o objetivo de destacar sua função no gênero relato. Como ação estratégica, desta vez, organizamos os alunos em pequenos grupos, de posse de trechos de textos dos colegas, para que pudessem assinalar palavras ou expressões que foram utilizadas com o propósito de marcação de tempo. De forma associada aos tempos verbais, esses termos puderam ser explorados em sua nuance de realce ou modificação dos verbos e suas características temporais. Também, por meio da exploração de trechos de produções iniciais dos relatos de experiências dos alunos, eles foram levados a notar sua relevância em situar o tempo no relato e, ainda, o uso reiterado de “aí” em posições nas quais seria possível usar outras expressões temporais.

A última etapa foi dedicada à condução da reescrita do relato de experiência inicial. Após a análise da escrita inicial do gênero em estudo, verificamos a pouca organização no que tange ao emprego dos sinais de pontuação e à organização do texto em parágrafos. Sendo assim, elaboramos atividades com o objetivo de aprofundar a adequação desses aspectos na produção textual. Tais ações foram feitas a partir de atividades escritas, conduzidas com a mediação da professora, as quais tiveram como base os textos dos próprios alunos. Portanto, a primeira ação desse módulo foi a projeção do relato feito por uma aluna, no qual havia várias inadequações no uso dos sinais de pontuação. Ressaltamos que a escolha do texto para a leitura em sala de aula foi decidida em concordância com a autora dele. Na sequência, solicitamos a um aluno que fizesse a leitura do relato em voz alta. A partir dessa leitura foram lançadas questões que levaram a turma a observar o comprometimento da leitura causado pelo uso incorreto ou ausência de sinais de pontuação. Nesse sentido, elaboramos atividades, as quais foram realizadas com a nossa mediação, em que o discente propunha alternativas de substituição ou inclusão de sinais de pontuação para dar ao texto maior formalidade. Nessa etapa, abordamos, também, o aspecto macroestrutural, no que tange ao parágrafo, uma vez que percebemos, na produção inicial, vários textos escritos em monoblocos. Como estratégia, retomamos um texto do gênero memória trabalhado no módulo 1 para refletirmos sobre a organização dos parágrafos. Elaboramos questões para explorar o texto de forma a levar os alunos a reconhecerem que o parágrafo se desenvolve em torno de uma ideia central e que sua organização pode variar. Buscamos esclarecer também que a organização dos parágrafos em um relato está associada à necessidade de sequenciar os acontecimentos, caracterizar os ambientes e personagens, além de situá-los no espaço, tempo e ambiente. Ainda nessa fase, os discentes escreveram um texto-convite coletivo a ser entregue às famílias para a noite de lançamento do livro.

As etapas supracitadas foram organizadas em oito módulos, e em todos eles primamos por oportunizar aos alunos a produção de conhecimentos sobre o gênero relato oral e escrito, bem como o uso dos tempos verbais em uma perspectiva da análise linguística. Desse modo, os alunos foram levados à reflexão e à sistematização das características de um relato de experiência vivida e dos usos dos tempos verbais.

Por fim, os alunos passaram à reescrita das propostas de relato, observando a produção inicial e retomando os aprendizados advindos dos módulos ministrados, os quais tiveram a finalidade de impulsionar os conhecimentos quanto ao gênero relato de experiência e ao uso dos tempos verbais nesse gênero.

No que concerne à relação escola/família, elaboramos, nessa etapa, um questionário (Anexo I) composto por 22 perguntas com o objetivo de conhecer parte do contexto social e familiar dos alunos, a fim de perceber os avanços em relação à participação dos pais na vida escolar do filho, bem como a interação da família em relação à escola.

Com o intento de finalizar a quarta etapa e a intervenção, foi realizado o lançamento do livro. Para esse evento, fizemos a escrita coletiva de um convite, observando os itens característicos desse gênero textual, como remetente, destinatário, data, horário e assunto. Posteriormente, planejamos a organização para a noite de lançamento do livro. Formamos grupos para que cada um pudesse participar mais ativamente. Para tanto, organizamos equipes que ficaram responsáveis pela decoração do ambiente, entrega dos convites, recepção aos convidados, compra dos alimentos para a confraternização ao final da programação. No momento da cerimônia, cada aluno foi convidado para sentar-se a uma mesa de destaque onde estavam os livros. Em seguida, os responsáveis foram anunciados e convidados nome a nome para se dirigir até o estudante e receber um exemplar autografado pelo aluno. Nesse dia, os familiares foram também convidados a registrar suas impressões no diário de bordo da turma.

Por fim, no que tange à análise dos textos dos alunos, com a finalidade de sondar os avanços (ou não) dos alunos com relação à escrita do gênero, analisamos a produção final, baseando-nos nos mesmos critérios de análise utilizados para a primeira produção. Tendo em vista a abordagem temática do projeto e dos gêneros do relatar e do narrar, priorizamos a reflexão sobre os tempos verbais nas narrativas e nos relatos como forma de guiar o aluno à compreensão da relevância desse tópico para a progressão textual. Como citado, tivemos a pretensão de analisar, também com levantamento de dados advindos da produção final em comparação com a inicial, o avanço dos alunos com relação ao uso dos tempos verbais.

IMPACTOS DO PROJETO

Em todas as etapas da intervenção realizada, buscamos promover momentos de interação dos alunos com seus familiares e da família do aluno com a escola. Todas as ações foram elaboradas visando ao protagonismo do discente, bem como da sua família. Concomitante a esse aspecto, buscamos estreitar os laços entre as instituições escola e família, objetivo que parece ter sido atingido, tendo em vista o aumento da participação dos pais em reuniões e a gratidão deles com relação ao projeto, demonstrada por meio de agradecimentos presenciais e *posts* em plataformas on-line, como *Facebook*. Além disso, os pais se mostraram envolvidos e engajados nas tarefas nas quais foram demandadas conversas com os filhos para a produção do relato inicial, escolha de objetos para aula, evento de

apresentação das fotos e noite de autógrafos. Não obstante, percebemos que há muito a ser feito nesse sentido. É mister ultrapassar e ampliar as fronteiras para que, de fato, os familiares entendam o quão importante é estar presente na vida escolar do filho (em pequenas ações, por exemplo, como verificar as atividades escolares, perguntar como foi o dia na escola e até mesmo incentivá-lo a estudar).

Vale ressaltar que percebemos, a cada módulo, a motivação da maioria dos alunos em realizar as atividades propostas e o despertar da curiosidade sobre o que faríamos na próxima aula.

Em relação aos familiares, no primeiro encontro que tivemos, alguns representantes disseram que todas as reuniões às quais compareciam na escola eram para ouvir relatos nada agradáveis sobre seus filhos e que aquele encontro para montar o mural com fotografias foi uma grande surpresa para eles. Relataram ainda sobre o fato de termos dado a oportunidade para narrarem acontecimentos marcantes no ambiente familiar e como isso foi agradável.

Constatamos, na finalização da intervenção, com a noite de lançamento do livro, a satisfação dos alunos ao verem seus pais presentes, prestigiando o seu trabalho e, da mesma forma, percebemos a alegria e o orgulho dos pais ao verem o sucesso dos filhos e por serem convidados a participar desse momento. Dessa forma, acreditamos ter dado mais um passo no sentido de mostrar às famílias a importância de se acompanhar a vida escolar dos filhos.

Outro aspecto que consideramos positivo foi o fato de termos colocado os alunos como protagonistas da noite de lançamento do livro. Toda a programação foi organizada pela turma e, no momento do evento, o nome de cada aluno era citado para que ele se levantasse, sentasse à mesa e autografasse o livro para o representante da sua família. Tal fato pode ter contribuído para elevar a autoestima dos alunos e motivá-los a estreitarem os laços afetivos com a família e essa a se interessar mais pela vida estudantil dos alunos.

Destacamos, ainda, que muitas das nossas hipóteses foram confirmadas por meio da aplicação das respostas dos questionários, em que 58,3% dos alunos afirmaram que a parte do projeto de que mais gostaram foi a presença da família na escola. Em relação à aproximação da família com a escola, 62,5% responderam que, durante a aplicação do projeto de pesquisa, seus pais tiveram um maior envolvimento com a instituição escolar. Esse dado pôde ser confirmado, também, ao ser dada a oportunidade aos familiares de fazer seus registros no diário de bordo da turma. Um dos representantes dos alunos relatou:

Eu gostei muito do projeto com as atividades. Achei muito importante a participação das famílias. Porque com o mundo todo virtual agente quase não tem tempo de conversar com eles mais. Por isso achei esse projeto da professora Vanda excelente. Pode contar comigo todas as vezes que precisar. (Jorge)².

Nesse relato, fica evidente que o familiar reconhece que as atividades ajudaram-no a aproximar-se do filho, uma vez que hoje, devido à tecnologia, as pessoas, segundo ele, têm se dedicado mais às relações virtuais.

² O nome do representante foi alterado para garantir o anonimato.

É crucial ressaltar que a comparação entre as produções iniciais e as finais dos relatos de experiência mostrou que os estudantes avançaram bastante quanto aos conhecimentos que envolvem a produção do gênero, a estrutura e a adequação textual. Inicialmente, 85% dos alunos havia produzido um relato que não estava organizado em parágrafos, sendo, por isso, analisados como tendo usado o parágrafo de maneira inadequada. Por fim, quase 70% usaram adequadamente a paragrafação e os outros 30% o fizeram de maneira parcialmente adequada. Quanto ao emprego dos tempos verbais e das expressões temporais no relato, 11% e 25%, respectivamente, o faziam de forma parcialmente adequada na produção inicial e, por fim, todos usaram os tempos verbais adequadamente em seus relatos. Quanto ao uso de expressões temporais, na produção final, 8% o fizeram de forma parcialmente adequada e 4% o fizeram de maneira inadequada, o que já representou uma alteração de quase 50% em comparação à produção inicial. É importante destacar também que as produções iniciais e finais mostraram claro avanço quanto à adequação ao gênero relato de experiência, evidenciando que os alunos se apropriaram, em sua grande maioria, dos conhecimentos dele.

Um dado importante também evidenciado pelos questionários, por fim, é que a maioria dos alunos percebeu mudança no comportamento da família em relação à escola. A maior parte dos alunos declarou ter percebido uma maior aproximação dos familiares em relação à escola.

Além disso, destacamos que, ao término da intervenção, houve uma reunião de pais e mestres à qual a maioria dos pais compareceu, o que não ocorria antes do desenvolvimento desse projeto. Isso se mostrou como um resultado claro do esforço desenvolvido com o intuito de impactar a realidade dos alunos e da escola para além das aulas formais de língua portuguesa, usando-as como instrumento a serviço das necessidades linguísticas e sociais dos alunos, reveladas na sala de aula em que foi desenvolvida a nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. *Lutar com as palavras coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BECHARA, E. *Moderna Gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, V. P. de L. *Ensino contextualizado dos tempos verbais*: relato de experiência vivida como forma de aproximação entre escola e família. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. *Interação escola e família*: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO ALUNO-FAMÍLIA

Sua residência é:

- Própria.
- Alugada.
- Não sei .

Incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?

- Duas.
- Três.
- Quatro.
- Acima de quatro.

Você mora com:

- Tios.
- Avô.
- Avó.
- Padrasto.
- Madrasta.
- Irmãos.
- Mãe.
- Pai.
- Mãe e irmã.

Qual o nível de escolaridade do seu responsável 1?

- Nunca estudou.
- Entre o 1º e 5º anos do ensino fundamental (antiga 1ª e 4ª séries).
- Entre o 8º e 9º anos do ensino fundamental.
- Ensino médio (antigo segundo grau) completo.
- Superior incompleto.
- Pós-graduação.
- Não sei.

Qual o nível de escolaridade do seu responsável 2?

- Nunca estudou.
- Entre o 1º e 5º anos do ensino fundamental (antiga 1ª e 4ª séries).
- Entre o 8º e 9º anos do ensino fundamental.
- Ensino médio (antigo segundo grau) completo.
- Superior incompleto.
- Pós-graduação.
- Não sei.

Qual a situação conjugal dos seus pais?

- Casados.
- Separados.
- Moram juntos.
- Viúvo.

Qual a renda mensal do seu grupo familiar?

- Um salário mínimo.
- Dois a três salários mínimos.
- Quatro salários.
- Acima de quatro salários.
- Não sei.

Qual a profissão de seu responsável 1?

- Vendedor.
- Frentista.
- Funcionário público.
- Agricultor.
- Motorista.
- Garçom.
- Operário.
- Pedreiro.
- Cozinheiro.
- Manicure.
- Doméstica.
- Dona de casa.
- Não sei.
- Outro:

Qual a profissão de seu responsável 2?

- Vendedor.
- Frentista.
- Funcionário público.
- Agricultor.
- Motorista.
- Garçom.
- Operário.
- Pedreiro.
- Cozinheiro.
- Manicure.
- Doméstica.
- Dona de casa.
- Não sei.
- Outro

Quantas pessoas da sua casa estudam?

- Uma.
- Duas.
- Três ou mais.

O seu responsável verifica suas tarefas de casa?

- Todos os dias.
- Duas vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Não costuma olhar.

Das reuniões escolares, seus responsáveis participam:

- De todas.
- Da maioria.
- Não participam.
- Não sei.

Quando seus responsáveis não participam das reuniões, qual é o motivo?

- As reuniões são chatas.
- Horário impróprio.
- As reuniões são cansativas.

- () Trabalho.
- () Não há transporte.
- () Não sei.

Com que frequência seus pais/responsáveis conversam com você sobre seus estudos?

- () Nunca.
- () Raramente.
- () Quase sempre.
- () Sempre.

Com que frequência você faz as tarefas para casa?

- () Nunca.
- () Algumas vezes.
- () Frequentemente.

Você ajuda nos trabalhos domésticos da sua casa?

- () Sim.
- () Não.

Durante a aplicação do projeto de pesquisa de Língua Portuguesa, seus pais se envolveram mais com a escola?

- () Percebi diferença.
- () Não notei diferença.

Você conversou com a família sobre o projeto?

- () Sim.
- () Algumas vezes.
- () Não.

Você costuma conversar com sua família sobre a escola?

- () Sim.
- () Às vezes.
- () Não.

A partir dos textos lidos durante o projeto, você refletiu sobre:

- () Tempos verbais.
- () Relatos de experiência.
- () Notícias.

- () Formação de palavras.
- () Adjetivos.
- () Expressões temporais.
- () Propagandas.

A parte do projeto de que mais gostou foi:

- () Leitura dos textos.
- () Minha família na escola.
- () Estudo dos tempos verbais.
- () Escolha dos objetos trazidos de casa.
- () Atividades a partir da sua produção textual.

O CONTO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O ENSINO DE SUBSTANTIVO E ADJETIVO EM UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

DENISE PEREIRA REBELLO
NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Embora haja tentativas de um ensino de gramática contextualizado e reflexivo nas escolas públicas brasileiras e avanços nesse aspecto, principalmente nas orientações oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa e nas perspectivas de gramática apresentadas em livros didáticos atuais, pesquisas e nossa prática docente revelam que ensinar ou não gramática e como ensinar gramática são questionamentos recorrentes de muitos professores de língua portuguesa.

Os materiais didáticos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem o trabalho com as classes de palavras no início do ensino fundamental II. Naqueles, isso ainda é feito de forma arraigada a uma perspectiva mais tradicional de ensino de gramática. Nesse sentido, o desenvolvimento da intervenção¹ que será apresentada neste capítulo surgiu de uma demanda de ensino de classes de palavras no 6º ano, como alternativa de ensino reflexivo das classes de palavras atrelado ao gênero textual. O objetivo foi de levar os alunos a refletir quanto à atuação das categorias substantivo e adjetivo no gênero conto (escrito e oral) e se apropriar de seus usos, por meio da análise de seus aspectos mórfico, semântico, funcional e pragmático. Junto a isso, objetivou-se desenvolver o conhecimento literário e cultural dos alunos e incentivar leitura, escrita e oralidade.

O projeto de intervenção foi realizado em aulas de língua portuguesa em turma de sexto ano do ensino fundamental II da escola pública municipal Cosette de Alencar, no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Participaram do projeto 29 alunos, na faixa etária de 11 a 12 anos. Embora todos tenham participado das atividades, foram analisadas 25 produções de 25 alunos, já que três estudantes não acompanham o processo de aprendizagem natural por apresentarem algum tipo

¹ Para conhecer mais, acesse o trabalho completo no site: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/7012>

de deficiência, dessa forma suas atividades foram adaptadas dentro do projeto. Além disso, uma estudante não apresentou autorização dos responsáveis para o uso de dados para participação na pesquisa. A intervenção foi realizada entre os meses junho e outubro de 2017, perfazendo um total de 43 aulas. As etapas e a análise serão apresentadas nas seções seguintes, que se ocupam da descrição da experiência e dos impactos da intervenção.

Fundamentamos a proposta de intervenção nas perspectivas de gramática de Antunes (2014) e Neves (2002, 2015); de análise linguística com Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013); de ensino de classes de palavras por Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); de gêneros textuais com Schnewwly e Dolz (2011[2004]); da pesquisa-ação com Thiollent (2006), Desroche (2006), Morin (2004) e Ellioe (1997).

A visão de gramática que o docente adota e na qual acredita direciona seu trabalho, ao mesmo tempo em que as estratégias de ensino de língua revelam a concepção de gramática do professor. Nesse sentido, acreditamos que a adoção da perspectiva da análise linguística em aulas de língua portuguesa (cf. MENDONÇA, 2006) possibilita aprendizado consciente e prático para o aluno em suas demandas sociais, contemplando textos escolares e não escolares.

Sendo assim, buscamos transpor a abordagem transmissiva com ênfase na atividade metalinguística, organizada em definições, identificações e classificações de itens gramaticais, para passar à abordagem reflexiva com ênfase em atividades epilinguísticas, possibilitando ao aluno, além do uso, a análise da língua e da linguagem, ao refletir acerca dos recursos linguísticos em função do funcionamento da língua em situações de interações, segundo Sigiliano e Silva (2017):

Nessa última [atividades epilinguísticas] os alunos são levados a refletirem e identificarem o funcionamento da língua a partir de textos, ainda que unidades linguísticas menores possam ser utilizadas em atividades desencadeadoras de comparações no eixo paradigmático de estudo da língua. Em outros termos, os conceitos gramaticais são gerados a partir da observação atenta, podendo, posteriormente, serem confrontados com o conhecimento da língua sistematizado nos manuais gramaticais de referência. (SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 24).

Sob o viés da análise linguística, a prioridade não é estudar categorias gramaticais com um fim em si mesmas, mas com o objetivo de facilitar a compreensão do texto e de seus aspectos enunciativos, contribuindo para que o estudo da gramática seja ancorado em textos situados em práticas contextualizadas.

A partir de um trabalho paralelo com habilidades epilinguísticas e metalinguísticas, a análise linguística busca a metodologia reflexiva, baseada na observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades, com ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que se referem a outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que for necessário, conforme Mendonça (2006). Priorizando a epilinguagem nas aulas, chega-se, após construção e apropriação da reflexão do aluno, à metalinguagem, apresentando conceitos e/ou nomenclaturas adequados ao nível de ensino.

A intervenção que será aqui apresentada partiu da interação situada em textos orais e escritos para chegar à reflexão metalinguística, priorizando o texto como unidade de análise e o gênero como objeto de ensino, o que, segundo Sigiliano e Silva (2017), apresenta destaque no ambiente escolar e nas pesquisas, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Corroborando tal proposição, a BNCC (2018) orienta o trabalho com o texto e os gêneros:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p. 67).

Embora a intervenção do presente trabalho tenha sido organizada antes mesmo de a discussão do referido documento ter se consolidado, ela se associa aos objetos de conhecimento considerados na BNCC (2018).

Nessa mesma defesa e de acordo com Antunes (2014), é necessário pensar o ensino de língua, partindo-se de textos e não de frases, já que as frases limitam a contextualização:

As restrições impostas pelo limite das frases soltas (ou isoladas do texto) se sustentam, exatamente, pela circunstância de que não têm “circunstância”, pois se encontram descontextualizadas, isoladas de um contexto qualquer, que inclui interlocutores, intenções, pressupostos, modalidade de interação, por exemplo. (ANTUNES, 2014, p. 81).

Também na perspectiva de contextualização dos recursos linguísticos às práticas sociais, portanto, aos gêneros, Schneuwly e Dolz (2011) afirmam:

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. [...] Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 62-63).

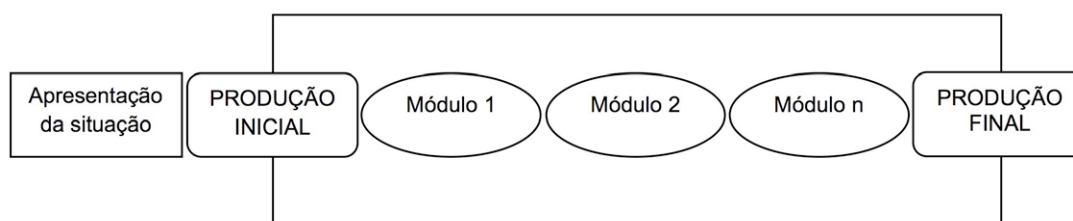
Destaca-se que, embora haja a diversidade de textos escritos e orais e diferentes condições de produção e práticas de linguagem, as regularidades nos textos caracterizam os gêneros textuais, conferindo-lhes relativa estabilidade, o que não exclui a dinamicidade dos gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; MARCUSCHI, 2004).

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2011), cabe à escola trabalhar com os gêneros que o aluno não domina ou que o faz de forma insuficiente: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ,

2011, p. 83). Paralelamente, a exploração de conteúdos linguísticos prototipicamente associados a esses gêneros promove reflexão sobre a língua e o metaconhecimento do aluno.

No que diz respeito à organização geral da intervenção, utilizaram-se os princípios gerais da sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) como a apresentação da situação, a produção diagnóstica como forma de análise das necessidades a serem abordadas nos módulos e a produção final como forma de observar os avanços e aspectos ainda a serem consolidados. O esquema seguinte mostra a estrutura de base de uma sequência didática, segundo esses autores:

Figura 1 - Esquema da sequência didática.



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83.

Como já apresentado, o gênero foco da intervenção foi o conto em suas modalidades orais e escritas. Partiu-se da escuta de contos, passando à leitura e à escrita deles. Por fim, o projeto culminou na contação de histórias de textos produzidos pelos alunos às turmas de 5º ano, em comemoração à Semana da Criança na escola.

No que toca à motivação para a escolha do gênero textual objeto da intervenção, vale dizer que ocorreu por duas razões: (a) o ano e o nível de escolaridade para o qual a intervenção foi pensada, que representava a possibilidade de crescimento de repertório literário potencial por parte dos alunos; (b) as classes relevantes para a construção desse gênero textual, quais sejam, o substantivo e o adjetivo, que contribuem para a construção das sequências narrativas e descritivas.

O conto popular é rico, multifacetado e complexo; também é chamado de conto de fadas, conto maravilhoso ou conto de encantamento (AZEVEDO, 2007). Propp (1997, p. 4) afirma que “entre os contos, existe uma categoria especial que pode ser chamada de contos maravilhosos”, em que se destacam a existência do herói, do auxiliar mágico e do objeto mágico, bem como a importância desses elementos na narrativa. Tais elementos encontram gosto na leitura dos alunos.

A abordagem, as atividades e as reflexões durante a intervenção acerca das classes de palavras e sua relevância nos textos foram realizadas considerando os critérios mórfico, semântico, funcional e pragmático do substantivo e do adjetivo. Segundo Pinilla (2007), há predomínio da abordagem de conceitos em detrimento da aplicação no ensino das classes:

[...] em suas aulas, os professores abordam conceitos para distinguir as dez classes de palavras, explicam os subtipos de algumas, estudam as flexões das palavras variáveis, mas dificilmente tratam do emprego dessas classes. (PINILLA, 2007, p. 177).

Pinilla (2007), ao pesquisar sobre o ensino das classes de palavras nos materiais didáticos, salienta que o problema na abordagem dessas não é a metalinguagem, mas como se apresentam os conceitos e as definições, levantando dados que revelam mistura de critérios ou critérios diferentes em gramáticas e livros didáticos quanto ao estudo das classes de palavras.

O problema das definições apresentadas nas gramáticas e nos livros didáticos é a mistura de critérios, o que prejudica a tarefa de estabelecer diferenças entre as classes de palavras. A maioria dos autores privilegia o critério semântico na classificação, que, isoladamente, não é suficiente para estabelecer as oposições entre as classes (PINILLA, 2007, p. 180).

Pinilla (2007), em seu levantamento de definições e de critérios apresentados em gramáticas da língua portuguesa e livros didáticos para as classes de palavras, notou que, em geral, utiliza-se predominantemente o critério semântico, seguido do morfológico e ora do funcional, sem ocorrência do critério pragmático delas, o que, nesta intervenção, foi considerado. Segundo a pesquisa, o substantivo é definido com base apenas no aspecto semântico; já a definição de adjetivo considera os aspectos funcional e semântico.

Figura 2 - Definições de substantivo e de adjetivo encontradas em gramáticas e livros didáticos.

Substantivo	É o <u>nome de todos os seres</u> (<i>critério semântico</i>) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, <u>junto de um substantivo</u> (<i>critério funcional</i>), <u>indica uma qualidade, estado, defeito ou condição</u> (<i>critério semântico</i>).

Fonte: PINILLA, 2007, p. 172.

Pesquisa mais recente de Sigiliano e Silva (2017) analisou sete coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017, observando o conteúdo linguístico, a abordagem adotada, assim como a relação com os pressupostos da prática de análise linguística, e registrou avanços em relação a essa prática. Especificamente quanto ao adjetivo e ao substantivo, itens linguísticos desta intervenção, Sigiliano e Silva (2017) observaram um trabalho ora reflexivo, ora transmissivo, em relação ao adjetivo; entretanto, predominantemente, transmissivo em relação ao substantivo. Os resultados demonstraram ser fundamental criar estratégias para aliar o ensino dos conteúdos gramaticais à leitura e à produção de gêneros textuais, assumindo a interação como ponto de partida para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Conforme Pinilla (2007):

Sem negar a necessidade de trabalhar sob uma perspectiva descritiva, é preciso ter em mente que um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos. O maior domínio das inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece é o objetivo de todo professor de língua portuguesa. (PINILLA, 2007, p. 181).

Por isso, tomou-se como foco o desenvolvimento das habilidades do aluno quanto ao uso do substantivo e do adjetivo no gênero e sua atuação e contribuição para a organização e construção textual, aliando-se, neste projeto, leitura, escuta e produção de texto oral e escrito.

Por ter caráter interventivo e associar-se à prática, adotamos como metodologia a pesquisa-ação, que articulou a pesquisa à ação voltada para a prática da sala de aula. De acordo com Morin (2004), necessário se faz preocupar-se com o processo e não com os resultados em uma pesquisa. Sendo assim, as etapas desta intervenção sofreram alterações e foram repensadas durante todo processo e observação da turma.

Passaremos à descrição da experiência com a apresentação e análise das etapas desenvolvidas na intervenção proposta.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nesta intervenção, foram aplicados princípios da sequência didática (SD), cuja elaboração partiu da abordagem do gênero textual conto, mediante a leitura de contos da obra *As mil e uma noites*. Por meio desse texto, esperava-se enriquecer o repertório literário dos estudantes e, com uma reflexão quanto ao emprego dos itens linguísticos na construção do texto, abordar aspectos linguísticos proeminentes nos contos, mais especificamente o substantivo e o adjetivo na construção das narrativas, por meio do gênero conto, oral e escrito, e da contação de histórias.

O projeto se iniciou com a apresentação dele aos alunos, na qual se deixou claro que nesse projeto seria adotado um caminho diverso do tradicional nas aulas, experimentando uma perspectiva reflexiva da língua que se pautaria nas produções deles. Como uma forma de impactar não apenas aquela sala de aula, mas a comunidade escolar, propusemos aos alunos que participassem das comemorações da Semana da Criança na escola, contando histórias que eles mesmos criariam. Esse momento despertou a curiosidade dos alunos e motivou-as à participação.

A intervenção contou com dez etapas e suas respectivas ações. Na primeira, partimos da apreciação, junto aos alunos, de diferentes versões da obra *As mil e uma noites* disponíveis na biblioteca escolar e em outras bibliotecas públicas. Por meio dessa observação, os alunos puderam perceber a transformação e as adaptações da obra dirigidas aos diversos públicos em tempos variados. Isso foi feito para despertar a reflexão dos alunos quanto ao valor literário da obra, lida e ofertada a distintos públicos em diferentes épocas.

Após os estudantes observarem as distintas versões da *As mil e uma noites* e refletirmos coletivamente sobre diferenças de formato, ilustração, tamanho, público-alvo, entre outras questões, os alunos leram fichas que traziam perguntas e comentários. O objetivo foi estimular conhecimentos prévios sobre a história que ouviriam e despertar o interesse para o que ainda não conheciam por meio de questões como: “Que história vem aí?”; “Que cenário é este?”; “Já ouviu falar desses costumes?”. Os comentários nas fichas descreveram a ambientação e o cenário da narrativa, como “Ricos palácios; cidades antigas, ruas estreitas, onde vivem mercadores de tecidos e tapetes”; os

costumes, os personagens e os elementos mágicos presentes na narrativa, como “Ritual das orações diárias ao amanhecer; mulheres sempre protegidas por escravos; aventuras; escravos, escravas e súditos ao serviço de reis. Caçadores e caçadas. Dança do ventre.” e “Uma caravana passa com seus camelos por um oásis, em meio ao deserto. Um grupo de dançarinas, com roupas coloridas e transparentes prepara-se para iniciar o espetáculo da dança do ventre. Reis, rainhas e súditos. Tapetes mágicos e gênios.”.

Foram apresentadas imagens com objetos da cultura oriental; personagens, como dançarinas da dança do ventre e gênio; além do famoso tapete voador, elemento mágico muito comum nessas narrativas.

Igualmente foram dispostas, ao lado das obras, outras fichas que apresentavam nomes dos personagens de *As mil e uma noites*, em fichas azuis, e suas respectivas descrições, em fichas rosas. Nesse momento, a demanda feita aos alunos foi formar pares com as fichas azuis e rosas, tentando associá-las de forma que tal relação fizesse sentido para eles. Essa atividade teve como objetivo dar repertório que auxiliasse na posterior escuta da história de Sherazade e Shariar e na leitura da obra e, ao mesmo tempo, analisar a capacidade dos alunos de levantamento de hipóteses das correlações por meio de aspectos visuais e verbais e, ainda, sintáticos e mórficos. Seguem alguns exemplos de nomes e características a serem associadas.

Figura 3 - Exemplo de Ficha 4.

Rei Sharyar	Líder, traído, furioso, vingativo, apaixonado, poderoso.
Rei Shazenan	Admirado, traído, irmão, imperador.
Sherazade	Jovem, bela, inteligente, astuta, solteira, corajosa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foram momentos estimulantes e prazerosos de curiosidades, descobertas e estímulo à escuta da história de Sherazade e do Rei Sharyar e posterior leitura de uma versão da obra *As mil e uma noites*, voltada para o público infantil e juvenil.

Em seguida, em roda de conversa, ainda na biblioteca, guiamos os alunos no levantamento de hipóteses sobre as obras (cf. SOLÉ, 1998) e formalizamos as apreciações feitas no primeiro momento na biblioteca acerca do vocabulário utilizado, mais ou menos formal, tamanho, origem, época, público-alvo e foram feitos comentários sobre a origem oral dos contos de *As mil e uma noites*. Depois, em grupos, os alunos relacionaram as personagens a suas possíveis descrições e apresentaram as associações realizadas com os pares de fichas, observando concordância de gênero e número entre nomes e características ou identificando a falta dessa. Criamos um espaço, também, para refletir sobre as funções de caracterizar e de nomear das palavras, já que as fichas relacionavam nomes e características. Foram explorados os critérios mórfico e sintático, a partir de questionamentos

sobre outras possibilidades de relação entre as fichas, em que se permitiu a troca de fichas entre os grupos para observação de possibilidades de relação (ou não) pautada em aspectos linguísticos, o que despertou bastante a interação dos alunos.

Finalizando essa etapa em roda de conversa, contamos a história de *As mil e uma noites*². Para a sessão de contação de histórias, um ambiente acolhedor foi criado: forramos com uma toalha de estilo árabe a mesa central, usamos uma lâmpada dourada e um lenço (objetos usados para referência direta ao fato que seria contado), o que causou ainda mais interesse dos alunos, já que enriqueceu essa situação de oralidade com distintos apelos visuais. A história foi interrompida, devido ao tempo de aula, em momento importante, o que gerou grande expectativa nos alunos quanto ao desfecho. Neste momento, os alunos foram informados de que leriam três contos dos muitos que Sherazade contou ao seu rei, os quais estariam disponíveis em um livro adequado à faixa etária deles. Todos receberiam uma versão impressa do livro e poderiam manuseá-lo livremente.

Em aula posterior, terminamos a contação de história. A história envolve traição, amores, rancores, casamentos e mortes. Ao final das mil e uma noites, surge o perdão e, dessa forma, o Rei Shariar, em lugar de matar Sherazade, deixa-a viver ao seu lado e realiza uma grande festa. Aproveitando esse momento, convidamos a turma a elaborar uma lista de presentes de A a Z para o casamento dos protagonistas da história com suas respectivas características. Em grupos, os alunos registraram nomes e descrições dos presentes, com nossa mediação e colaboração entre eles. Em seguida, cada grupo apresentou sua lista de presentes, com a interação e observação dos colegas.

Na etapa 2, convidamos para ir à escola o Sheihk Mahmud Adel Hassan, palestino responsável, na época, pela mesquita de Juiz de Fora (MG), para uma conversa com os alunos acerca da cultura e dos hábitos orientais, entre outros aspectos. Isso foi feito com a intenção de aumentar o repertório cultural dos alunos, o que facilitaria e estimularia a leitura dos contos.

A visita foi antecedida por pesquisas, na biblioteca escolar, sobre o mundo oriental, realizadas pelos alunos em sites, livros e revistas, e pela elaboração de perguntas a serem feitas ao visitante. Além de informações sobre a cultura e hábitos orientais, a turma pôde apreciar e conhecer de perto objetos, vestimentas, imagens orientais e suas características, mostrando-se bastante envolvida. Estimulamos a turma a perceber a relação entre a introdução à história *As mil e uma noites* e os hábitos e relações familiares e sociais trazidas pelo visitante, como os jardins tão significativos para os árabes, a arquitetura típica e as relações patriarcais na sociedade oriental. Essa ação permitiu que os alunos citassem objetos, construções, comidas que conheceram e as descrevessem. Após a visita do Sheihk, os alunos demonstraram grande interesse em saber mais sobre a cultura. Aproveitando que o visitante levou alguns objetos árabes para expor aos alunos, aproveitamos para retomar a lista de casamento produzida anteriormente e adicionamos a ela, coletivamente, itens e novas características, aproveitando para chamar a atenção dos alunos para a posição dos nomes e a caracterização, concordância e

² Para essa contação de histórias, foi empregada a versão de ESTERL, Arnica. *As mais belas histórias das Mil e uma Noites*. Título original: Die Schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Tradução: Alexandre Flory. Ilustrações: Olga Dugina. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

função semântica. Houve um crescimento em relação à produção da lista de presentes, tendo em vista aspectos semânticos, mórficos e funcionais.

A etapa 3 contemplou a produção diagnóstica. A partir de uma sequência de imagens de “Aladim e a lâmpada misteriosa”, os alunos foram estimulados a produzir um conto, objetivando o diagnóstico do gênero e do uso dos itens linguísticos substantivo e adjetivo.

Partir das imagens para essa produção teve como intuito levar os alunos a organizar a progressão do texto, identificar personagens e caracterizá-los com base em características visuais e outras, criadas por eles. Tal qual propõe a SD, partiu-se de uma produção do gênero foco da intervenção como forma de analisar o que os alunos já sabiam ou ainda teriam a incorporar quanto às características do gênero ou aos diversos aspectos textuais.

A produção foi individual e seguiu um critério de análise com itens julgados em “atendeu”, “atendeu parcialmente” e “não atendeu”, quais sejam: ocorrência de título; construção do gênero conto: estrutura da narração, conflito e clímax; tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa); marcação de tempo; marcação de espaço; exploração de personagens; coesão: texto sem repetições, uso adequado de conectivos, períodos não muito longos; coerência; uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa; uso de diferentes substantivos para referenciar, permitindo progressão textual; uso de adjetivos ou expressões adjetivas para descrições e para a constituição de um pano de fundo da narrativa; pontuação/paragrafação.

Os dados das produções diagnósticas revelaram que o gênero conto ainda não era dominado pelos alunos. Itens como: falta de título, marcação de espaço, exploração de personagens, coesão, coerência, uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa, uso de diferentes substantivos para referenciar, permitindo progressão textual e pontuação/paragrafação revelaram pouco ou nenhum domínio por parte dos alunos. O item uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa e coerência dividiu-se entre “atenderam” e “atenderam parcialmente”. A construção do gênero conto com conflito e clímax dividiu-se em “atenderam” e “não atenderam”, com predomínio deste último. No que tange aos itens tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa) e a marcação de tempo, esses evidenciaram um domínio maior dos alunos.

A análise da produção inicial com o levantamento do que precisava ser trabalhado com os alunos na etapa de leitura dos contos e de construção das regularidades do gênero e quanto ao uso do substantivo e do adjetivo no gênero estabeleceu parâmetros para a proposição dos módulos seguintes.

A etapa 4 contemplou a leitura de contos de uma versão de *As mil e uma noites*³ adaptada para o público infantil e juvenil. Aproveitamos o espaço da biblioteca escolar e cada aluno pôde estar com um livro em mãos durante a leitura, pois, com nossos recursos financeiros, foram adquiridos os livros especialmente para essa intervenção, o que possibilitou aos alunos a leitura do gênero em seu suporte, com exploração de capa, contracapa e ilustrações. Ter o mesmo livro em mãos (para todos os

³ A versão empregada foi a de ROCHA, Ruth. *Histórias das mil e uma noites*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Moderna, 2010.

alunos da turma) representou uma alegria muito grande para os estudantes e permitiu uma exploração extraordinária de todos os elementos da obra, por intermédio de um livro ilustrado em cores.

Em seguida, na biblioteca escolar, dividimos a turma em 6 grupos e foi realizada a leitura de contos selecionados. Separados em três pares, os seis grupos leram um dos contos: *Aladim e a lâmpada maravilhosa*; *O pescador e o gênio*; *Ali Babá e os quarenta ladrões*. Pedimos a todos os grupos que lessem e, em seguida, tentassem identificar elementos básicos da narrativa, como enredo, tempo e espaço, conflito e clímax. Orientamos, ainda, que os alunos deveriam estar atentos aos personagens – e, a alguns grupos (a depender do uso dos adjetivos associados a personagens nos contos), pedimos que observassem, também, suas características. Os registros dessas observações foram feitos nos cadernos e em grupos, com nossa mediação, para posterior apresentação para os demais colegas de outros grupos.

Houve a construção das regularidades do conto, a partir de comparações entre as perspectivas dos contos lidos e observações referentes às produções diagnósticas, como elementos da estrutura narrativa, necessidade de se criar uma situação conflito que se resolverá no clímax, progressão textual, coerência de fatos. Os alunos apresentaram oralmente, em grupos, suas perspectivas e observações em relação ao conto que leram e muitos mostraram dificuldades em encontrar o conflito e o clímax, o que demandou uma dedicação maior a essas partes da narrativa durante o planejamento e desenvolvimento de módulos seguintes. Em aulas posteriores, os outros dois contos foram lidos por cada aluno após tal atividade, em sala de aula ou na biblioteca.

Na etapa 5, retomamos os contos lidos, com o objetivo de relembrar e explorar também as nomeações e caracterizações presentes nos contos, levando-os a perceber sua importância para a narrativa. Ao mesmo tempo, foram levados à percepção das categorias de palavras que contribuem na construção do texto como: de que forma o uso de hipônimos, hiperônimos, elipses e outras maneiras de referência ajudam no desenvolvimento do texto e de que maneira a presença e importância da adjetivação na apresentação dos elementos básicos da narrativa colaboram para a narrativa.

Finalizamos essa etapa com a reescrita das produções diagnósticas pelos alunos, que demonstraram estar gradativamente apropriando-se das características típicas do conto. A reescrita foi feita a partir de observações e anotações da professora nas produções, além de abordagem coletiva de trechos das produções, o que possibilitou exemplos e análises do que melhorar deveria ser alterado. Esta etapa permitiu que os alunos avançassem em relação à produção inicial quanto à estrutura do conto, à exploração do enredo, à construção do pano de fundo da narrativa, à nomeação e à caracterização de personagens, objetos e espaços. Esses itens foram explorados, oralmente, em vários momentos da intervenção: a partir de trechos das produções diagnósticas, no momento de leitura dos contos, nas análises dos grupos sobre a construção do gênero, nas observações sistemáticas da atuação dos nomes e características na construção textual do conto, descritos nas etapas seguintes, na contação de história e na análise desse evento coletivamente pela professora e alunos.

Visando preparar os alunos para a situação de produção escrita e oral finais (escrita de conto parodiado e contação pública da história criada), na etapa 6, ocorreu outra contação de história por nós, agora do conto clássico *Branca de Neve e os sete anões*. Esse texto foi escolhido pelo fato de ser a base do texto parodiado que seria objeto de leitura em etapa posterior. Inicialmente, julgamos que a leitura dele não seria necessária, por entender que os alunos de 6º ano já conheceriam esse conto clássico. No entanto, após conversa com os alunos, verificamos que boa parte deles sequer conhecia a história, o que tornaria mais difícil a compreensão da noção de paródia. Nessa contação de história, exploramos a entonação e o volume de voz, a importância dessas ações para a nomeação e a caracterização de personagens e de espaços durante a contação, retomando o trabalho com oralidade e exploração dos itens gramaticais substantivo e adjetivo, fundamentais na construção da narrativa. Os alunos se mostraram muito envolvidos e atentos. Por meio das expressões faciais e corporais e da modulação e volume de voz, em uma contação de histórias, esforçamo-nos para demarcar também as caracterizações de personagens e espaços, como aqueles relativos à altura (por meio de gestos com os braços para baixo e para cima); aos sentimentos de surpresa e alegria (por meio de expressões faciais e do volume de voz), ou seja, os aspectos cinésicos e paralinguísticos tão caros à contação de histórias (CAVALCANTE; MELO; SANTOS, 2007). Por meio desse recurso, despertou-se o olhar para o nível de análise pragmático aplicado aos elementos linguísticos, chamando-se a atenção para seu papel na caracterização do contexto de significação da narrativa. Todos esses aspectos que podem ser revelados na contação de histórias de maneira não necessariamente verbal foram previamente estudados e planejados por nós, a fim de causar impacto na interação e, ainda, criar espaço para a reflexão da relação entre aspectos linguísticos de um texto escrito que precise ser, numa contação oral de histórias, anunciado linguisticamente e/ou gestualizado.

Na segunda ação dessa etapa, levamos para a sala de aula o conto parodiado *Branca de fome e os sete anões*, de Maurício de Souza, a partir do qual exploramos a intertextualidade com o conto clássico anterior, as impressões tanto em relação ao humor quanto à inclusão de elementos atuais nesse conto. A escolha de personagens de quadrinhos, em geral, já conhecidos na idade dos alunos do sexto ano, aproximou esse leitor da narrativa. Mais uma vez, levantamos as características do gênero conto, elementos da estrutura narrativa, nomeações e adjetivações na construção textual.

Passamos à etapa 7 com a proposta de produção de conto parodiado dos contos lidos de *As mil e uma noites*. Essa produção foi realizada pelos mesmos grupos que apresentaram as perspectivas de leitura, na biblioteca, tendo como referência o conto do qual fizeram o levantamento inicial dos elementos da narrativa. Os alunos discutiram, de forma mediada por nós, sobre possibilidades de ruptura com o conto original e inserção de elementos atuais, com tom humorístico e/ou crítico, para depois começarem a produzir.

Depois da nossa revisão dos textos produzidos, na etapa 8, propusemos aos alunos a reescrita dos contos parodiados. Em grupos, exploramos os elementos básicos da narrativa, clareza de informações, emprego de substantivos e adjetivações – que pudessem enriquecer a contação de

histórias – uso dos recursos coesivos na referência a substantivos (substantivos sinônimos, pronomes, hiperônimos, hipônimos e elipses), adequação da concordância de adjetivos com os substantivos e uso de locuções adjetivas e orações com valor adjetivo e uso da linguagem adequada à contação de histórias, já que os contos parodiados deram origem à contação de histórias. Vale destacar que utilizamos o mesmo quadro da etapa 3 para levantamento dos dados comparativos e análise de possíveis avanços.

Percebemos motivação e envolvimento dos grupos na tarefa. Na turma controle da intervenção, os alunos revelaram bom desempenho quanto aos usos linguísticos das classes substantivo – em nomeações de personagens, espaços e objetos e progressão do texto – e adjetivo ou expressão de igual valor – em descrições e caracterizações. Após a correção, também foram realizadas as reescritas dos contos parodiados por parte dos grupos, adequando aspectos, dentre eles, a linguagem, a fim de tornar o texto mais atraente ao público-alvo, diminuindo eventos da história, tendo em vista a compreensão por parte do ouvinte da contação.

Na etapa 9, os alunos foram levados a refletir e a se organizar para a contação de histórias. Portanto, expusemos vídeos de contação de histórias, levando-os a refletir sobre o ato de contar histórias e acompanhamos os ensaios dos alunos, mediando a preparação, instruindo-os sobre a importância da entonação, da expressão corporal e facial, da ênfase nas descrições da narrativa e na caracterização de personagens e sentimentos, lugares etc., mediante o uso dos adjetivos e expressões adjetivas, assim como o emprego dos substantivos, para marcar elementos novos, nomeação de personagens e de espaços, essenciais para a construção da narrativa. Após 6 encontros de ensaios, realizamos na biblioteca escolar uma manhã de contação de histórias para turmas de quinto ano da escola, em comemoração ao mês das crianças. Participaram das apresentações alunos e professores do 5º ano. Os alunos do 5º ano mostraram-se envolvidos na contação de histórias, prestando atenção e fazendo silêncio, expressando por movimentos faciais esse interesse e, ao final, aplaudindo e perguntando, ao final, quando haveria mais momentos semelhantes.

O evento da contação foi prazeroso e filmado para análise posterior com os alunos. Embora a timidez de alguns tenha se tornado evidente, houve o envolvimento de todos e daqueles que assistiram, representando, para quase a totalidade deles, um primeiro contato com a prática efetiva de contação de histórias em um cenário semelhante.

Na décima, e última, etapa da intervenção, foi realizada, em sala de aula, a partir de novas atividades e da retomada e reflexão de aspectos anteriormente trabalhados, a construção coletiva dos conceitos, os quais envolveram os múltiplos aspectos envolvidos nas classes de palavras substantivo e adjetivo, quais sejam: o semântico, o morfológico, o sintático e o pragmático.

A primeira ação envolveu uma dinâmica de exploração da expressão facial. Dividimos a turma em dois grandes grupos e sorteamos adjetivos que foram representados pelos alunos para que os demais adivinhassem qual adjetivo eles tentavam demonstrar usando apenas a expressão facial. A ludicidade envolvida deixou os alunos bastante motivados. Nesse momento, além de retomarmos

aspectos da contação de histórias deles que poderiam, ainda, ser desenvolvidos, prezamos pela observação de que cada adjetivo desperta significações que podem ser evidenciadas por aspectos cinésicos.

Em seguida, foi feita a retomada das etapas do projeto, oralmente, e a análise de trechos das produções escritas com ocorrência de substantivos e adjetivos, para análise em conjunto, a fim de que, mais uma vez, refletissem sobre os usos dessas classes de palavras na construção da narrativa (personagens e espaços), para referência a personagens, objetos, situações, nas descrições e caracterizações.

Abordando os aspectos mórfico e semântico do substantivo e do adjetivo, retomamos a produção da lista de presentes no início do projeto, observando como havia sido feita a nomeação e a qualificação correspondente. Expressões como *camelo caramelo*, *aquário espaçoso*, *geladeira roxa*, *túnica de ouro* foram anotadas no quadro pela professora e exploradas. A turma foi questionada sobre possibilidades de variação de número e gênero dos nomes da seguinte forma: “As expressões seriam mantidas se fossem “camelos” no lugar de “camelo” e “caixa” no lugar de “aquário”? Os alunos perceberam as alterações de concordância nas características, que passariam a “caramelos” e “espaçosa”. Exploramos igualmente o aspecto nuclear do substantivo nas expressões nominais citadas. Retomou-se a função de caracterizar dos adjetivos e a possibilidade de expressões com valor adjetivo em *túnica de ouro*. Também apresentamos em *datashow* e lemos um dos textos produzidos de conto parodiado dos alunos, continuando, coletivamente, a reflexão sobre o gênero conto parodiado e os usos do substantivo e do adjetivo no gênero, com questionamentos acerca de elementos constituintes do conto, a saber, personagens, tempo, espaço, fatos principais, conflito e clímax da narrativa, assim como aspectos de releitura do conto original. Quanto aos itens substantivo e adjetivo, refletimos sobre a importância deles na constituição da narrativa e o porquê de alguns nomes serem escritos com a inicial maiúscula e outros, com minúscula (diferenciando nomes próprios de comuns, ou seja, de seres particulares de uma mesma espécie dos comuns); quais palavras davam nomes a coisas e objetos (garrafa, histórias) e a lugares (Rio de Janeiro, África, Brasil, templo); quais indicavam ação (caminhada, desafio, agradecimento) e quais nomeavam sentimentos (medo, esperteza). Também foi analisada a concordância em um dos textos produzidos “o casal ficaram curiosos”, que, embora evidencie um caso de concordância ideológica, levou à reflexão quanto à flexão do substantivo em número, pensando “os casais” e sua concordância com o adjetivo também variável “curiosos” e a adequação no singular em “o casal curioso”. Também questionamos sobre “a esposa curiosa”, observando a flexão de gênero tanto do substantivo quanto do adjetivo.

Quanto ao critério funcional, refletimos sobre o substantivo como núcleo e o adjetivo como especificador de um núcleo ou expressão nominal (“uma garrafa idêntica”, “na beira do mar”, “grande gênio azul e quadriciclo preto”, “com duas caveiras e bem potente”). Conduzimos os alunos a observarem a palavra mais importante na expressão, guiando-os à observação do que poderia ser considerado o núcleo, e quais o especificavam e o caracterizavam. Finalizando a análise do adjetivo, a professora

pediu aos alunos que comparassem a construção ocorrida no conto parodiado [...] *ficaram furiosos* e a construção “Eles são curiosos.”, para a percepção da atribuição do adjetivo de estado, na primeira, e qualidade, na segunda.

Posteriormente, assistimos ao vídeo da contação de histórias e refletimos, enfatizando, novamente, como as significações e o contexto, advindos do uso linguístico – no texto escrito – das categorias substantivo e adjetivo são acrescidos da expressão corporal, facial e entonação de voz em situações de oralidade.

Finalizamos a intervenção, chegando à metalinguagem, por intermédio de sistematização das classes de palavras, observando o comportamento gramatical de substantivos e adjetivos no gênero conto. Por fim, construímos junto aos alunos um quadro conclusivo da atuação das classes substantivo e adjetivo.

IMPACTOS DO PROJETO

Como forma de propor ações que alterem a aplicação de um ensino tradicional de gramática para um pautado no uso e na reflexão, em que o texto se torne o centro do processo e no qual os alunos sejam levados a analisar a relevância das categorias para a construção dos tipos e gêneros, desenvolvemos este trabalho.

A construção dos módulos pensados inicialmente como resposta à produção inicial do conto ganhou novos contornos devido ao movimento metodológico previsto – da pesquisa-ação.

A análise das produções iniciais e finais do conto revelou que as reescritas textuais possibilitaram a reflexão dos alunos e o avanço no texto, em outros aspectos também não priorizados na intervenção – coesão, ortografia, concordância verbal –, mas principalmente nos aspectos relacionados à construção do gênero conto e do uso das categorias substantivo para nomeações e referências, permitindo a progressão textual e fluidez, e do adjetivo e expressões adjetivas, ora para descrições das personagens e seus sentimentos, ora para caracterização de espaços, contribuindo para a construção do pano de fundo da narrativa.

Os resultados comparativos entre as produções diagnósticas e as finais levantados de conformidade com os critérios citados na descrição da experiência mostraram que, em itens como “ocorrência de título”, “construção do gênero conto: estrutura da narração, conflito e clímax”, “exploração de personagens”, “coesão”, “uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa”, “uso de diferentes substantivos para referenciar, permitindo progressão textual” e “pontuação/ paragrafação”, que inicialmente os alunos não atenderam ou atenderam parcialmente, apresentaram dados importantes quanto ao atendimento nas produções finais. Quanto ao item “uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa”, em que os alunos apresentaram previamente certo domínio, ainda assim o avanço foi significativo, segundo levantamento comparativo.

Além disso, a etapa de apropriação dos conceitos revelou que os alunos haviam compreendido que os adjetivos são itens que caracterizam e especificam um núcleo ou expressão nominal, atribuindo qualidades e estados, funcionando como especificador desse núcleo e flexionando-se, e sobre o fato de que os substantivos referem-se a seres animados e inanimados, funcionando como núcleo de um termo ou expressão nominal e podendo flexionar-se.

É inegável, ainda, o ganho associado ao repertório literário e cultural dos alunos durante a intervenção realizada, o que ficou evidente na visita do palestino à escola e no trabalho com os contos. Devemos, também, destacar o trabalho com a produção de um gênero oral, o qual se mostrou desafiador e muito proveitoso por ter despertado o engajamento dos estudantes, por ter desenvolvido novas habilidades neles quanto ao emprego da linguagem e por ter contribuído com a escola, compondo um projeto tão relevante para ela, como é a “Semana da Criança”. A intervenção trouxe também um produto oral, concretizado na contação de história, o que particularmente proporcionou impactos muito positivos nos alunos, na comunidade escolar e em nós professores, já que tal prática, em geral, é pouco explorada nas aulas de língua e nas escolas, assim como à oralidade é reservado um espaço de silêncio em atividades nas salas de aula. Houve ênfase a esse eixo durante todo o projeto, com culminância na contação de histórias pelos alunos, que ocorreu de forma organizada e produtiva. A reflexão coletiva sobre as situações contação de histórias evidenciou que, embora pensemos no substantivo e no adjetivo para a categorização predominantemente com foco na escrita, eles podem ser estudados sob o viés pragmático, de uso e de reflexo de uso da escrita no apontamento de significações por meio do contexto, demarcados, por vezes, por aspectos cinésicos e paralinguísticos.

Considerando impactos positivo e negativo da intervenção, há nítido destaque da predominância do primeiro em detrimento do segundo. Consideramos negativas algumas dificuldades com que nos defrontamos durante a realização do projeto, quais sejam, a não anuência da responsável por uma aluna para a sua participação no projeto, alegando “não acreditar em projetos”; o pouco uso da biblioteca escolar pelos alunos e a dificuldade para termos acesso ao espaço, com limitações de dias e horários.

Em contrapartida e considerando todo o percurso da intervenção, salientamos os impactos positivos nos alunos que apresentaram uma apropriação gradativa e crescente de recursos linguísticos, gêneros textuais e categorias linguísticas; na comunidade escolar, já que as atividades transpuseram as salas de aula, ganhando outros espaços escolares, turmas e anos diferentes da turma da intervenção; e na nossa atuação, tendo em vista a formação continuada do professor e a experiência prática transformadora de ensino reflexivo da língua.

Trabalhos interventivos como esse revelam que pesquisas e ações formativas sobre um ensino reflexivo da língua portuguesa são necessárias e importantes, especialmente aquelas voltadas para o ensino de morfologia e sintaxe, por se apresentarem, em geral, sob uma perspectiva mais tradicional nas salas de aulas de escolas públicas no Brasil. Consideramos fundamentais, também, as trocas de experiências e de materiais desenvolvidos no assunto sob o viés da análise linguística, visto que, ao serem estudados ou aplicados, apresentam grande potencial formativo para o professor e para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEVEDO, R. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf> Acesso em 13 set. 2017.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 24 jan. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011 [2004].
- ESTERL, A. *As mais belas histórias das Mil e uma Noites*. Título original: Die Schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Tradução: Alexandre Flory. Ilustrações: Olga Dugina. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010, p. 81-101.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, A.; MARCUSCHI, B.; TEIXEIRA, C. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Bunzen, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2015.

PINILLA, M. da A. de. Classes de palavras. In: VIEIRA, S. R. e BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

PROPP, V. *As raízes do conto maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bexerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCHA, R. *Histórias das mil e uma noites*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Moderna, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011 [2004].

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M. de. Branca de fome e os sete anões. In: SOUZA, M. de. *Manual de receitas da Magali*. São Paulo: Globo, 1996.

O ENSINO DAS CLASSES DE PALAVRAS EM PERSPECTIVA RENOVADA: A RELEVÂNCIA DE ADJETIVOS E ADVÉRBIOS EM GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

JULIANA MARIA DE OLIVEIRA MOREIRA
NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Nas últimas décadas, as discussões sobre um ensino de língua materna que fosse produtivo e eficiente ganharam muito destaque no contexto acadêmico, na legislação educacional, nos espaços escolares e nas aulas de língua portuguesa. O desejo de renovação e as ações motivadas pelo lançamento de documentos oficiais sobre a educação impulsionaram pesquisas na área. Nesse contexto, ações que consistem em desenvolver estratégias de ensino que, de fato, coloquem o texto e a interação como centrais no ensino de língua passaram a ser foco mais forte de discussão no ambiente acadêmico, envolvendo formações inicial e continuada de docentes.

É no contexto de formação continuada de professores que neste capítulo posicionamos o programa de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual deu ensejo à intervenção que aqui será brevemente exposta¹. Nessa proposta de cunho interventivo houve a intenção de atrelar o ensino de gramática de língua materna a metodologias contextualizadas e mais reflexivas, em detrimento das transmissivas, adotando-se o viés da Análise Linguística, conforme Geraldi (1997; 1999), Neves (2002; 2015), Mendonça (2006; 2007), Antunes (2007; 2014) e Travaglia (2009), bem como de abordar as temáticas *bullying* (Leis 13.185/2015, de 06 de novembro de 2015, e 13.663/2018, de 14 de maio de 2018) e cinema (Duarte, 2009) em sala de aula.

¹ Esta intervenção faz parte do macroprojeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, sob a coordenação da Prof.^ª Dr.^ª Natália Sathler Sigiliano. Para conhecer o trabalho na íntegra, acesse <https://repositorio.ufjf.br/jsui/handle/ufjf/10678>.

Segundo Mendonça (2006), a análise linguística

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Em resumo, “a AL pauta-se no uso real da língua, em uma visão de ensino de gramática de fato contextualizada, incorporada à importância dela no texto e, conseqüentemente, no uso que o falante/escritor faz dela” (MOREIRA, 2019, p. 31).

Dessa forma, assumimos que o foco do ensino não deva ser na apresentação de conceitos e exercícios estruturais, mas na função dos recursos linguísticos para a construção de sentidos do texto e para a estruturação do gênero (cf. MENDONÇA, 2007; SIGILIANO; TORRENT, 2019).

A intervenção realizada foi baseada na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), Morin (2004), na qual o professor assume o papel de pesquisador e de objeto de pesquisa – ao lado de seus alunos e de sua prática pedagógica. Assumimos os princípios da Sequência Didática de gêneros textuais conforme proposta por Costa-Hubers e Simioni (2014) como forma de abordagem e análise do gênero comentário, o que, a partir das produções inicial e final dos alunos, permitiu elaborar módulos condizentes com as dificuldades dos alunos na produção inicial; verificar a progressão de conhecimentos do gênero e de suas características composicionais; e abordar a importância do adjetivo e do advérbio para a elaboração e potencial argumentativo do comentário.

Esta proposta interventiva apresenta estratégias de ensino de classes de palavras baseadas nos usos linguísticos reais, de forma a associar o ensino de adjetivos e advérbios à abordagem dos gêneros textuais em sala de aula (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008; 2011). Nesse contexto, tomamos como base que “a organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra sua função social; as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (MENDONÇA, 2007, p.77) e assumimos que a abordagem dos gêneros comentário em *site*, resenha e roda de conversa em sala de aula poderiam ensejar um trabalho de ensino situado no uso, explorando-se a função dos adjetivos e advérbios nesses gêneros. Importante destacar que a reflexão linguística esteve inteiramente associada às temáticas *bullying* e cinema, devido à abordagem do *bullying* ter se mostrado necessária naquele contexto de sala de aula - considerando-se as ações, opiniões e comportamentos da turma em que a intervenção seria aplicada –, enquanto aquela demonstrou ser uma maneira interessante de propiciar aos estudantes mais conhecimento e melhores condições para despertar de discussões e produções textuais, além de desenvolver senso crítico no tocante à estética e à qualidade do que assistem. A abordagem desses assuntos na intervenção teve como

objetivo levar os alunos à compreensão dos gêneros resenha, comentário e roda de conversa e o papel e a função do adjetivo e do advérbio na construção desses gêneros. Atrelado a isso, criar espaços de reflexão quanto ao *bullying* e de valorização da arte, por meio do cinema. A Lei 13.663/2018, de 14 de maio de 2018, reforçou essa necessidade de abordagem do *bullying* em sala de aula e o lançamento recente do filme “Extraordinário” e de diversas obras de referência sobre o assunto se fizeram profícuos para essa intervenção.

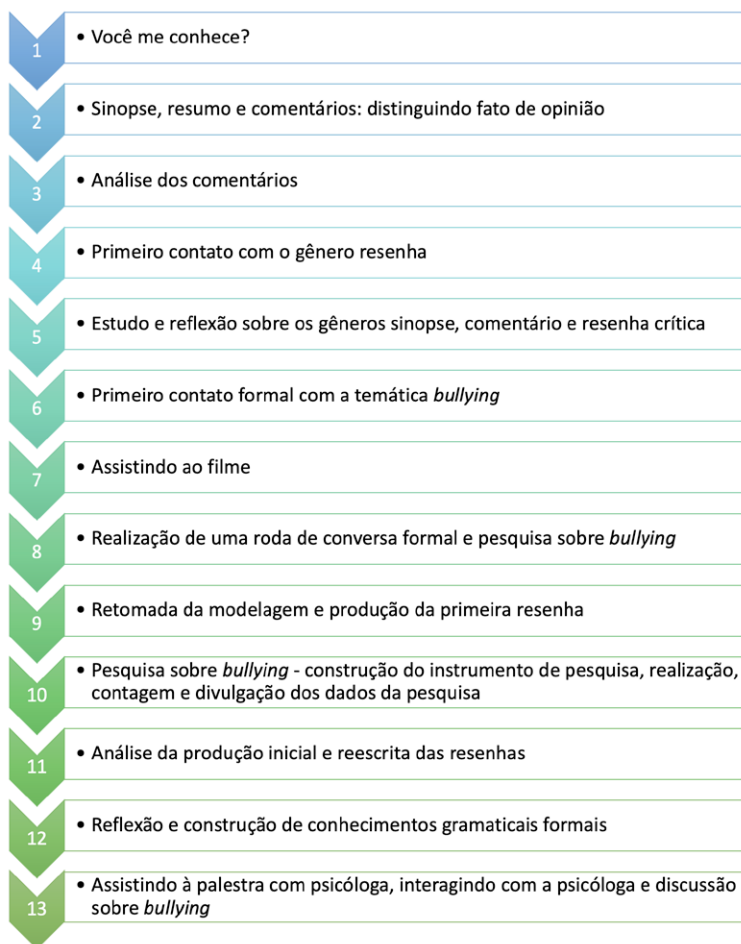
A aplicação da intervenção foi iniciada em agosto de 2018 e concluída em dezembro do mesmo ano, em turma de 6º ano do ensino fundamental, do Instituto Estadual de Educação, composta por 36 alunos com idades entre 11 e 13 anos, localizada na cidade de Juiz de Fora (MG). O 6º ano D era uma turma bem diversa, colaborativa, dinâmica e afetuosa. Nela, havia 01 (um) aluno portador de necessidades especiais de locomoção e cognitivas, que recebia assistência de uma professora de apoio, além de outros 03 (três) com dificuldades de aprendizagem, também auxiliados, quando possível, pela bidocente. A convivência entre os próprios alunos e entre alunos e professores era harmônica, na maior parte do tempo. No entanto, no contexto de sala de aula específica em que essa intervenção ocorreu, foram observados alguns casos esporádicos que caracterizavam a prática de *bullying* e alguns repetitivos de *cyberbullying*, que seguiam uma tendência advinda de outras turmas; houve o caso de uma aluna que ingressou nesse 6º ano, por meio de transferência, em razão de ter sido vítima desse tipo de violência institucionalizada na escola onde estudava anteriormente. A instituição atendia, em 2018, época da intervenção, cerca de 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos advindos de vários bairros – por tratar-se de uma escola central – distribuídos entre Ensino Regular (Fundamental I e II, Médio), Educação de Jovens e Adultos e ensino profissionalizante (Magistério).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como forma de levar os alunos a compreenderem as classes de palavras adjetivo e advérbio de forma contextualizada nos gêneros adjetivo e advérbio e, ao mesmo tempo, sensibilizar e alertar os alunos quanto ao *bullying*, a intervenção que será descrita tomou o cinema como motivador para a produção de textos escritos e orais no âmbito escolar.

Essa intervenção foi aplicada em 40 aulas organizadas em 13 etapas, descritas brevemente a seguir:

Figura 1 - Etapas da intervenção.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Primeiramente, a ideia do projeto foi apresentada aos alunos informalmente, em um bate-papo rápido e em uma breve pesquisa de *hobbies* dos alunos e de suas preferências, para que compreendessem e pudessem intervir com ideias, a fim de tornar a perspectiva do projeto mais interessante e estimular o interesse dos alunos. O item “filmes” foi o segundo mais citado, ao lado de música e séries, o que nos permitiu prosseguir com o que foi planejado.

Após motivá-los a se manifestarem quanto a seus gostos, na etapa 1, propusemos a realização de um *quiz*, cujo objetivo principal consistia em verificar os conhecimentos básicos dos educandos sobre filmes, analisar seu nível de envolvimento em atividades coletivas e observar o comportamento deles quanto ao respeito ao turno de fala do interlocutor em contextos específicos. Iniciamos as atividades explicando aos alunos como cada coisa aconteceria naquele dia; em seguida, os convidamos para jogar e relembramos as regras do jogo proposto, já que a maioria afirmou tê-lo jogado em outras ocasiões. Todos os participantes se divertiram muito e o tom descontraído do jogo permitiu-lhes aproveitar integralmente a brincadeira e nos permitiu analisar o nível de conhecimento que possuíam sobre cinema. Foi possível avaliar também se compreendiam ou não a importância de se respeitar o

turno de fala, especialmente no decorrer do *quiz*, o que, posteriormente, serviu-nos de modelo para executar as etapas seguintes, sobretudo as que envolviam o trabalho com oralidade.

A segunda etapa consistiu em um trabalho de reconhecimento, análise, compreensão e comparação dos gêneros sinopse e comentário², coletados em um *site* especializado, e de suas características composicionais. Foram propostas, a partir da leitura de textos que contemplavam os gêneros selecionados para esse módulo, retirados de um *site* especializado em cinema, o *Adoro Cinema*, atividades de compreensão dos textos e dos gêneros. Para tal etapa, propusemos que os alunos se reunissem em duplas para o desenvolvimento das atividades, o que julgamos ter sido favorável à aprendizagem e à participação dos estudantes. A partir de uma conversa informal sobre o que eles costumavam consultar quando desejavam obter mais informações sobre um livro ou série, por exemplo, estabelecemos o contato dos alunos com o gênero sinopse, levando-os a ver esse gênero como uma fonte relevante de informações. Em seguida, foram realizadas reflexões voltadas para a compreensão do texto, as quais estimularam a percepção da imparcialidade comum ao gênero apresentado, o que foi reforçado pela reflexão sobre a estrutura composicional da sinopse, que pôde ser atestada por meio da comparação com outras sinopses. Para além da sinopse, apresentamos também o gênero comentário; nesse caso, mais especificamente, comentários advindos de um *site* especializado em cinema, pesquisados pelos próprios discentes na sala de informática da escola. Por meio dessa pesquisa e de perguntas guiadas pela professora, eles puderam observar e analisar basicamente as características e particularidades do gênero comentário. Contrastar sinopse e comentário representou uma boa oportunidade para apresentarmos as distinções entre fato e opinião, destacarmos o aspecto argumentativo deste e o resumitivo daquele, além de refletirmos sobre outras questões linguísticas suscitadas pela análise dos textos. Como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos, propusemos aos alunos que produzissem um comentário no *site Adoro Cinema* a respeito de filmes que já conhecessem. A ideia era a de que todos os comentários escritos fossem registrados, para que a professora pudesse analisá-los, visto que, em termos de pesquisa, essas produções iniciais seriam tomadas como objeto de análise. Tal produção se mostra relevante por conter, em sua microestrutura, a presença de adjetivos e advérbios como forma de posicionamento do leitor/espectador da produção comentada. Porém, houve algumas intercorrências quanto ao uso da sala de informática da escola e, inevitavelmente, tivemos de alterar a atividade avaliativa: os comentários foram produzidos diretamente no caderno nesse primeiro momento, em razão das dificuldades para o uso dos computadores, e foram recolhidos pela professora para análise da produção inicial. Nesse momento, os comentários foram analisados quanto aos aspectos principais de sua estrutura composicional, dada sua relevância para o gênero em foco, como título, autoria, uso da 1ª pessoa, remissão direta à fonte, períodos curtos, e também aspectos linguísticos, como uso de adjetivos e advérbios, registro.

A análise de 34 produções de comentários revelou que os estudantes demonstravam certa autonomia na produção do gênero, mas faziam pouco uso dos advérbios e exploravam poucos itens

² A sinopse utilizada na etapa 2 dessa intervenção está disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>

lexicais, utilizando com frequência os mesmos adjetivos cotidianos (como “legal” e “interessante”), fatores que poderiam ser desenvolvidos em prol do potencial argumentativo desses textos.

Em seguida, passamos para uma fase de estudo mais detalhado do gênero comentário de *site*. Nesse momento da intervenção, retomamos as características observadas na etapa 2 – adequação lexical, possíveis interlocutores, suporte, variedade linguística adotada etc. – por intermédio de comentários selecionados previamente, produzidos pelos próprios alunos e por meio de atividades escritas de compreensão textual – ainda sem nomear as classes gramaticais. Assim, os alunos puderam perceber as características principais do gênero e, principalmente, a importância de adjetivos e advérbios para a estruturação do gênero. Na tarefa que se configurou como a mais relevante para a reflexão, listamos no quadro os adjetivos e advérbios mais frequentes nas produções textuais e que foram indicados pelos alunos após algumas reflexões proporcionadas pelos exercícios realizados. Em seguida, pedimos-lhes que falassem sobre a utilidade daquelas palavras no texto. Como se esperava, eles reconheceram a função caracterizadora do adjetivo, mas demonstraram um pouco de dificuldades em explicar a função daquelas que eram advérbios, relatando, posteriormente, serem palavras que “aumentam o sentido” de algo. Aproveitamos as reflexões também para enfatizar os efeitos de sentido produzidos pelas referidas classes nos enunciados analisados e realçar o teor argumentativo que adquiriam. Após as ponderações acerca das classes de palavras, solicitamos que os alunos fizessem a reescrita das produções textuais do gênero comentário, a qual serviu de parâmetro para o desenvolvimento das etapas seguintes.

Na etapa 4, como forma de levar os alunos a conhecerem outro gênero argumentativo cuja produção é associada a filmes e séries e cuja relevância de uso dos adjetivos e advérbios também se destaca, ocorreu o primeiro contato dos discentes com o gênero resenha crítica. Nesse estudo, intentamos promover o (re)conhecimento do gênero e o entendimento dele como um gênero textual argumentativo-informativo, levando-os a identificar as distinções entre fato e opinião e conhecer as características estruturais do gênero em estudo. Iniciamos as ações por meio de uma conversa informal, para atestarmos se os alunos já conheciam a resenha e os suportes em que ela costuma ser veiculada; em seguida, distribuímos cópias de uma resenha do filme *Divertida Mente*³ para leitura, acompanhadas de uma atividade inicial de compreensão; a escolha dessa resenha crítica se deu pelo fato de ela estabelecer conexão com o filme eleito para o trabalho com a temática *bullying*. Em seguida, realizamos uma leitura protocolada em que visamos destacar, por meio dela, os elementos cotextuais e contextuais, como a finalidade do texto, seu objetivo comunicativo, seus possíveis leitores e as opiniões dos estudantes ao término da leitura inicial. Convidamos os alunos a responderem algumas questões de interpretação que levassem à percepção de conhecimento do gênero e de conhecimento do texto. Após discussão das respostas, optamos por destacar algumas passagens do texto nas quais adjetivos e advérbios eram utilizados para a construção da argumentação, levando os alunos a dizerem o que tinham percebido quanto à intencionalidade persuasiva do texto e em que

3 A resenha pode ser acessada em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/criticas-adorocinema/> (Acesso em: 27 jan. 2021)

medida as escolhas lexicais os levavam a essas respostas, o que os levou a observar os usos dessas classes no contexto apresentado. Logo após, pedimos que buscassem outros trechos do texto com intencionalidade semelhante e que circulassem palavras que deixassem clara a intenção de revelar opinião sobre o texto resenhado. A participação da turma foi avaliada para a execução da etapa seguinte, principalmente no tocante à textualização do discurso argumentativo.

Na etapa 5, os alunos foram levados a comparar os gêneros sinopse, comentário e resenha crítica, a partir de textos abordados em etapas anteriores. Nesse estudo, salientamos os pontos comuns e os diversos aspectos dos textos trabalhados até essa etapa e reforçamos as diferenças entre fato e opinião através de retomadas, releituras e revisões apresentadas em um quadro comparativo, desenvolvido em conjunto com os estudantes. Por meio disso, os alunos puderam perceber que os gêneros dialogavam e se distinguiam entre si em alguns aspectos estruturais, semióticos e semânticos, como o teor argumentativo (comentário e resenha crítica) e resumitivo (comentário e sinopse), suporte, possíveis interlocutores, dentre outros discutidos coletivamente.

A etapa 6 marcou o início formal do trabalho com a temática *bullying*. Para isso, lançamos mão do tema central – emoções e sentimentos humanos – do filme *Divertida Mente*, abordado na primeira resenha crítica à qual os discentes tiveram acesso, estabelecendo uma conexão entre o filme resenhado e a temática elegida. Nesse módulo, tencionamos reforçar a importância de se respeitar o turno de fala do interlocutor e reafirmar a importância do tema na condução das atividades. Assim, iniciamo-las com uma conversa informal sobre situações cotidianas frequentemente vividas pelos estudantes e quais emoções se tornavam evidentes em tais ocasiões. Por meio do bate-papo, pudemos introduzir a temática que envolve situações marcadas pela prática do *bullying*. Mais adiante, por meio da interação com os alunos, surgiu a oportunidade para sugerirmos um filme que também trata de emoções e sentimentos e seria usado como instrumento motivador de conhecimento cultural e cinematográfico, além de ensejar novas produções de texto. Ao percebermos o entusiasmo da turma em razão da sugestão, levamos à sala de aula a capa do DVD *Extraordinário* filme dirigido por Stephen Chbosky, e pedimos que os alunos levantassem hipóteses sobre o cartaz, o título e a temática, por exemplo. Para motivá-los ainda mais, mostramos o livro *Extraordinário*, de R. J. Palácio, que inspirou o filme, e fizemos uma contação de histórias com base na obra *Somos Todos Extraordinários*, da mesma autora; terminada a contação, marcamos a data para assistirmos ao filme. Essa etapa da intervenção foi muito proveitosa e envolvente para a turma, que participou ativamente de todas as ações. Os alunos viram nessa situação uma grande oportunidade de se manifestar e contar sua experiência com relação ao *bullying*, o que tornou essa etapa importante também para que os alunos se conhecessem melhor e para que os sentimentos deles, com relação ao que já vivenciaram quanto ao tema (direta ou indiretamente), fossem trabalhados.

Prosseguindo com as ações, na data combinada, reunimo-nos na sala de vídeo da instituição para assistir ao filme *Extraordinário*. A sétima etapa caracterizou o momento em que buscamos atrair o interesse dos discentes pela arte cinematográfica e, conseqüentemente, desenvolver a capacidade

de observação e um pouco do senso crítico dos educandos, além de guiá-los ao reconhecimento de ocorrência de *bullying* e, por conseguinte, a necessidade de se discutir a questão. Solicitamos aos discentes que fizessem anotações sobre os elementos que mais lhes chamassem a atenção. Avisos dados, era chegado o momento da apresentação; porém, alguns imprevistos referentes aos equipamentos aconteceram, o que atrasou a exibição. Ao final, após adaptação de equipamentos, finalmente o filme pôde ser exibido. Sobre as reações dos educandos, a grande maioria demonstrou apreço e emoção a cada cena, principalmente naquelas em que o protagonista sofria algum tipo de rejeição ou violência, como esperado, e naquelas em que havia demonstrações de afeto e carinho para com ele.

A etapa 8 consistiu na realização de mais uma roda de conversa; dessa vez, em tom mais formal que as anteriores. Na condução dessa etapa, debatemos a prática do *bullying*, objetivando desenvolver o senso crítico dos educandos, norteando-os a opinar e justificar seus posicionamentos acerca do filme e das situações de ocorrência do *bullying*. Posteriormente, destacamos os adjetivos e advérbios utilizados na construção de seus argumentos,⁴ e trabalhamos o respeito ao turno de fala do interlocutor. Mediamos a roda de conversa sobre a prática do combate ao *bullying* e suas consequências a partir de retomadas frequentes de cenas do filme *Extraordinário*. Além do filme, os estudantes associaram as situações à própria realidade, relatando suas experiências pessoais. Concluída a roda de conversa, encaminhamos a turma ao laboratório de informática, a fim de que realizassem uma pesquisa sobre o conceito e a legislação vigente a respeito do *bullying*, para que, depois, pudéssemos discutir sobre a relevância de se adotar atitudes mais rígidas e severas contra qualquer tipo de violência que se enquadre na prática de *bullying* em contextos escolares. A seleção de textos resultantes da pesquisa foi impressa e entregue a todos os estudantes para que pudesse ser relida em casa, para compreensão do assunto, visto que se tratava de um conteúdo linguisticamente mais formal que o de costume para alunos de 6º ano do ensino fundamental. Novamente, para garantir o êxito das estratégias adotadas nesse módulo, o protagonismo discente foi priorizado. Em comparação com as conversas informais realizadas nas etapas anteriores, constatamos pequenos e significativos avanços na postura, nos comportamentos, na participação e no envolvimento dos discentes para com as propostas dessa intervenção.

Em sequência, na etapa 9, retomamos o estudo do gênero resenha. Nessa etapa, objetivamos promover a percepção de seu caráter argumentativo e o reconhecimento da estrutura composicional de uma resenha crítica, dando ensejo ao reforço das diferenças entre fato e opinião; o destaque do fato de que o gênero resenha crítica pode conter uma avaliação positiva ou negativa do objeto resenhado e a reflexão da proeminência das classes adjetivo e advérbio na construção dos argumentos. Iniciamos os trabalhos dessa etapa retomando resumidamente as características do gênero resenha crítica, baseando-nos no texto “Divertida Mente: Alegria e Tristeza” (Francisco Russo), utilizado na etapa 4 desta intervenção. A partir disso, por meio de reflexões, levamos os alunos a perceberem que a resenha contém um julgamento particular e, por conseguinte, uma recomendação de consumo ou

⁴ Para tanto, o evento foi registrado por meio de gravação de vídeo para consultas e análises de itens relevantes à conclusão desta proposta de intervenção.

não do produto resenhado. Além disso, os alunos compreenderam que “crítica” não necessariamente representa conotação negativa, mas que também está relacionado a opinião; também pedimos que os educandos exemplificassem, de acordo com o entendimento deles, outros produtos que pudessem ser resenhados. À medida que eles citavam algum elemento, eram conduzidos a opinar positiva ou negativamente sobre esses produtos, reforçando os conteúdos abordados. Finalizadas as ações iniciais, retornamos à resenha em estudo, mais especificamente ao quarto parágrafo, para desenvolvermos uma reflexão sobre adjetivo, advérbio (e suas respectivas locuções) e seus impactos para a construção do trecho analisado. Para tal, solicitamos que copiassem o referido parágrafo excluindo palavras e/ou expressões destacadas; ao terminarem a tarefa, pedimos que comparassem o trecho copiado com o original e observassem atentamente os efeitos produzidos pela presença e ausência dos termos em destaque. A aplicação dessa atividade reflexiva possibilitou aos alunos a visualização mais formal da presença de adjetivos e advérbios na argumentação, pois, à medida que liam o trecho copiado, eles demonstravam necessidade de retornar ao trecho original em razão de, nas palavras deles, “estar mais fácil de entender”. Como atividade de conclusão desse primeiro momento da etapa 9, desenvolvemos juntos uma espécie de *checklist* dos elementos imprescindíveis para a produção de uma resenha crítica e, em seguida, oficializamos à turma a proposta de produção de uma resenha crítica⁵ sobre o filme “Extraordinário”, conforme acordado na etapa 7. A pedido dos alunos, registramos no quadro algumas informações técnicas que não conseguiram anotar no dia em que assistiram ao filme e, organizados em duplas, deram início à produção. Durante todo o processo de escrita, supervisionamos e orientamos os educandos sempre que necessário. Embora os alunos tenham demonstrado insegurança ao receberem a tarefa de produzir uma resenha crítica, um gênero textual mais complexo que os estudados ao longo do 6º ano, 32 alunos atenderam ao nosso pedido e revelaram grande empenho ao realizar a atividade proposta. Os detalhes dessa atividade diagnóstica serão apresentados brevemente adiante.

A etapa 10 marcou um momento inédito nessa intervenção e, sobretudo, na vida dos educandos: convidamos os alunos para realizar uma pesquisa de campo. Organizamos uma pesquisa, a partir de questionário semiestruturado, sobre a ocorrência de *bullying* na instituição em que estudavam, em turmas de 5º a 9º anos. O instrumento de pesquisa foi construído coletivamente pela própria turma; além de protagonizar o processo de desenvolvimento do instrumento e de ir a campo, os discentes também planejaram, com mediação da professora pesquisadora e a participação de professores de outras disciplinas, as ações de abordagem, de coleta os dados e contagem dos resultados. Para elaboração do questionário, frisamos novamente as reflexões e os posicionamentos anteriores sobre a prática do *bullying*, a fim de estimular uma tomada de consciência dos estudantes quanto aos prejuízos que ela causa. Como forma de pensar sobre as perguntas a serem feitas, organizamos a turma em grupos de trabalho e delegamos-lhes a tarefa de produzir cinco perguntas que, na opinião dos discentes, contribuíssem para compreendermos melhor a ocorrência (ou não) de *bullying* na escola;

⁵ Salientamos que a proposta foi idealizada para fins diagnósticos no contexto da intervenção.

nesse momento, esclarecemos e incentivamos os estudantes a utilizarem os materiais pesquisados na etapa 8 como suporte para embasá-los na elaboração das questões, caso necessário. Terminada essa fase, registramos no quadro as perguntas redigidas entregues pelos grupos de trabalho, salvo as repetidas, e, juntos, selecionamos dez, obedecendo aos critérios de relevância criadas pelas equipes sob nossa orientação. O instrumento de pesquisa pode ser visualizado abaixo.

Figura 2 - Instrumento de pesquisa desenvolvido pelos alunos do 6º ano.

INSTRUMENTO DE PESQUISA DESENVOLVIDO PELOS ALUNOS

Qual é a sua experiência com o bullying?

Participe desta pesquisa anônima e ajude na campanha.

Marque a resposta correspondente.

Já sofri bullying <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Já conversei com os meus pais sobre o bullying <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Já testemunhei o bullying <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Já conversei com os meus professores sobre o bullying <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Já testemunhei o bullying virtual <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Já tive uma aula sobre bullying na escola <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Já agredi ou humilhei alguém <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Acho que podemos deter o bullying na maioria dos casos <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
Já tentei impedir uma situação de bullying <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	

Fonte: MOREIRA, 2019.

Em seguida, ponderamos sobre possíveis “regras” de conduta a serem praticadas e respeitadas ao adentrarem uma sala de aula diversa para a realização da pesquisa e, mais uma vez, os alunos participaram ativamente, opinando sobre o que era “certo” ou “errado” nas possíveis situações que eles vivenciariam durante a aplicação do instrumento de pesquisa; por fim, distribuímos as tarefas, sorteamos as turmas a serem visitadas e os respectivos horários nos quais a abordagem deveria ocorrer. Enquanto um grupo de alunos realizava a coleta de respostas dos questionários, os outros permaneceram na sala de aula elaborando os formulários para a contagem de dados sob a supervisão e colaboração da professora de matemática; finalizadas as abordagens, os grupos de trabalho deram início ao levantamento de dados obtidos e à preparação do material de divulgação do resultado de cada turma pesquisada. Na data combinada, reunimo-nos para a realização de uma roda de conversa na qual os educandos puderam relatar satisfatoriamente como foi a experiência, em que apresentaram os resultados a partir dos gráficos estruturados pelos alunos, comentaram e opinaram a respeito deles; ademais, estimulamos que eles levantassem hipóteses de estratégias que poderiam ser adotadas para a contenção das ações violentas e discriminatórias relacionadas ao *bullying* e encerramos o evento com a discussão de propostas de divulgação da pesquisa e seus resultados à comunidade escolar. É

importante ressaltar os proveitos que cada ação desse módulo proporcionou aos educandos em virtude do protagonismo que exerceram, bem como da preparação a que foram submetidos.

O módulo 11 marcou o momento mais significativo dessa proposta interventiva no tocante ao estudo do gênero resenha crítica e das classes gramaticais adjetivo e advérbio, pois, além das retomadas frequentes para fixação do conteúdo abordado em outras etapas, apresentamos aos alunos suas produções devidamente analisadas e discutimos com eles as estratégias de reescrita, com o intuito de aprimorá-las. Ao revisarmos os elementos composicionais da resenha crítica, utilizamos outros dois textos-bases e deles extraímos novos exemplos que reforçassem conceitos e estruturas estudados anteriormente, e incluímos nesse material modelar uma produção textual selecionada aleatoriamente para ser analisada e “corrigida” coletivamente com a turma. É importante salientar que as análises às quais as produções dos alunos foram submetidas ocorreram a partir do instrumento autoral de análise e avaliação, que contemplava todos os elementos estruturais, morfológicos, semânticos e semióticos imprescindíveis ao gênero em foco. Para iniciarmos a reflexão sobre as produções textuais, pedimos aos alunos que se organizassem em duplas – as mesmas formadas para a execução das atividades anteriores – e que observassem atentamente a produção textual a ser exposta no quadro da sala de aula. Explicamos que nosso objetivo era mostrar os problemas mais comuns encontrados nos textos de quase todos eles e como poderiam ser resolvidos na reescrita que fariam posteriormente. Abaixo, reproduzimos o instrumento desenvolvido para a correção das produções diagnósticas. Nele, estão os critérios de análise/correção e os conceitos atribuídos, de acordo com o nível alcançado.

Figura 3 - Instrumento de análise do gênero resenha crítica.

Aluno(a)	Título (originalidade)	Autoria (identificação)	Uso da 3ª pessoa	Remissão ao produto resenhado (referência)	Identificação do autor da obra resenhada	Uso de adjetivos	Uso de advérbios	Clareza dos argumentos	Registro linguístico	Paragrafação	Recomendação ou não de consumo do produto resenhado	Frases declarativas	Classificação	Pontuação

A - adequado PA - parcialmente adequado I - inadequado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apresentamos aos educandos a tabulação usada na correção do texto e detalhamos cada item que a compunha. Solicitamos a um aluno voluntário que lesse o texto transcrito no quadro. Em seguida, realizamos uma leitura protocolada, chamando a atenção para pontos críticos, escritos em cores diferentes, com a finalidade de realçar cada aspecto analisado e, dessa forma, facilitar a

compreensão dos educandos; nessa mesma produção usada como modelo, apontamos também os elementos que não continham problemas e reforçamos as razões de serem considerados adequados. Com o propósito de acentuar as reflexões, fixar conhecimentos sobre o gênero e promover uma reescrita eficiente, distribuimos cópias de outras duas resenhas críticas; logo após, realizamos a leitura silenciosa, a leitura protocolada e a apreciação dos textos simultânea à análise orientada pelo roteiro de avaliação do gênero em foco, de modo a apresentar o elemento e exemplificá-lo com trechos extraídos das resenhas. Finalizadas as reflexões, respondemos a algumas dúvidas dos educandos e devolvemos os textos a seus respectivos autores; ao terminar a devolução, solicitamos que os membros de cada dupla trocassem suas produções textuais e que cada um analisasse atentamente o texto do outro e, ao final da atividade, trocassem suas impressões. Por fim, propusemos a reescrita da resenha crítica e oferecemos orientação individual a todos que ainda tivessem dúvidas quanto à estrutura do gênero ou ao processo de reescrita. Essa etapa foi uma das mais trabalhosas de toda a intervenção, porque demandou insistência da professora para a reescrita, visto que os alunos não estavam acostumados a fazê-la. Destacamos, ainda, que as ações previstas e executadas nesse módulo foram de grande valia para a fixação dos conhecimentos quanto ao gênero trabalhado e para a promoção do protagonismo discente.

Chegando à finalização dessa proposta interventiva, a etapa 12 consistiu na sistematização dos conhecimentos linguísticos sobre as classes adjetivo e advérbio. Achamos por bem retomar diversos tópicos trabalhados ao longo da intervenção e assinalar que o estudo das referidas classes gramaticais vinha ocorrendo de maneira reflexiva e contextualizada desde a quarta etapa, e salientar que o trabalho formal, à guisa de conclusão, foi especialmente desenvolvido para esse módulo. As ações aqui executadas pretendiam levar os discentes a identificar as referidas classes morfológicas, conceituá-las formalmente e compará-las às funções assumidas nos textos estudados nessa intervenção; reconhecer a relevância delas para a produção de sentidos nos enunciados em que são utilizadas (especialmente nos textos argumentativos); observar os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e funcionais do adjetivo e dos advérbios em situações textuais concretas. Para tanto, foram propostas novas atividades reflexivas, com base em exercícios do livro didático adotado pela escola. Em todos os momentos, eram retomadas discussões já realizadas quanto a essas classes. Terminada a conferência das atividades, propusemos à turma a construção coletiva de conceitos gramaticais. Após algumas ponderações, apresentamos as concepções formais dos manuais de gramática, do próprio livro didático, e comparamos com o conteúdo que eles produziram; seguidamente, registramos no quadro esquemas comparativos, tentando facilitar o entendimento dos educandos sobre a classe de palavras em foco. Após a aplicação de exercícios de fixação, autorais e/ou selecionados do livro didático, que contemplavam aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e funcionais, iniciamos o estudo do advérbio a partir de fragmentos das resenhas trabalhadas na etapa 11. Dos trechos selecionados, retiramos alguns advérbios e locuções adverbiais e guiamos os alunos à reflexão quanto à sua importância na produção de sentidos dos trechos em destaque; feitas as devidas considerações, passamos para o registro dos

conceitos, classificações e esquemas no quadro. Depois de distribuir e indicar as atividades a serem realizadas, retomamos as análises das duas classes gramaticais em conjunto, bem como o realce do caráter argumentativo que elas assumem em contextos específicos, como nos que foram analisados anteriormente nas resenhas, nos comentários e nas rodas de conversa. Deve-se considerar que, nessa etapa, o estímulo ao protagonismo discente na elaboração conjunta de conceitos revelou-se uma novidade e causou dificuldades para os alunos; no entanto, esses ficaram satisfeitos por ocasião da finalização da tarefa.

Por fim, ainda na última etapa dessa intervenção, promovemos um encontro entre uma psicóloga convidada e os alunos, com o objetivo de respaldar as discussões e reflexões sobre a prática do *bullying* feitas durante toda a proposta interventiva. Nesse encontro, os educandos puderam conhecer e refletir sobre o resultado global da pesquisa que realizaram; tomar consciência de relatar os casos dos quais tivessem ciência, a fim de contribuir para a contenção desse tipo de violência; refletir sobre causas e consequências do *bullying* de forma mediada por uma profissional de saúde que não apenas palestrou, mas abriu espaço produtivo de conversa com os estudantes. Antes do encontro, preparamos a turma para o evento do qual participariam inicialmente como ouvintes e explicamos que deveriam anotar possíveis dúvidas para serem sanadas em momento oportuno, a ser notificado pela psicóloga convidada; conversamos também sobre as expectativas, os comportamentos deles durante o evento e sobre a possibilidade de outras turmas serem convidadas a participarem também. Na data marcada, os discentes da turma em que a intervenção ocorreu e de turmas convidadas foram encaminhados ao salão nobre da instituição e, em razão da faixa etária, a palestrante realizou sua exposição em um nível intermediário de formalidade, interagindo com os alunos frequentemente, com o propósito de deixá-los confortáveis e familiarizados com sua presença. Em um certo momento da palestra, apresentamos os dados resultantes da pesquisa realizada pelos discentes do 6º ano, para conhecimento dos presentes; dados que foram cuidadosamente comentados e contextualizados pela psicóloga palestrante, Camila Picoli. Após o encerramento da palestra, conversamos com os alunos para confirmar se seus anseios quanto ao tratamento dado pela psicóloga ao assunto foram satisfatórios para eles e deixando-os manifestar sobre as ações desenvolvidas para a realização dessa intervenção. Como prevíamos, a turma demonstrou satisfação e gratidão pelo que foi desenvolvido e demonstrou ter tomado consciência da gravidade de tudo o que envolve a prática do *bullying*.

IMPACTOS DO PROJETO

O desejo e a necessidade de renovar as práticas de ensino de língua materna e de oferecer um ensino pautado em situações reais de comunicação, em detrimento das práticas tradicionalmente transmissivas, nortearam todo o projeto, o que representou um desafio à prática educativa. Indubitavelmente, a participação no programa de mestrado profissional foi imprescindível para que esse processo de renovação da prática de ensino ganhasse força e pudesse se realizar.

Conhecer e aplicar a pesquisa-ação, metodologia utilizada nessa intervenção, nos permitiu planejar, executar e adequar o projeto conforme as necessidades da turma, ao passo que as ações interventivas aconteciam, fato que muito contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem e que se constatou nas observações feitas a partir da participação ativa e do envolvimento dos educandos com o que lhes foi proposto. Certamente a intervenção não seria bem-sucedida se não houvesse intenso envolvimento e protagonismo discente. Por fim, a riquíssima troca de experiências entre pesquisador e objeto de pesquisa, prevista no método de pesquisa adotado, resultou em maior confiança por parte da turma na professora e impactou positivamente no relacionamento de ambos.

É de suma importância reforçar o quanto as práticas articuladas dessa proposta de intervenção, ao correlacionar gêneros textuais diversificados e ensino de gramática por meio de uma abordagem reflexiva, pautadas na Análise Linguística e na teoria dos Gêneros Textuais, contribuíram para que os educandos compreendessem as semelhanças e distinções entre sinopse, comentário de *site*, resenha crítica e roda de conversa, bem como para a ampliação das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos.

Ao comparar as produções textuais iniciais e finais e analisar a participação direta dos alunos nas ações, verificamos uma boa evolução da turma no tocante ao reconhecimento da estrutura composicional dos gêneros escritos deste trabalho e de suas funções sociais. Ainda sobre as produções escritas, é importante ressaltar os contributos que a tabulação e comparação de dados de correção das produções iniciais e finais dos gêneros comentário de *site* e resenha crítica, a partir de critérios, ofereceram para as correções mais eficientes e análises mais precisas dos aspectos textuais dos gêneros contemplados que deveriam ser aprofundados nas etapas e módulos da intervenção.

Também foi possível constatar, através das produções diagnósticas e das primeiras rodas de conversa, certas limitações na utilização de adjetivos e advérbios como elementos argumentativos; constatamos, ainda, uma tendência marcante em optar por adjetivos mais simples, característicos das variedades linguísticas coloquiais, e usos discretos de advérbios. Ao compará-las com as produções finais, percebemos uma transição dos adjetivos mais simplificados para outros mais elaborados, típicos das variedades mais cultas, e o aumento de usos de advérbios como reforço de postura argumentativa, apontando para o fato de que os alunos compreenderam sua importância e seu potencial nos gêneros estudados.

No tocante à temática *bullying*, escolhida em razão das necessidades apresentadas pelos discentes e em atendimento à Lei 13.185/2015, constatamos que os objetivos de conscientizar a turma sobre os danos advindos desse tipo de violência e sobre as formas de evitá-lo foram alcançados durante todo o tempo no qual o tema foi discutido, sobretudo nas rodas de conversa. Os discentes, exercendo seu protagonismo, também sugeriram a criação de um grupo de apoio às vítimas da prática do *bullying*, fato que superou as expectativas desta proposta e revelou a preocupação dos envolvidos com todo o seu entorno.

No que concerne à cinematografia, sua aplicabilidade enquanto ferramenta de aprendizagem mostrou-se eficaz, sendo usada como estratégia para ampliar o interesse dos discentes tanto para o projeto quanto pela arte cinematográfica, o que despertou o envolvimento e gerou satisfação, demonstrada por eles com tudo o que se relacionava a filmes. A escolha do filme *Extraordinário*, para oficializar o trabalho temático desta intervenção e, paralelamente, propiciar a consolidação de valores humanos à educação também logrou êxito. A exibição do filme ainda possibilitou à professora pesquisadora a chance de promover uma rica reflexão sobre qual seria o comportamento socialmente adequado a essa situação sociocomunicativa. Também foi possível um planejamento da reativação do antigo cineclube da instituição para o ano seguinte, contando com o apoio e a participação de boa parte dos alunos da turma.

Incentivar os alunos a serem pesquisadores de suas próprias realidades e promover encontros interdisciplinares que os ajudassem a planejar, coletar e tabular dados foi algo bastante positivo, que despertou o interesse dos alunos e trouxe dados relevantes do cenário de *bullying* da escola. Além disso, pôde-se unir esses resultados a uma intervenção por meio de palestra da psicóloga Camila Picoli, a qual representou outro avanço na formação dos alunos e na abertura de novas perspectivas de trabalho mais integrado e integrador entre o ensino de língua portuguesa e outras áreas de conhecimento.

Ao concluir as ações desta proposta de intervenção, foi possível constatar que muitos outros progressos seriam obtidos se o tempo de aplicação fosse ampliado, o que não foi possível neste caso, devido ao encerramento do ano letivo. As etapas finais deveriam ser realizadas de forma menos acelerada, já que houve tempo hábil para apenas uma reescrita e as análises das produções finais não chegaram a ser divulgadas aos educandos, por exemplo. Ainda sobre a questão de tempo restrito, acredita-se que a comunidade escolar se beneficiaria mais caso a reativação do cineclube e a criação do grupo de apoio às vítimas de *bullying* tivessem sido imediatamente instauradas, já que a turma foi para o 7º ano e a professora deixou de dar aulas para aqueles estudantes, o que fez com que os planos se concretizassem apenas parcialmente.

Quanto à articulação do trabalho com gêneros textuais e ensino de gramática e à abordagem dos fenômenos linguísticos, foi possível confirmar a necessidade de dar prosseguimento a essas estratégias nas séries escolares seguintes e reconhecer que as práticas reflexivas, pautadas na Análise Linguística, segundo a experiência da professora pesquisadora, se mostraram mais efetivas que as transmissivas, posto que provocaram mais envolvimento dos alunos nas aulas. Ademais, cabe destacar que, embora esta proposta de intervenção tenha sido planejada para o 6º ano do ensino fundamental, atendendo a necessidades específicas dos estudantes da turma, ela pode ser adaptada e algumas de suas ações, utilizadas em outros anos do ensino fundamental.

Por fim, cabe destacar que, apesar de todos os percalços que a criação e aplicação de um projeto dessa magnitude envolvem, ele se revelou bastante produtivo também em termos formativos da professora pesquisadora, que alterou algumas de suas antigas práticas de ensino a partir dele. A percepção da importância de planejar as ações e observá-las com o propósito de adaptá-las

constantemente às necessidades demonstradas pelos alunos, de priorizar o ensino de caráter reflexivo, de produzir material autoral e de associar o estudo dos gêneros textuais aos estudos gramaticais, sem que o texto se torne um pretexto para justificar o apego às práticas transmissivas, foi muito relevante para que o desejo de renovação do ensino de língua portuguesa não se esgotasse ao fim das ações desta proposta interventiva.

À vista disso, esta intervenção configurou-se como uma alternativa palpável à renovação do ensino de língua portuguesa e, por meio de sua breve apresentação, esperamos, em alguma medida, ter apontado caminhos e incentivos para que novas pesquisas e/ou propostas de ensino que envolvam classes de palavras, comentários ou resenhas, *bullying*, pesquisa na escola (ou outros que tenha sido despertado) sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.185*, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL, *Lei nº 13.663*, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

COSTA-HUBES, T. C. da; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOSREGISTRO, E. S. *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DUARTE, R. *Cinema & educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87.

MOREIRA, J. M. de. *Gêneros pautando um ensino reflexivo do adjetivo e do advérbio: discussões sobre bullying e cinema em um novo contexto escolar*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SIGILIANO, N.; TORRENT, T. FrameNet annotation as a means to identify genre-relevant linguistic structures. *ScriptUM*, v.3, 2019, p. 1-20.

UMA CAMPANHA DE VALORIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA CULTURA CIGANA MOTIVANDO A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE PANFLETOS

ABEL GOMES VIEIRA
THAIS FERNANDES SAMPAIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta de natureza interventiva aqui apresentada vincula-se ao trabalho de pesquisa acadêmica *Análise reflexiva do ensino de Língua Portuguesa: um caminho para novas práticas pedagógicas*¹ (VIEIRA, 2020) no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e orientado pela Professora Dra. Thais Fernandes Sampaio. Nosso projeto interventivo foi desenvolvido na Escola Estadual Joaquim Bartholomeu Pedrosa, no município de Fervedouro (MG). Trata-se de uma instituição da rede pública de ensino do referido estado. Tendo em vista a realidade de um município pequeno, é considerada uma escola de grande porte e que acolhe diariamente cerca de 2.000 alunos, desde os anos iniciais até o ensino médio. Possui um quadro de mais de cem funcionários e funciona nos três turnos diários, atendendo alunos regulares e especiais de todo o ensino fundamental e médio, incluindo as turmas do EJA e do Ensino Técnico profissional.

Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida em uma das turmas do nono ano de escolaridade no período da tarde. Sendo composta por 20 alunos, com minoria feminina, era uma turma com alto índice de desmotivação durante as aulas de Língua Portuguesa. Ao longo das aulas observávamos que realizavam todas as atividades propostas; no entanto, as faziam tão somente por cumprimento de ofício. Lidávamos com casos de alunos que, frequentemente, chegavam atrasados na sala, esqueciam o material, reclamavam das tarefas ou tentavam agir de maneira indisciplinada. A problemática em questão provocou-nos sérias inquietações que nos levaram a repensar nossa prática pedagógica e a buscar um forte embasamento teórico-metodológico que nos auxiliasse no melhor entendimento da situação e no desenvolvimento de novas formas de ação.

¹ A dissertação está disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11772>

Contando vários anos de experiência em sala de aula e em processo de formação continuada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal de Juiz de Fora, resolvemos, via processo sistemático de orientação, tomar nossa própria prática pedagógica como objeto a ser analisado ao longo de nossa pesquisa de natureza acadêmica. Nesse sentido, os eixos condutores da pesquisa e do projeto interventivo foram os movimentos da reflexão crítica apresentados por Liberali (2012) e direcionados para mudanças efetivas em nossa prática docente (FULLAN, 2009).

Dessa forma, foi desenvolvido um profundo processo de análise, teoricamente fundamentado em um aporte que, didaticamente, dividiu-se entre estudiosos do processo reflexivo de formação docente (ALARCÃO, 2005; GADOTTI, 2000; GHEDIN, 2002; GIROUX, 1997; KLEIMAN, 2008; LIBERALI, 2012; NÓVOA, 2008; SAMPAIO; SANTOS, 2018; ZEICHNER, 1993) e em alguns dos principais teóricos que analisam o ensino de língua materna (ANTUNES, 2003; BAGNO, 2000; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 1998). Além do mencionado aporte teórico, a elaboração da proposta de intervenção considerou, a todo o momento, os documentos parametrizadores (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018) que orientam oficialmente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Como resultado de processo contínuo de estudo e análise de nossa própria prática docente, identificamos alguns pontos frágeis em nossa atividade profissional, tais como ausência do protagonismo discente e da aprendizagem colaborativa, atuação por vezes inadequada (ausência da mediação) e utilização pouco planejada do texto em sala de aula (COSTA; VIEIRA, 2006; FREITAS, 2018; SOUZA, 2016; ARANHA, 1996; TORRES; IRALA, 2014). Tais pontos mereceram total atenção em cada etapa desse projeto interventivo e foram minuciosamente discutidos e assentados no corpo do texto teórico (VIEIRA, 2020) ao qual se encontra vinculada essa proposta de intervenção.

Nossa proposta interventiva teve como mote um acontecimento, de certo modo corriqueiro em sala de aula e que não passou despercebido pelo professor, o qual, em face dos estudos realizados no âmbito do PROFLETRAS e buscando visualizar seu ambiente de trabalho como um espaço propício à pesquisa, viu-se diante de uma situação que lhe pareceu adequada para o desenvolvimento de um projeto interventivo.

O episódio a que nos referimos foi protagonizado por uma aluna oriunda de uma comunidade de ciganos que se encontravam acampados nos arredores da cidade. Na aula em questão, a discente chegou visivelmente revoltada, todavia não compartilhou o ocorrido com os que estavam em sala. Então, o professor, atento aos fatos e analisando os acontecimentos, evitou importuná-la, deixando que os ânimos se acalmassem para, no momento adequado, procurar meios de tentar compreender a situação. No dia seguinte, de forma amigável e sempre respeitosa, o educador buscou maior aproximação com a estudante com vistas a questionar o que de fato havia acontecido na aula anterior. A discente, então, começou a relatar o ocorrido, de forma extrovertida e com seu característico sotaque nordestino, prendendo a atenção de todos por bastante tempo. Na oportunidade, ela aproveitou a atenção

que recebia para contar, em detalhes, um conflito entre famílias de integrantes de acampamentos ciganos distintos. Assim, interessado no protagonismo discente e na aprendizagem colaborativa via processo de mediação docente, o professor trabalhou com o objetivo de criar condições para a realização de um diálogo entre a aluna e os demais participantes da aula acerca do modo de vida nos acampamentos instalados nos arredores da comunidade, uma vez que isso, de certa maneira, era motivo de curiosidade para todos os presentes. Dessa forma, a situação revelou-se extremamente oportuna para que todos fizessem perguntas e começassem a esclarecer suas dúvidas e curiosidades sobre a comunidade cigana à qual aquela colega de classe pertencia.

Tomando esse episódio como situação motivadora, planejamos e desenvolvemos um projeto interventivo, cuja temática central foi a valorização e divulgação da cultura cigana na comunidade escolar. O projeto foi didaticamente dividido em cinco etapas. No decorrer do trabalho, foram realizadas atividades reflexivas que tinham por objetivo ampliar conhecimentos acerca daquela cultura, que, embora bastante próxima, encontrava-se, ao mesmo tempo, muito distante da realidade dos envolvidos na proposta, inclusive do professor pesquisador. Ao longo do projeto, buscamos trabalhar variados gêneros textuais, com estratégias que fossem ao encontro de nosso objetivo de promover uma aprendizagem cujo protagonismo estivesse centrado no aluno. Como forma de compartilhar o conhecimento construído com a comunidade escolar, a turma optou pela produção de panfletos informativos e por um movimento de panfletagem na escola. Tal movimento contribuiu para a valorização tanto da cultura dos povos ciganos quanto do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Apresentamos, a seguir, o esquema da proposta aplicada.

Figura 1 - Esquema da proposta.

A COMUNIDADE CIGANA SOB UM NOVO OLHAR: ESTUDANDO A CULTURA DE UM POVO	
PRIMEIRA ETAPA Preparando os caminhos	MÓDULO I Conhecendo a proposta
	MÓDULO II Para discutir o gênero
SEGUNDA ETAPA Estudando o tema	MÓDULO I Análise de documentários
	MÓDULO II Discutindo os subtemas
TERCEIRA ETAPA Buscando informações numa notícia de jornal	MÓDULO I Trabalhando o texto
QUARTA ETAPA Estudo e produção do gênero panfleto	MÓDULO I Analisando o gênero
	MÓDULO II Promovendo reflexões acerca do gênero
	MÓDULO III Produção dos panfletos
QUINTA ETAPA A panfletagem; concluindo o projeto	MÓDULO I Distribuindo os panfletos

Fonte: Elaborado pelos autores.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

PRIMEIRA ETAPA: PREPARANDO OS CAMINHOS

Módulo I – Conhecendo a proposta

Num primeiro momento, fizemos uma sondagem acerca do interesse da turma pelo desenvolvimento de um projeto sobre a cultura cigana. Para isso, relembramos o dia em que conversamos sobre o episódio relatado pela colega da comunidade cigana e a curiosidade que todos nós demonstramos em relação à vida daquele povo. Embora tenha havido um grande alvoroço na sala, tivemos um diálogo proveitoso, sempre buscando meios para que todos tivessem a oportunidade de se pronunciar, já que objetivávamos promover a construção de uma grande rede colaborativa de aprendizagem. Depois de intensa discussão, os alunos concordaram e, então, passamos a discutir os passos a serem dados durante o desenvolvimento da proposta. Propusemos a construção de um material para viabilizar a divulgação da cultura cigana – uma campanha educativa em relação aos ciganos – ou poderíamos analisar alternativas que eles apresentassem. Entretanto, chegamos ao consenso de que era viável a construção de um material para divulgar as especificidades do povo de origem cigana.

Módulo II – Para discutir o gênero

Nessa atividade, a turma foi organizada em grupos e começamos uma conversa acerca dos meios de divulgação mais comuns. Orientamos a realização de uma pesquisa sobre o assunto e a elaboração de uma lista com aqueles considerados mais acessíveis para as pessoas da sociedade local. Dando sequência à atividade, listamos no quadro as sugestões dos grupos, quais sejam: cartaz, vídeo, panfletos, áudio (carro de som), alto-falante da igreja, folder, propagandas em rádio e TV. A partir dessa lista, começamos a discutir quais desses seriam mais adequados ao nosso propósito e à nossa realidade. Após uma produtiva discussão, optamos, democraticamente, pela produção de panfletos que nos ajudassem a divulgar o nosso trabalho, assim como a cultura cigana.

SEGUNDA ETAPA: ESTUDANDO O TEMA

Módulo I – Análise de documentários

Após uma breve revisão da aula anterior, solicitamos que os alunos se acomodassem da melhor forma para assistirmos ao documentário *Povo Cigano, povo invisível*.²

Devido à indisponibilidade de outros meios para aquele dia, assistimos ao vídeo utilizando um aparelho de televisão. Após assistir ao vídeo, iniciamos uma discussão sobre o tema abordado, criando condições para que todos os alunos pudessem participar da conversa, haja vista ser nosso

² Documentário intitulado *Povo Cigano, povo invisível*, produzido por Érica Picelli e Thaís Afonso, sendo inicialmente veiculado pela TV Justiça. Posteriormente foi publicado no aplicativo *YouTube* e o acessamos em agosto de 2019, por meio do *link* <https://www.youtube.com/watch?v=IE7UdY2k2Tk>.

propósito incentivar a participação de todos. Como nem todos os alunos, de modo geral, se sentem à vontade para participar das discussões orais, propusemos também uma atividade escrita, na expectativa de proporcionar mais um meio de participação discente, conforme Figura 2. Nesse sentido, colocamos no quadro algumas questões relacionadas ao documentário para serem copiadas e respondidas no caderno.

Figura 2 - Atividade escrita do documentário *Povo Cigano, povo invisível*.

Atividade escrita do documentário *Povo Cigano, Povo invisível*

- 1 - O vídeo mostra o cenário onde os ciganos vivem. Em seu entendimento, o que esse espaço nos mostra acerca das condições de vida desse povo?
- 2- A representante dos SINTI afirma a necessidade de os ciganos serem reconhecidos como um povo. O que significa isso? Você concorda? Por quê?
- 3- Os ciganos falam que sofrem preconceitos. Que tipo de preconceito? A que se deve isso? O que você acha disso? Justifique.
- 4- O procurador da república, no vídeo, fala da necessidade de pesquisar para descobrir informações que ajudem na promoção de ações em prol dos direitos da comunidade cigana. Qual é a relação disso com o título deste documentário?
- 5- Com base no que assistimos no vídeo, essas comunidades têm seus direitos resguardados? O que você acha disso? Justifique sua resposta.

Fonte: VIEIRA, 2020.

Procuramos auxiliar a todos durante a realização da atividade, que, posteriormente, foi discutida, sempre buscando a participação de todos.

Dando sequência ao desenvolvimento de nossa proposta, assistimos ao documentário *O outro lado, cigano*³. Desta vez, logo no início da aula, combinamos que cada aluno anotaria no caderno os pontos que chamassem sua atenção no vídeo para que pudéssemos conversar um pouco sobre o filme antes de fazermos as atividades escritas. Ao terminarmos de assistir ao vídeo, combinamos que cada aluno compartilharia e comentaria um ponto anotado e, ao final, verificaríamos se todos os pontos anotados haviam sido discutidos. Ao terminar essa atividade oral, organizamos a turma e entregamos algumas questões xerocadas (Figura 3), a fim de que fossem discutidas e respondidas em grupos, que foram formados por afinidades.

³ Documentário intitulado *O outro lado, cigano*, produzido por Heitor Werneck, publicado no aplicativo *YouTube* e acessado em agosto de 2019. Está disponível por intermédio do link https://www.youtube.com/watch?v=Oei_ycEOzSA.

Figura 3 - Questões trabalhadas no vídeo *O outro lado, cigano*.

Questões trabalhadas no vídeo *O outro lado, cigano*

1 - “O povo quer ter o direito de ir e vir, passar e ficar se desejar”. Você concorda com essa afirmação feita no início do vídeo? Justifique sua resposta.

2 – Com base no vídeo, nesse acampamento, o que pensam sobre comida, religião, casamento e moradia? Você concorda com eles? Por quê?

3 – O texto trata da questão referente ao respeito pelos mais velhos. Como isso acontece entre eles? E no restante da sociedade em geral? O que você acha disso? Como você se comporta em relação aos mais velhos?

4 – Para os integrantes do acampamento em questão, qual é o valor dado à família? O que você acha disso? Por quê?

5 - No final do vídeo são enumeradas uma série de conquistas legais. Sintetize-as discorrendo sobre a efetividade delas na vida dos ciganos.

OBS: As duplas tiraram foto da tela da TV.

Fonte: VIEIRA, 2020.

Terminada a tarefa proposta, fizemos uma discussão com a finalidade de promover o compartilhamento das ideias e impressões desenvolvidas em cada grupo à correção, sempre criando meios para que todos participassem ativamente do processo.

Módulo II – Discutindo os subtemas

Nessa etapa de trabalho, formamos os grupos que trabalhariam juntos na produção final e decidimos os subtemas que ficariam sob a responsabilidade de cada grupo. Os alunos, já devidamente organizados, iniciaram um processo de diálogo interno para a proposição de possíveis subtemas a serem postos para apreciação da turma. Por fim, cada grupo compartilhou suas sugestões. Verificamos as que não se repetiam ou que eram muito parecidas e chegamos a uma lista que deixamos escrita no quadro. Diante da listagem exposta no quadro (Figura 4), os grupos deveriam analisar cada sugestão e optar por uma. Ao decidir, deveriam ir ao quadro e escrever, na frente da sugestão escolhida, o nome do grupo, dado que cada grupo se identificava por uma cor específica.

Figura 4 - Respostas de subtemas para a produção final.

PROPOSTAS DE SUBTEMAS PARA A PRODUÇÃO FINAL	
SUBTEMAS	GRUPO
Ciganos no Brasil	Azul
Ciganos em Fervedouro	
O que quer o povo cigano	Vermelho
Dificuldades do povo cigano	
Elementos da cultura cigana	Amarelo
Religiosidade do povo cigano	Marrom
Isso é mito/ isso é verdade	
Curiosidades do mundo cigano	Verde

Fonte: Elaborado pelos autores.

TERCEIRA ETAPA: BUSCANDO INFORMAÇÕES NUMA NOTÍCIA DE JORNAL

Módulo I – Trabalhando o texto

Conversamos com a turma informando que a próxima atividade seria relacionada a um texto⁴ retirado da *internet*. Foi explicado aos alunos que, como não havia naquele momento condições para que todos acessassem o texto diretamente no *site* em questão, o professor havia providenciado cópias do texto para todos. Salientamos, pois, aqui, e em sala de aula, ser importante que o aluno esteja em contato com o suporte original do texto, de modo a possibilitar ao aluno o contato com a maior variedade possível de suportes textuais, o que contribui, em muito, para o processo de construção de saberes.

Embora já tivesse sido feita a montagem dos grupos para o trabalho final, entendemos adequado para nossos objetivos que os alunos, em atividades específicas, pudessem se agrupar de diferentes formas. Assim, foram montadas duplas de acordo com a afinidade existente entre seus componentes. Foi feita, inicialmente, uma leitura silenciosa e individual do texto indicado. Eles foram orientados a conversar sobre o texto com o colega de trabalho e a anotar os pontos de discordância entre eles. Posteriormente, procedemos a uma leitura compartilhada e recomendamos que eles voltassem às anotações e à revisão dos pontos dos quais discordavam, observando se a leitura compartilhada tinha ajudado a melhorar a compreensão do texto.

Em seguida, pedimos que compartilhassem suas impressões sobre o texto. Disseram que o texto era difícil de compreender. Então, o professor fez uma leitura do texto, o que, segundo eles, facilitou a

⁴ Notícia publicada em 30/05/2018, às 15h32min, por Débora Brito – Repórter da Agência Brasil – Brasília. Texto que acessamos em setembro de 2019, pelo *link* <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/ciganos-pedem-respeito-e-inclusao-em-politicas-publicas>.

sua compreensão. Durante a discussão relativa ao texto apresentado, verificamos oralmente os pontos de discordância entre eles, de maneira que as duplas se sentiram em condições de expor as diferenças de entendimento. Entendemos que houve uma participação significativa e satisfatória dos alunos. A fim de registrar nosso trabalho, passamos no quadro algumas questões de interpretação (Figura 5) que foram respondidas em grupo.

Figura 5 - Atividades referentes à notícia do jornal.

Atividades referentes à notícia de jornal

1- Releia a manchete da notícia e responda as questões propostas. *“Ciganos pedem respeito e inclusão em políticas públicas”*

A – Esse trecho retrata a parte inicial de uma notícia e, neste caso, se relaciona com os documentários aos quais assistimos e sobre os quais discutimos. Em que medida isso ocorre?

B – No contexto de nossas discussões, o que sugere o vocábulo “pedem”, em itálico no fragmento acima?

C - Qual a sua opinião acerca do uso desse termo pelo autor do texto? Justifique.

D – Caso o jornalista quisesse expor os ciganos de forma negativa, qual seria a opção que melhor retrataria essa manchete?

- *“Ciganos exigem respeito e inclusão em políticas públicas”*
- *“Ciganos buscam por respeito e inclusão em políticas públicas”*
- *“Ciganos carecem de respeito e inclusão em políticas públicas”*

2– As fotografias que ilustram essa notícia estão acompanhadas de um texto curto chamado legenda. Qual a função delas nessa notícia?

3-O autor aponta a invisibilidade dos povos ciganos. De que forma concreta isso pode ser observado? Comprove sua resposta com fragmento do texto.

4- As hipóteses levantadas antes da leitura do texto se confirmaram?

5 – No texto, há a transcrição da fala de alguns ciganos, e elas aparecem entre aspas.

A – Transcreva do texto uma dessas falas. O que você entendeu do trecho transcrito?

B – Por que motivo você considera que houve a inserção dessas falas no texto?

C – Por que estão entre as aspas?

6 - Releia o fragmento abaixo:

“O que estamos reivindicando? Tudo”. É assim que o cigano Carlos Calon resume as demandas do povo itinerante”.

A – Qual é o seu posicionamento acerca dessa afirmação do cigano, no trecho acima, tendo em vista as discussões realizadas em sala e o texto lido?

B – Em nossa comunidade convivemos com povos ciganos. Você acha que as reivindicações expostas no texto se aplicariam a eles? Por quê?

C – Em face das informações adquiridas, o que você acha que deve ser feito pelos moradores dessas comunidades? Como poderia ser feito?

Fonte: VIEIRA, 2020.

Fizemos uma avaliação coletiva das atividades. Cada grupo ficou responsável por uma questão e os outros responsáveis por comentar as respostas, até chegarmos a um consenso dentro do esperado para o que se pediu de acordo com o texto. Cremos que houve melhor participação por termos discutido

bastante o texto antes de fazermos a atividade escrita, e isso nos pareceu determinante no desenvolvimento da autoconfiança discente. Combinamos que na atividade posterior lançaríamos mão de tudo o que já havíamos estudado anteriormente e que, portanto, seria interessante se continuassem a dialogar em momentos extraclasse acerca dos conhecimentos produzidos ao longo daquele processo.

Assim, na aula seguinte, formamos novamente os grupos de trabalho e passamos com uma caixa na qual estavam várias fichas com informações sobre o tema que estávamos estudando (algumas informações falsas e outras verdadeiras). Pedimos que cada membro do grupo pegasse uma ficha e orientamos os alunos a dialogarem sobre o conteúdo das fichas, trocando ideias e, se necessário, pesquisando no caderno ou em outro material. Fixamos no quadro um papel pardo com dois dizeres (verdade – mentira), formando duas colunas (Figura 6).

Figura 6 - Quadro ilustrativo.

VERDADE	MENTIRA

Fonte: Elaborado pelos autores.

Explicamos que cada aluno deveria analisar sua ficha, dialogar com o grupo, ir ao quadro para fixar sua ficha informativa na coluna que achasse apropriada e, na sequência, compartilhar com a turma o motivo de sua escolha. Dessa forma, todos foram instigados a falar, mesmo que minimamente. Observamos, por fim, que os alunos não deram sinal de achar cansativo o trabalho com o texto e demonstraram interesse e envolvimento nas atividades realizadas.

QUARTA ETAPA: ESTUDO E PRODUÇÃO DO GÊNERO PANFLETO

Módulo I – Analisando o gênero

Objetivando sempre ampliar as possibilidades de participação discente em todas as fases do processo e no intento de dar maior significado às atividades, optamos por trabalhar inicialmente com folhetos (tais como os de supermercado, igrejas, empresas, postos de saúde etc.) provenientes da comunidade local. Assim, propusemos que todos levassem para a sala panfletos que encontrassem em seu dia a dia para fazermos uma análise inicial e verificarmos conjuntamente os conhecimentos pré-existentes acerca do gênero. De posse do material trazido por eles, organizamos a turma em círculo, pedimos que apresentassem os panfletos e comentassem livremente sobre onde encontraram o texto, o tema do material, e explicassem o motivo de acharem que se tratava, de fato, de um panfleto. Fizemos a mediação realizando alguns questionamentos que auxiliassem na exploração das imagens e escrita contidas nos panfletos, como: elas chamam a atenção? Elas são muito pequenas/grandes? Como aparecem no panfleto (centralizadas, nos cantos superiores/inferiores, distribuídas em toda a página?). Isso ajuda a compreender o texto? Por quê? Qual seria o objetivo desse panfleto? A qual público se destina?

Pudemos observar que, à medida que íamos fazendo intervenções, os discentes iam ampliando suas falas e se sentindo mais à vontade na exposição de seus argumentos.

Módulo II – Promovendo reflexões acerca do gênero

O professor reuniu vários panfletos diferentes, que foram distribuídos nos grupos para análise e discussão, como havia sido feito no primeiro módulo dessa etapa. Queríamos observar a discussão entre eles e entendemos que fizeram uma discussão interessante, pois se relembavam das falas da aula anterior, observavam os detalhes (cor, público-alvo, letras, imagens, tamanho do material etc.). Foram providenciadas 5 fichas com os dizeres: imagem, frase de efeito, público-alvo, informações relevantes, objetivo. Entregamos aleatoriamente uma ficha para cada grupo, que deveria analisar os panfletos exclusivamente sob aquele aspecto e fazer as anotações no caderno.

Em seguida, montamos duplas e trios, apresentamos três panfletos diferentes e solicitamos que escolhessem um para fazermos uma atividade escrita. Após manusearem e analisarem os panfletos à luz do estudado anteriormente, por meio de uma votação, a turma escolheu um dos folhetos. Então, foram escritas algumas questões no quadro (Figura 7), as quais foram copiadas e respondidas no caderno.

Figura 7 - Questões para estudo sobre panfletos.

Questões para estudo sobre o panfleto
1 – O panfleto em análise aborda um tema e transmite informações e explicações sobre ele ou oferece algum produto ou serviço? Comente.
2 – O texto foi produzido com uma linguagem formal ou informal? O que te faz pensar assim?
3 – Qual é o público-alvo deste folheto?
4 – Como, normalmente, é feita a distribuição de um panfleto? Pensando no seu, qual seria o melhor lugar para distribuí-lo? Por quê?
5 – Quais são as imagens utilizadas no seu panfleto? Elas são importantes para a compreensão do tema ou para o produto oferecido? Por quê?
6 – Você acha que essas imagens foram escolhidas intencionalmente? Por quê?
7 – Qual é a cor predominante em seu folheto? Por que você acha que essa cor foi escolhida?
8 – O que você observa quanto à fonte e tamanho da letra? Isso foi intencional?
9 – Há texto verbal em seu folheto. Qual relação ele estabelece com o texto não verbal?
10 – Você acha que a maneira como esse folheto foi feita está em harmonia com seus objetivos? Justifique.
11 – Os produtores deste panfleto esperam que tipo de ação por parte dos seus leitores?
12 – Tendo em vista os outros panfletos em análise no grupo, quais são as principais semelhanças entre eles?

Fonte: VIEIRA, 2020.

Módulo III – Produção dos panfletos

Na aula anterior, os alunos se responsabilizaram por pesquisar e trazer para aula imagens que se relacionassem com o subtema do grupo, além de material para recortar e colorir. Como havíamos acordado anteriormente, eles já tinham trocado algumas ideias sobre o que seria feito para a construção do produto final: imagem e sua posição no texto, dizeres a serem colocados, cores, tamanho de letras etc. Inicialmente, apenas observamos o trabalho e as discussões sempre acaloradas em cada grupo. Verificamos, no entanto, que o barulho produzido naquele momento não prejudicava o andamento da atividade, uma vez que os trabalhos prosseguiam normalmente. Combinamos, então, que seria feita uma versão no papel, que posteriormente seria transferida para o computador, quando seriam feitas as adaptações necessárias.

Terminada essa versão inicial, cada grupo se responsabilizou por se reunir extraclasse e produzir o panfleto no computador ou aplicativo de celular. Isso foi viável porque em cada grupo havia sempre alguém que tinha acesso aos recursos necessários, além de condições de assessorar os demais.

Na aula seguinte, todos os grupos apareceram com a versão no papel, uma versão no aplicativo e outra impressa. Solicitamos que procedessem à troca dos panfletos entre os grupos, a fim de que houvesse uma maior interação entre os alunos e para que cada grupo pudesse contribuir com o trabalho do outro. Desse modo, os grupos fizeram as análises e as anotações que julgaram pertinentes. Com a devolutiva, as equipes passaram a trabalhar nos respectivos textos para fazer as modificações necessárias, acatando ou não as opiniões dadas. Os alunos observaram que questões ortográficas foram resolvidas por um programa de computador. Uma das dificuldades observadas foi a adequação de imagem e texto. Além disso, a produção de um texto verbal que se adequasse às características do panfleto e que atingisse o objetivo desejado foi, sem dúvidas, um grande desafio.

Posteriormente, em sala de aula, instalamos o *datashow* e iniciamos a projeção dos trabalhos de cada grupo. À medida que íamos analisando os trabalhos coletivamente, os alunos do grupo iam explicando o que haviam pensado ao produzir a versão final, de modo que a discussão acabou por prolongar-se, pois alguns grupos levaram mais de uma opção para que os colegas ajudassem a escolher a que achassem melhor.

Por fim, os grupos finalizaram em casa os textos e fizeram uma última apresentação para os colegas, com o propósito de fazermos os ajustes finais para que pudéssemos enviar os folhetos para impressão⁵.

QUINTA ETAPA: A PANFLETAGEM; CONCLUINDO O PROJETO INTERVENTIVO

Módulo I – Distribuindo os panfletos

Finalmente, reunimo-nos para decidir como seria realizado o movimento de panfletagem. Em conjunto, optamos por visitar as salas de aulas e fazer ali a distribuição dos panfletos para que

⁵ Os panfletos encontram-se no caderno pedagógico produzido por Vieira (2020). Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/11772>.

cada grupo tivesse a oportunidade de promover a divulgação da cultura cigana, mas também expor aos alunos o processo de estudo daquela cultura, bem como da produção dos panfletos. Entendemos que fazer a panfletagem de outra forma privaria os alunos desse esclarecimento, pois não haveria espaço para uma maior interação com aqueles que receberiam os textos. Cada grupo escolheu, previamente, duas salas para fazer a panfletagem, de modo que não houvesse tumulto nas salas visitadas. Os grupos se comprometeram a falar do projeto de modo geral e a esclarecer que aqueles panfletos foram produzidos de maneira colaborativa. Foram visitadas todas as salas dos anos finais do ensino fundamental e os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem publicamente acerca de algo produzido por eles.

Ao concluirmos o evento da panfletagem, reunimo-nos em sala de aula para avaliarmos todo o processo. Os estudantes afirmaram estar satisfeitos com o resultado obtido, e expressaram interesse na implementação de algum novo projeto. É importante registrar que o ponto mais exaltado pela turma foi o fato de terem tido a oportunidade de se expressarem um pouco mais durante as aulas, ressaltando que, para isso, tiveram de estudar e planejar melhor a fala.

Também registramos nossa satisfação com o desenvolvimento do projeto, pois acreditamos ter tido êxito em nosso propósito de desenvolver um trabalho centrado na aprendizagem (NÓVOA, 2008) e com enfoque na desconstrução de nossas principais inquietações. Consideramos ter conseguido criar melhores condições para o protagonismo discente em um processo de construção de conhecimentos que se deu de forma colaborativa em uma grande rede de interesses, objetivos e esforços compartilhados. Em todo esse processo, foi perceptível um movimento docente em direção à mediação, com ações centradas na aprendizagem, tendo no texto e na interação com os alunos as peças centrais de nosso trabalho, o que vem ao encontro da mudança educacional (FULLAN, 2009) à qual nos propomos ao longo de nossa pesquisa.

IMPACTOS DO PROJETO

Nossa proposta de intervenção visou o desenvolvimento da autoestima, tanto docente quanto discente, em um contexto de aula de língua portuguesa e que facilitasse, ao mesmo tempo, a ampliação do conhecimento dos alunos quanto aos aspectos relacionados aos usos da língua. Buscávamos, ainda, dar a nossa contribuição em um processo de desconstrução do preconceito e marginalização do alunado oriundo dos acampamentos ciganos. Situação essa que, infelizmente, se fazia tão latente na comunidade escolar, tanto por parte de alguns alunos quanto no discurso de alguns dos profissionais que lidavam diretamente com aqueles estudantes. As reflexões desencadeadas e embasadas pelos estudos bibliográficos ao longo de nossa pesquisa e no planejamento e desenvolvimento de nossa proposta interventiva apontavam para a necessidade de realização de um trabalho que se voltasse para a promoção de uma participação mais ativa de todos os agentes da unidade escolar e, sobretudo, de uma sala de aula que, naquele momento, se mostrava marcada pelo desinteresse do alunado e

pela falta de entusiasmo docente. A urgência em adotar os princípios da aprendizagem colaborativa e o protagonismo discente nas atividades intra e extraescolares tornava-se cada vez mais clara ao longo das pesquisas de cunho teórico-metodológicas.

Verificamos que, ao trabalharmos a construção do gênero panfleto por meio de uma rede de colaboração na qual os alunos se viam envolvidos no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades em grupos, conseguimos contribuir para um processo mais efetivo de socialização e aprendizagem. Pudemos observar também uma melhora significativa na relação professor/aluno, além de um maior entrosamento entre os discentes, aperfeiçoando, assim, o processo socializador. Desse modo, nossa proposta de intervenção contribuiu para a promoção da construção de conhecimentos que se fazem necessários para uma utilização planejada dos recursos linguísticos, bem como para o reconhecimento e utilização da língua como instrumento de transformação social.

Reforçamos, pois, que, ao longo do processo, a abordagem do gênero teve como objetivo tornar os alunos protagonistas de sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, criar bases para desenvolver um movimento de construção colaborativa de conhecimentos. Nossa proposta contribuiu para o nosso propósito de promover uma mudança na atuação docente, tornando a mediação da aprendizagem um princípio a ser respeitado e utilizado ao longo do processo. Contabilizamos avanços nesse sentido, tendo em vista que nossas atividades, ao serem planejadas com esmero, e o interesse demonstrado pelos discentes ao desenvolvê-las, foram imprescindíveis para o êxito pleno no desenvolvimento do projeto interventivo.

Todo o processo contribuiu para a nossa compreensão de que é possível desenvolver um trabalho voltado para o ensino de Língua Portuguesa de uma forma que desperte o interesse dos alunos e que realmente promova a construção de conhecimentos para o discente e, ao mesmo tempo, crie condições e espaço para maior autoria docente, o que, por certo, terá como reflexo o surgimento de novas práticas pedagógicas. Salienciamos também que o fato de privilegiarmos o uso do gênero textual de maneira diferenciada contribuiu significativamente para o sucesso de nosso trabalho, uma vez que planejamos e propusemos atividades que promoveram mais discussão e maior reflexão acerca do tema trabalhado.

Nessa perspectiva, permearam nossas aulas atividades que, de fato, possibilitaram aos nossos alunos construir colaborativamente uma gama importante de reflexões acerca da temática em estudo. Propusemos situações que, ao serem devidamente orientadas e mediadas, suscitaram discussões e análises sobre o tema lido, e desencadearam importantes reflexões sobre os problemas abordados. Conseguimos obter, dessa maneira, como resultado, o desenvolvimento de práticas que tiraram o aluno do papel de mero espectador e o alçou ao patamar de protagonista, cuja aprendizagem passou a ser construída de forma colaborativa, de modo a ganhar maior efetividade e significado na vida cotidiana de nossos alunos. A isso, soma-se, evidentemente, a consolidação do processo de mudança na prática pedagógica, que se mostrou materializada em uma maior aproximação docente com o processo de mediação na construção de saberes.

Ainda nessa perspectiva, destacamos a grande receptividade de nossa proposta pela comunidade escolar, ao reconhecer seu valor pedagógico e social no resgate da autoestima dos atores envolvidos. Enfatizamos o empenho da direção da escola, a parceria dos funcionários, a curiosidade dos alunos de outras turmas ao longo do processo, bem como seu amistoso acolhimento no decorrer do processo de panfletagem, momento no qual tivemos a oportunidade de perceber, nas palavras e atitudes de vários alunos de origem cigana, o reconhecimento do valor de nosso trabalho e o agradecimento pela divulgação e valorização da cultura de seu povo.

Diante disso, percebemos a relevância de dar destaque à nossa experiência como partícipes e construtores desta importante pesquisa no campo educacional. Consideramos que o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora teve mérito em grande parte de nosso desenvolvimento profissional na área do ensino de Língua Portuguesa ao longo de nossa trajetória. Por intermédio do trabalho realizado a partir do mestrado, pudemos desenvolver com mais autonomia a construção de conhecimentos mais específicos, práticos e inovadores que, sobremaneira, nos ajudaram a galgar mais degraus rumo à mudança pretendida. Pudemos, ademais, desfrutar da possibilidade de desenvolver um trabalho no sentido de buscar a desconstrução de velhas práticas que, infelizmente, acreditávamos estarem adequadas.

Sendo assim, esta pesquisa interventiva colaborou para a evolução de todos os envolvidos e contribuiu positivamente para a formação dos nossos alunos e para a nossa própria formação, possibilitando-nos dar a nossa contribuição para a melhoria da rede pública de ensino.

Ademais, tal pesquisa possibilitou-nos chegar ao entendimento de que temas surgidos de necessidades prementes em sala de aula podem e devem orientar as discussões nas salas dos professores ou em encontros pedagógicos, mas também precisam materializar-se em ações, projetos e reais intervenções. Além disso, pudemos verificar que associar o estudo da linguagem a questões que fazem parte do cotidiano escolar mostra-se plenamente positivo e é por isso que buscamos incorporá-las em nossa ação docente e as compreendemos como essenciais para a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem em nossas aulas de Língua Portuguesa, cujo protagonismo passa a se apresentar no meio discente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Coord.). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANHA, M. L. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

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 mai. 2019.

BRITO, D. *Ciganos pedem respeito e inclusão em políticas públicas*. Direitos Humanos. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/ciganos-pedem-respeito-e-inclusao-em-politicas-publicas>. Acesso em: 14 set. 2019.

CIGANOS: Povos invisíveis. Direção: Érica Picelli e Thais Afonso. TV Justiça Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IE7UdY2k2Tk>. Acesso em: 20 ago. 2019.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

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

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

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 mai. 2019.

O OUTRO lado, cigano. Direção: Heitor Werneck. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oei_ycEOzSA Acesso em: 20 ago. 2019.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de autoformação profissional permanente. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Org.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 237-261.

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

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Coleção Agrinho, 2014.

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

VIEIRA, A. G. *Análise reflexiva do ensino de língua portuguesa: um caminho para novas práticas pedagógicas*. Dissertação. (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ESTUDO DA LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA ATRAVÉS DA AUTORIA: CRIANDO UM *BLOG* PARA FALAR DE RACISMO

CAROLINE SOUZA FERREIRA
THAIS FERNANDES SAMPAIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Este capítulo se destina à apresentação de um projeto interventivo, intitulado *O uso do blog na aula língua: em busca do empoderamento discente*¹ (FERREIRA, 2016), desenvolvido em uma escola municipal de Juiz de Fora (MG), no ano de 2015, como requisito para a obtenção do título de mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/ UFJF.

Os objetivos gerais desse projeto foram: (i) despertar o interesse dos alunos para atividades que envolviam leitura e produção de textos, em situações comunicativas reais; (ii) promover reflexões acerca da língua em uso, por meio de atividades de análise linguística; (iii) promover o letramento digital; (iv) tornar a convivência em sala de aula mais amistosa; (v) despertar nos alunos a consciência de que são capazes de opinar sobre assuntos do seu cotidiano, recorrendo, também, à escrita *on-line*.

Para fundamentar as escolhas, o planejamento e a própria execução da proposta, orientamos por um referencial teórico dividido em três grandes temas. Primeiramente, buscamos compreender melhor o panorama histórico do ensino da Língua Portuguesa até os dias atuais, o processo de transformação de uma abordagem da língua como um conjunto de regras gramaticais para uma concepção de linguagem como interação. Compreendemos, conforme Geraldi (1985), que não existem argumentos convincentes para um ensino da língua exclusivamente gramatical, uma vez que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e menos traumática da língua escrita” (GERALDI, 1985, p. 38). Essa concepção encontra respaldo até

¹ A dissertação pode ser acessada pelo link <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5764>

mesmo nos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirmam, por exemplo, que “tanto reflexões teóricas como sugestões metodológicas põem ênfase na utilização da linguagem nas diversas situações sociais, com vista à eficiência do uso linguístico, e, como fim último, com vista ao exercício da cidadania” (NEVES, 2010, p. 233-234). Contribuíram, também, para as bases teóricas sobre o ensino da língua autores como Antunes (2003, 2014); Faraco (2008); Koch; Elias (2014); Bronckart (2003); Mendonça (2006) entre outros.

Em um segundo momento, não menos importante, foi necessário nos debruçarmos sobre um referencial teórico voltado para o trabalho com as Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC) – conforme Lévy (1999), Lorenzi e Pádua (2012), Xavier (2005, 2011, 2013) – e também para as noções de letramento digital, multiletramentos e gêneros multissemióticos (SOARES, 2002; ROJO; MOURA, 2012), uma vez que nosso trabalho abrangia ambientes e gêneros virtuais.

Escolhemos desenvolver atividades de leitura, escrita e análise linguística por meio de ambientes virtuais, com o propósito de promover o letramento digital dos alunos, uma vez que, de acordo com Soares (2002, p. 51), ler e escrever através da tela proporciona “[...] não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever”.

Destacamos, ainda, que o letramento digital também implica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à utilização de dispositivos e recursos da tecnologia digital, como computadores, celulares, caixas eletrônicas, entre outros, conforme defende Xavier (2011, p. 6). Ainda de acordo com o autor, o letramento digital permite ao indivíduo empregar recursos digitais para interagir, por meio de textos, imagens e vídeos, com seus interlocutores – em outras palavras, possibilita o desenvolvimento da leitura, da compreensão e da produção de textos multissemióticos.

Ancoradas nos autores citados acima e em Lévy (1999), compreendemos o letramento digital como fundamental para o exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea, uma vez que o surgimento e a difusão do *cyberespaço* pelo mundo vêm propiciando o desenvolvimento de um novo homem social, posto que traz mudanças profundas nas interações sociais, no desenvolvimento e na divulgação de conhecimentos, no mundo do trabalho, entre outros diversos aspectos. Portanto, é fundamental que a formação acadêmica dos alunos desde cedo promova também o desenvolvimento de competências voltadas à interação eficiente e consciente com os ambientes virtuais, da realização de pesquisas e compreensão de informações confiáveis através do *ciberespaço*, entre outras.²

Finalmente, para compreender as mudanças ocorridas no que tange à autoestima dos alunos, o relacionamento entre eles e o envolvimento crescente em relação ao estudo da língua, pesquisamos

² Interessante observar que, embora a experiência tenha sido realizada no ano de 2016, em 2020 ficou ainda mais evidente a necessidade de promover o letramento digital desde o início do ensino básico, bem como a inclusão digital de toda a população brasileira. Devido ao fechamento das escolas para o ensino presencial, como medida de prevenção da transmissão da Covid-19, foi necessário implementar o modelo de ensino remoto, estratégia que enfrentou muitas dificuldades e resistência por parte de estudantes, pais e educadores, entre outros envolvidos, por motivos óbvios: falta de acesso à *internet* e a equipamentos digitais, principalmente no caso de alunos de escolas públicas; insuficiência de formação docente para o trabalho remoto etc. Além disso, a necessidade de distanciamento social obrigou as pessoas a interagirem entre si, bem como a viverem situações de lazer e de trabalho on-line. Essa crise sanitária e as mudanças por ela provocadas (“o novo normal”) comprovam, na prática cotidiana e de forma cabal, a necessidade de refletirmos sobre tais questões.

sobre as ideias de empoderamento discente, autoconceito, autoestima e aprendizagem colaborativa, tendo como referências Freire (1981; 1987; 1994; 1996), Moysés (2001) e Senos e Diniz (1998).

Partindo do pressuposto de que os alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita é que deveriam ser envolvidos no projeto de pesquisa, selecionamos uma turma de oitavo ano cujos discentes apresentavam defasagem em relação ao desenvolvimento das capacidades relacionadas ao uso e ao estudo da língua portuguesa. A turma escolhida tinha uma característica muito específica: era considerada uma “turma problema” pelos profissionais da escola desde os anos iniciais do ensino fundamental e, como tal, seus alunos carregavam o estigma de que apresentavam dificuldades de aprendizado, além de problemas comportamentais. No que tange ao eixo da oralidade, por exemplo, parecia praticamente impossível realizar qualquer intervenção, uma vez que os discentes não apresentavam escuta ativa: ora falavam todos ao mesmo tempo, ora comportavam-se de modo apático, sem responder aos estímulos em sala de aula. Verificamos, mediante um questionário inicial, que os alunos tinham o autoconceito e a autoestima abalados em relação à aprendizagem; acreditavam que não eram capazes de compreender e produzir textos simples e, provavelmente por isso, negavam-se a realizar as atividades propostas nas aulas (FERREIRA, 2016). Em outras palavras, reproduziam um comportamento que refletia e reforçava o estigma que carregavam desde pequenos. Compreendemos autoconceito como:

fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma. Como todo processo de percepção, está sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa. Informações que vamos colhendo aqui e ali, a nosso respeito, fruto de opiniões alheias, formam, possivelmente, os primeiros rudimentos do nosso autoconceito. A essas informações vão se somando aquelas originárias das avaliações que nós próprios fazemos dos nossos desempenhos, nas nossas ações, das nossas habilidades e características pessoais. Vão formando, na nossa estrutura cognitiva, uma área de conhecimento acerca de nós próprios. Aquilo que achamos que somos, tanto do ponto de vista físico quanto do social e do psicológico, vai assim ganhando corpo (MOYSÉS, 2001, p.18).

A autoestima, conforme Moysés (2001), está intrinsecamente ligada ao autoconceito; ela reflete o nível de satisfação que indivíduo tem do que conhece sobre si mesmo. No caso dos alunos participantes da experiência, a construção do autoconceito apresenta rudimentos de opiniões alheias negativas no decorrer do processo de escolarização, conforme descrito anteriormente, e a autoestima deles reflete isso.

Certamente, outros professores buscaram mudar essa realidade, mas depararam com alguns obstáculos, apresentados por Moysés (2001) por intermédio de questionamentos. De acordo com a autora, são reflexões fundamentais para esse processo:

- . Como dialogar com alguém que aprendeu a se calar?
- . Como formar consciências críticas com alguém que não tem sequer consciência do seu valor intrínseco como pessoa?

. Como promover uma educação que se pretende libertadora quando se tem mentes imobilizadas pelo peso de uma autodesvalorização compungente? (MOYSÉS, 2001, p. 14).

Considerada essa realidade, optamos por desenvolver um projeto que os colocasse em uma posição de protagonistas na construção do próprio conhecimento. Buscamos planejar algo que fosse completamente novo para eles e que, por essa razão, fosse, no decorrer das atividades propostas, dando-lhes confiança e maior autonomia, bem como despertasse o interesse pela leitura e pela produção de textos e os motivasse a refletir sobre a língua em uso. Além disso, é importante ressaltar nossa preocupação em buscar desenvolver o diálogo entre esses alunos e deles com a professora, a negociação, a solução de conflitos e, finalmente, o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao trabalho em equipe, ao aprendizado em conjunto, uns auxiliando os outros. Pautamo-nos, então, em propostas de trabalho colaborativo, compreendido como:

[..] duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor (TORRES; IRALA, 2007, p. 65).

Decidimos, como já sinalizado, recorrer às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como recurso principal para a realização do projeto; mais especificamente, planejamos criar, coletivamente, um *blog* da turma. O propósito foi, desde o início, incentivar a participação de todos os alunos em todo o processo de planejamento, elaboração e publicações do referido ambiente virtual. Além da motivação, optamos pela criação do *blog*, porque esse suporte permite a leitura, compreensão, produção e análise de diferentes gêneros textuais, inclusive multimodais, além de permitir a circulação dos textos produzidos. Com base na distinção feita por Gomes (2005), compreendemos que ora utilizamos o *blog* como recurso, focando no acesso a informações, ora como estratégia pedagógica, promovendo atividades de colaboração, debate e integração entre os alunos, e destes com a professora e os conteúdos estudados. Ressaltamos, de todo modo, que o segundo uso prevaleceu em relação ao primeiro.

O projeto, embora bastante planejado antes da aplicação, foi sofrendo alterações ao longo das atividades, em decorrência da observação do desenvolvimento e do interesse dos alunos e, também, devido às dificuldades encontradas no que tange aos recursos tecnológicos³ e à organização do tempo e do espaço escolares⁴. Entretanto, devido ao envolvimento dos participantes, isso não comprometeu o processo de aprendizagem; pelo contrário, as negociações entre professora e alunos e a busca de soluções a cada dificuldade enfrentada contribuiu para o engajamento e amadurecimento

³ Durante a aplicação da intervenção, em vários momentos o laboratório de informática da escola foi fechado para manutenção, ou alguns computadores apresentaram defeitos, imprevistos que alteraram o cronograma inicial do projeto.

⁴ Outra dificuldade foi o adoecimento de alguns profissionais da escola, o que, em virtude das licenças, alterou significativamente, a organização de tempo e espaço: turmas tendo aulas juntas, professores se desdobrando em duas salas ao mesmo tempo.

da turma. Essa fluidez e flexibilidade da experiência na pesquisa-ação é uma característica importante, pois, conforme Franco (2005), tal metodologia pressupõe resolução de problemas, procedimentos flexíveis, ajuste progressivo aos acontecimentos, comunicação sistemática entre os participantes e autoavaliação durante todo o processo.

Como toda experiência com a qual se pretende obter algum avanço no campo do ensino, esta iniciou-se bem antes da realização efetiva das atividades. Primeiro, houve uma observação das necessidades reais das turmas nas quais atuávamos; em seguida, ocorreram a escolha e o planejamento inicial do projeto de intervenção. Ressaltamos que esse primeiro momento não foi simples como pode parecer, uma vez que foram muitos indivíduos envolvidos, muitas “vozes”: nós (as pesquisadoras), os alunos, os demais profissionais da escola, além das “vozes” presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino na cidade (como, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora). Vale ressaltar que tal proposta curricular respaldava o trabalho que estávamos planejando, pois defende o ensino da língua numa perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, sendo esta entendida como “primariamente, uma característica da atividade humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 2003, p. 34).

Após a escolha da turma, a ideia inicial do projeto foi delineada e, então, nas reuniões de planejamento do ano letivo, apresentamos a proposta aos outros professores da escola. Inclusive, discutimos com eles sugestões de gêneros textuais a serem trabalhados, compreendendo que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos; a interação entre os indivíduos se dá por meio de enunciados concretos, os quais constituem o elo entre a língua, a vida e as atividades humanas (BAKHTIN, 1992, p. 261). Tais características do emprego da língua justificam a necessidade do envolvimento dos professores das outras disciplinas, pois os impactos do projeto provavelmente também incidiriam em seus conteúdos. Antunes (2003) corrobora essa ideia de que o ensino da língua influencia na experiência do aluno nas outras disciplinas, ao afirmar:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20).

Chegamos à conclusão de que seria muito importante ensinar os alunos a argumentarem, mesmo que por meio de textos curtos e informais (como os do gênero comentário de *blog*). Tal entendimento baseou-se, especialmente, em dois pontos: (i) o fato de serem elencados na Proposta Curricular vários gêneros do agrupamento “argumentar” no quadro do oitavo ano e, principalmente, (ii) pela necessidade de desenvolver com os alunos capacidades de expor suas opiniões de forma

organizada, sabendo respeitar os turnos de fala (na oralidade) e usar argumentos coerentes e adequados às diferentes situações comunicativas (na oralidade e na escrita).

Também identificamos a necessidade de trabalhar com textos injuntivos para que refletíssemos com os alunos sobre regras de convivência tanto nos ambientes reais quanto nos virtuais, uma vez que os alunos da turma tinham muita dificuldade de se relacionarem entre si e com os demais sujeitos da escola. Ademais, o trabalho com os textos injuntivos, acreditávamos, permitiria um enfoque interessante na análise linguística voltada para o uso dos verbos e para o paralelismo semântico e sintático, questões de uso da língua extremamente relevantes para os participantes da proposta.

No âmbito do trabalho realizado, compreendemos análise linguística, conforme Geraldí:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1985, p. 74).

Essa definição é corroborada e ampliada por Mendonça (2006), ao afirmar que:

AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores - escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

No decorrer do projeto, trabalhamos vários outros gêneros textuais, orais e escritos, sempre contextualizados no âmbito da proposta geral: criação do *blog* e sua utilização como espaço de expressão escrita dos alunos. Dentre esses gêneros, destacamos: regras de convivência, comentários de *blog*, charges, músicas, artigos de opinião, cartazes, tutoriais, dentre outros. Utilizamos todo esse “arsenal” de gêneros com os seguintes objetivos:

- estimular o interesse dos alunos a partir de temas relacionados ao seu cotidiano;
- promover o debate acerca desses temas;
- promover a elaboração individual e colaborativa de textos;
- levar os alunos a ultrapassarem os assuntos do seu cotidiano e ampliarem seus conhecimentos acerca de temas em circulação na sociedade;
- levar a reflexões sobre a estrutura da língua em situações de uso (análise linguística);
- possibilitar a formação e a ampliação de competências em relação ao uso eficiente das TDIC.

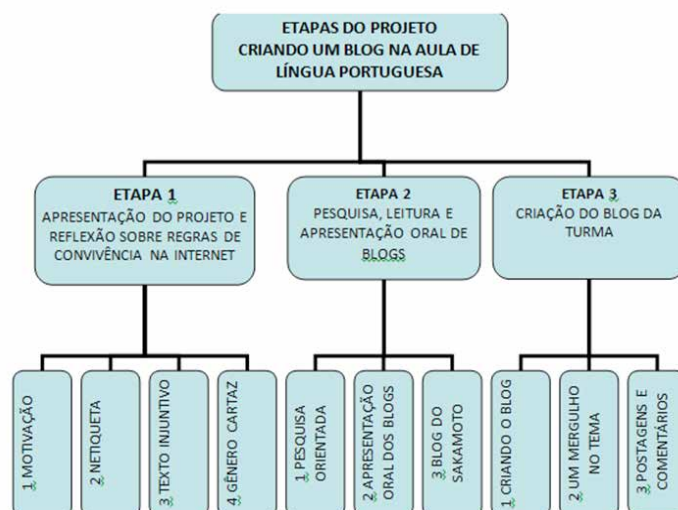
Salientamos que, embora o uso do *blog* no contexto educacional tenha se ampliado nos últimos anos, percebemos, por meio de uma pesquisa realizada no Portal do Professor (MEC),⁵ que as sequências de aulas propostas para o trabalho com a Língua Portuguesa, “em sua maioria, não abordam uma análise dos textos que compõem os *blogs*, de acordo com sua função comunicativa, sua estrutura, o gênero ao qual pertencem, além de não apresentarem atividades efetivas de análise linguística” (FERREIRA; SAMPAIO, 2016, p. 164). Destacamos, entretanto, que as sequências analisadas objetivam promover o letramento digital dos alunos mediante a inserção das TDIC nas práticas de ensino. Tais constatações contribuíram para a construção dos objetivos acima mencionados.

A seguir, descrevemos como se deu o desenvolvimento da experiência, apresentando o passo a passo da intervenção, os textos e os recursos utilizados, bem como as dificuldades enfrentadas e as soluções que encontramos. Revisitar esse projeto nos traz grande satisfação, pois nos leva a recordar não só o desenvolvimento acadêmico dos alunos envolvidos, mas também o desenvolvimento de sua autoestima e uma transformação das relações que estabeleciam na sala de aula, conforme pretendemos evidenciar na descrição que segue.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciaremos a descrição dessa experiência com a apresentação geral das etapas que a compuseram, a partir do organograma abaixo. Em seguida, detalharemos cada uma dessas etapas, abordando: (i) os objetivos; (ii) o passo a passo das atividades propostas; (iii) os recursos utilizados; (iv) as dificuldades enfrentadas; (v) as soluções encontradas e (vi) o desenvolvimento dos alunos.

Figura 1 - Organograma do desenvolvimento da experiência.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁵ Link de acesso às propostas das aulas analisadas: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaColecaoAula.html?id=625> Esclarecemos que a coleção de aulas do Portal do Professor intitulada *As novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa*, encontra-se, atualmente, ampliada em relação ao ano em que realizamos a pesquisa. Houve a inserção de outras propostas. As sequências que analisamos foram as identificadas pelos números: 4, 5, 6, 7, 9 e 11.

A princípio, a leitura global do organograma acima pode provocar uma interpretação errônea de que as etapas estão “soltas” sem uma relação de coerência e continuidade entre si. Entretanto, como descreveremos na sequência, elas estão ligadas umas às outras e, da mesma maneira, relacionadas às necessidades dos alunos, tanto aquelas que foram identificadas no início do processo quanto às que foram se mostrando no decorrer das atividades.

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DO PROJETO E REFLEXÃO SOBRE REGRAS DE CONVIVÊNCIA NA INTERNET

Nesse primeiro momento, apresentamos à turma nossa intenção de desenvolver o projeto, nossos objetivos e informamos que utilizaríamos o laboratório de informática da escola para realizar algumas atividades. Sondamos os alunos em relação aos seus conhecimentos sobre *blogs* e outros ambientes virtuais. Além disso, propusemos para a turma um trabalho coletivo, no qual eles também seriam autores e decidiriam junto conosco os caminhos a seguir. Embora os alunos tenham demonstrado dificuldade de ouvir e compreender o que estava sendo proposto, empolgaram-se com o fato de terem aulas no laboratório de informática.

Nossos objetivos principais nessa etapa foram:

- (i) esclarecer os alunos sobre o projeto;
- (ii) promover a reflexão sobre a convivência no ambiente virtual;
- (iii) elaborar coletivamente regras para garantir uma interação segura e respeitosa nesse ambiente;
- (iv) refletir sobre os recursos linguísticos utilizados na produção de textos do tipo injuntivo.

Como era necessário refletir com o grupo sobre convivência e respeito mútuo, tanto no ambiente real quanto no virtual, optamos por iniciar o projeto com a criação coletiva de regras de convivência nos ambientes virtuais (Netiqueta), extrapolando as reflexões para os espaços reais, como a escola. Apresentamos, a seguir, um quadro com uma breve descrição das atividades realizadas, no qual também disponibilizamos links para os recursos utilizados. Depois, destacamos os aspectos mais relevantes relacionados à realização dessas atividades em sala de aula. Uma descrição mais detalhada e ilustrativa do material empregado em cada uma das etapas está disponibilizada no anexo I.

Figura 2 - Projeto de intervenção 1ª etapa.

ATIVIDADES	BREVE DESCRIÇÃO
1ª Motivação	<p>Recurso: Vídeo (<i>Rede Social Medieval</i>, do canal <i>Talagada Shots de Humor</i>) Link: https://www.youtube.com/watch?v=SEbxxRk_4BA</p>
	<p>Após assistirmos ao vídeo, realizamos uma conversa sobre ele, buscando levar os alunos a identificarem:</p> <ul style="list-style-type: none"> · as relações do seu enredo com o mundo virtual; · os recursos linguísticos e sonoros utilizados para estabelecer essa relação; · consequências da má utilização das redes sociais; · a forma metafórica como o vídeo apresenta essas consequências.
2ª Netiqueta	<p>Recurso: Vídeos (<i>Comportamentos éticos nas redes sociais</i>, de 1 a 5) Parte 1 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=Yr4Cboj_K20 Parte 2 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=7omjWKJxBAA Parte 3 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=N58UxKMUNP8 Parte 4 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=ImnJC6JODAI Parte 5 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=ImnJC6JODAI</p>
	<p>A turma foi dividida em trios para a análise dos vídeos e compartilhamento das informações com os colegas. Pensamos, inicialmente, em uma organização semelhante à do gênero seminário; entretanto, houve muita resistência dos alunos em apresentarem suas conclusões em pé, diante da turma, e preferimos optar por, novamente, fazermos uma roda de conversa, na qual discutimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · a mensagem dos vídeos sobre o comportamento na <i>internet</i>; · os exemplos apresentados para mostrar os perigos do mau uso das redes sociais; · as estratégias utilizadas nos vídeos para convencer o espectador.
3ª Produção coletiva do texto injuntivo	<p>Recurso: Quadro-negro</p>
	<p>Após reflexões sobre os vídeos assistidos nas atividades anteriores, convidamos os alunos a registrarem no quadro regras de convivência na <i>internet</i>. Seguimos a seguinte dinâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> · registro das regras elaboradas pelos grupos; · reflexões sobre sua coerência e relevância; · análise das estruturas linguísticas apresentadas nas regras (uso do imperativo/infinitivo/presente do indicativo) · comparação das regras criadas, a partir da sua análise do paralelismo sintático entre elas. · escolha coletiva, após negociação, da forma verbal que permaneceria nas regras (modo imperativo), considerando a força comunicativa. · negociação sobre a utilização ou não do advérbio de negação em algumas regras.
4ª Criação dos cartazes com as regras	<p>Recursos: Computadores do laboratório de informática (editor de texto e <i>internet</i>)</p>
	<p>A partir da versão final, com oito regras de comportamento na <i>internet</i>, propusemos aos alunos a criação de cartazes para o mural, lembrando que seriam utilizados pela professora do laboratório com as outras turmas. Em trios, os alunos criaram os cartazes, utilizando recursos dos computadores da escola.</p>

Fonte: FERREIRA, 2016, p. 62-63 (Adaptado).

Embora tenhamos enfrentado algumas dificuldades na realização dessa primeira etapa, devido ao fato de os alunos ainda não estarem adaptados a uma forma diferenciada de trabalho, na qual eles eram convidados a ter uma participação mais ativa, tanto na realização das atividades quanto nas tomadas de decisão, consideramos ter obtido sucesso, uma vez que foi possível promover reflexões acerca dos temas levantados, bem como sobre o comportamento da turma em relação ao trabalho colaborativo e à expressão oral. Além disso, os vídeos escolhidos possibilitaram que os discentes compreendessem os riscos de um comportamento descuidado e inadequado nas redes sociais, sendo trazidos por eles mesmos exemplos de consequências graves na comunidade em relação à exposição excessiva e ao mau uso dos ambientes virtuais. No que tange à oralidade, foi possível levá-los a compreender, ao analisarmos as rodas de conversa, a necessidade de respeitarem os turnos de

fala e desenvolverem a escuta ativa. No que se refere à análise linguística, os alunos surpreenderam positivamente, uma vez que compreenderam a dinâmica das atividades propostas e elaboraram regras de convivência na *internet* com assertividade, tanto sintática quanto semanticamente. As reflexões sobre o uso dos verbos no imperativo ou no infinitivo, bem como a adequação ou não dos advérbios de negação nas frases foram muito produtivas.

Destacamos, nessa primeira etapa, as reflexões sobre o trabalho colaborativo, pois os alunos foram percebendo, no decorrer das atividades, a importância de contarem uns com os outros para juntos compreenderem o que estava sendo proposto, bem como encontrarem soluções para desenvolver suas respostas às questões propostas. Perceberam que, ao invés de tentarem realizar as tarefas sozinhos, poderiam obter mais sucesso dialogando com os colegas e com a professora, tanto em relação à interpretação dos vídeos assistidos quanto no que tange à compreensão de fenômenos da língua e à produção dos textos com regras de convivência na *internet*. Essa percepção foi mencionada pelos próprios alunos em vários momentos nas rodas de conversa.

Em outras palavras, o que vimos foi: alunos que eram considerados “problemáticos” e “incompetentes” durante alguns anos, ao ganhar voz nessa primeira etapa do projeto, passaram a refletir sobre as formas de interação, o respeito à opinião e à fala do outro, dentre outras questões. Obviamente, isso foi um processo e todos ainda tinham muito a crescer em relação a esses comportamentos, mas saíram de um estágio de apatia ou bagunça para o de reflexão engajada. Nosso objetivo era de, então, continuar promovendo essas capacidades, em conjunto com o desenvolvimento de práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, ao longo do processo, sempre dando voz aos alunos e negociando com eles os próximos passos.

ETAPA 2: PESQUISA, LEITURA E APRESENTAÇÃO ORAL DE *BLOGS*

Essa etapa do projeto foi necessária, porque identificamos que os alunos tinham pouco conhecimento sobre *blogs*. Assim, optamos por propor uma pesquisa orientada em grupos, a partir da qual os alunos realizariam o reconhecimento de diferentes estruturas de *blogs*, considerando o objetivo do autor, o público-alvo, os recursos linguísticos e extralinguísticos desses ambientes, dentre outros aspectos, para que se familiarizassem com essa ferramenta/recurso. Desse modo, os objetivos que nortearam a etapa foram:

- (i) realizar uma pesquisa na *internet* de forma autônoma e em grupo;
- (ii) compreender o que é um *blog*, como é organizado, quais os tipos de *blog* existentes;
- (iii) observar a linguagem utilizada em diferentes *blogs*, relacionando-a aos objetivos do blogueiro;
- (iv) analisar textos do gênero comentário.

Além da familiarização com o blog como espaço de interação, julgamos interessante refletir com os alunos que a mensagem do texto não se constrói apenas por meio das palavras, frases, parágrafos, mas também de outros elementos, como o tipo de linguagem utilizada, o formato e o tamanho das letras, as cores, as imagens, dentre outros elementos. Esse conjunto de recursos fica muito explícito ao analisarmos ambientes virtuais, e os discentes perceberam isso.

Apresentamos no seguinte quadro a dinâmica das atividades propostas nessa etapa, de forma resumida.

Figura 3 - Projeto de intervenção 2ª etapa.

ATIVIDADES	BREVE DESCRIÇÃO
1ª Pesquisa orientada	Recursos: computadores com acesso à <i>internet</i> e roteiro de pesquisa.
	<ul style="list-style-type: none"> · entrega do roteiro da pesquisa orientação sobre como realizá-la; · discussão em círculo sobre os tópicos do roteiro; · pesquisa em sites;
2ª Apresentação dos <i>blogs</i> selecionados	Recursos: computador com acesso à <i>internet</i> , <i>datashow</i> ou TV ligada ao computador.
	<ul style="list-style-type: none"> · apresentação dos <i>blogs</i> escolhidos, considerando as motivações para a escolha, os recursos utilizados na página, os prováveis objetivos do <i>blogueiro</i> e a linguagem utilizada.
3ª Blog do Sakamoto	Recurso: computador ligado à <i>internet</i>
	<p><i>Link do texto Baderneiro não é aluno que pede merenda, mas um povo que lhe dá as costas: https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/05/06/baderneiro-nao-e-aluno-que-pede-merenda-mas-um-povo-que-lhe-da-as-costas/</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · apresentação do <i>blog</i> do Sakamoto; · análise dos títulos das postagens, buscando refletir sobre a ideologia do autor; · leitura e análise do texto <i>Baderneiro não é aluno que pede merenda, mas um povo que lhe dá as costas</i>. · Leitura e análise dos comentários sobre o texto no <i>Facebook</i>.

Fonte: FERREIRA, 2016, p. 64 (Adaptado).

Nessa etapa, os alunos foram convidados a realizar pesquisas em grupos sobre *blogs*, guiados por um roteiro de pesquisa, e a escolher um dos *blogs* para apresentar à turma. O planejamento inicial era orientar os alunos a realizarem a apresentação por meio do gênero seminário. Entretanto, devido à insegurança inicial deles, negociamos para que se apresentassem em círculo, no laboratório de informática, de modo mais informal.

Os alunos demonstraram maior amadurecimento em relação à expressão oral, se comparada às falas desorganizadas e “atropeladas” do início da primeira etapa, o que nos levou a constatar que as reflexões sobre a oralidade ao final das primeiras atividades foram positivas e promoveram mudança de comportamento. Obviamente, essa transformação estava em construção e assim permaneceu até o final da experiência, sempre propiciando reflexões e negociações. Inclusive, quando algum aluno interrompia a fala do outro, desrespeitando o turno, outros colegas chamavam-lhe a atenção, o que

também gerava algumas discussões e, posteriormente, novas reflexões. Em outras palavras, o processo foi sendo avaliado continuamente tanto pela professora quanto pelos alunos.

Assim como os alunos, a professora escolheu um *blog* para apresentar ao final. O *blog* escolhido nesse caso foi o do Sakamoto, seguindo também o roteiro preestabelecido. Isso ensejou reflexões sobre o uso ideológico da linguagem, sobre a construção de argumentos, sobre o uso de conectivos, dentre outros aspectos linguísticos. Proporcionou também o contato dos alunos com o gênero comentários de *blog*. Embora o texto escolhido tenha estrutura e linguagem complexas, de certo modo, para os alunos, o tema abordado pelo autor na postagem selecionada – a manifestação de estudantes por merenda e a truculência policial contra eles – gerou grande interesse na turma. Esse interesse favoreceu a abordagem pormenorizada da estrutura da postagem e de aspectos mais específicos acerca da linguagem do texto por parte da professora.

ETAPA 3: CRIAÇÃO DO *BLOG* DA TURMA

A última etapa da experiência consistiu na criação coletiva do *blog* *Papo Interativo*, após todo o processo de construção de conhecimentos necessários a essa ação. No projeto inicial, cada grupo construiria o seu *blog*; no entanto, devido a dificuldades tecnológicas, optamos por construir um único ambiente no qual todos os fariam postagens e comentários. Salientamos que todo o processo de criação e “alimentação” do *blog*, bem como as decisões e soluções de problemas, contaram com a participação efetiva dos alunos.

O amadurecimento dos alunos, a confiança que adquiriram em suas potencialidades e a consequente mudança no “clima” da turma foram mudanças visíveis no decorrer das duas primeiras etapas e culminaram no grande envolvimento desses sujeitos nessa terceira etapa, originalmente a principal de tal experiência. Para chegarmos até aqui, na primeira etapa, como descrito, preocupamo-nos em refletir com os alunos sobre como deve ser a interação nos ambientes virtuais, extrapolando as reflexões para os relacionamentos nos ambientes reais de interação. Na segunda, promovemos a análise de *blogs* diversos, dos objetivos comunicativos de seus autores e dos recursos utilizados para despertar o interesse dos leitores. Em ambas, foram oportunizadas aos alunos atividades colaborativas de leitura, compreensão e produção de textos em situações comunicativas reais, além de atividades voltadas para a identificação e produção de argumentos sobre diferentes assuntos:

- (i) possibilitar a experiência de criar um *blog* coletivamente;
- (ii) estimular a pesquisa;
- (iii) possibilitar a expressão de opiniões através da escolha de textos e da elaboração dos comentários;
- (iv) promover o debate sobre os textos escolhidos pelos alunos;
- (v) promover uma experiência de interação real através do *blog*.

Apresentamos no quadro abaixo a dinâmica das atividades:

Figura 4 - Projeto de intervenção 3ª etapa.

ATIVIDADES	BREVE DESCRIÇÃO
1ª Passos para a criação do blog	Recurso: quadro negro Em sala de aula, considerando as atividades já realizadas na etapa anterior, consultamos a turma sobre que passos deveríamos seguir para criarmos o <i>blog</i> . A partir das sugestões dos alunos, chegamos à seguinte lista: · escolher um <i>site</i> para a criação da página; · optar pelo modelo de <i>blog</i> que melhor se adapte aos objetivos da turma; · escolher um nome para a página; · definir os primeiros temas a serem abordados; · pesquisar sobre os temas e criar as postagens.
2ª Vídeo: Vista minha pele	Recursos: computador ligado ao <i>datashow</i> ou à TV Vídeo: <i>Vista minha pele</i> – <i>Link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA · apresentação do vídeo <i>Vista minha pele</i> ; discussão sobre ele, na qual os alunos foram estimulados a explicar o que compreenderam a respeito do vídeo; · produção de comentários escritos sobre o vídeo, para serem posteriormente publicados no <i>blog</i> .
3ª Bate-papo com representante do movimento negro	Um representante do movimento negro – Davidson Santos – compareceu à escola para conversar com a turma sobre o tema. Ele discorreu sobre racismo, políticas públicas de inclusão, beleza negra, expressões preconceituosas da língua portuguesa, dentre outros assuntos.
4ª Dinâmica de grupo	Recursos: pequenos textos com relatos de situações de racismo, adaptados da aula: <i>Educar para a igualdade racial: rompendo preconceitos, estereótipos e ações discriminatórias</i> , publicada no Portal do Professor. <i>Link</i> da aula: http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13863 · divisão da turma em duplas, pelo critério de afinidade, e cada par recebeu um trecho com relato de situação de preconceito racial; · análise da situação pela dupla, a partir de duas questões propostas e registro das suas impressões para posterior discussão com a turma; · apresentação das situações e das análises.
5ª Postagens no blog	Recurso: computadores ligados à <i>internet</i> <i>Link</i> do blog: https://carol-ferreira.wixsite.com/papointerativo · escolha de vídeos, charges e textos sobre preconceito racial para serem publicados no <i>blog Papo Interativo</i> ; · escrita de comentários no <i>blog</i> sobre as postagens de uns e outros.

Fonte: FERREIRA, 2016, p. 66 (Adaptado).

Foi marcante a realização da última etapa do projeto, pois as escolhas e soluções de problemas pelos alunos no decorrer do processo deu-lhes ainda mais voz e confiança em suas ações. Destacamos a escolha do tema motivador das postagens do *blog*: diante de diferentes sugestões por parte dos sujeitos envolvidos, a turma escolheu a temática racial, e os alunos, em sua maioria negros, sentiram-se confortáveis para relatarem suas vivências, ampliando ainda mais sua participação nas atividades propostas. Buscamos, conforme descrito no quadro acima, apresentar recursos variados que os levassem a refletir sobre o racismo estrutural presente na nossa sociedade e, até mesmo, como eles mesmos muitas vezes cometiam comentários preconceituosos uns com os outros. O vídeo *Vista minha pele*, com uma linguagem simples, provocou uma reconstrução no pensamento dos alunos, que se chocaram ao perceber o quanto nossa sociedade ainda valoriza mais os não negros em detrimento

dos negros: seja nas questões culturais e sociais, seja em um simples concurso escolar. O bate-papo com Davidson Santos trouxe novamente à tona essas questões e mostrou que, embora ainda haja muita discriminação racial, existem, hoje, políticas de ação afirmativa que favorecem o acesso de jovens negros às universidades. As reflexões motivadas pelos textos da aula, como *Educar para a igualdade racial: rompendo preconceitos, estereótipos e ações discriminatórias*, foram também muito profícuas para o bom entendimento dos alunos acerca do tema.

Todo esse envolvimento com a temática gerou tanto interesse nos alunos, que facilitou a criação do *blog*, a escolha e a organização das postagens pelos grupos, bem como a escrita dos comentários. Esse foi o momento de maior participação e entrega dos alunos à experiência, o que evidencia a importância de valorizarmos, conforme Freire (2006), os saberes discentes, as suas experiências sociais e culturais.

IMPACTOS DO PROJETO

No decorrer da descrição da experiência, mencionamos os impactos de cada etapa na formação dos alunos, não só no que tange à leitura, à compreensão e à produção de textos orais e escritos em diferentes suportes, ao letramento digital, como também à formação da autonomia, ao desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho colaborativo. Todas essas aprendizagens, construídas coletivamente, culminaram em transformações no comportamento desses sujeitos: ao longo do processo, desenvolveram a escuta ativa, embora não completamente, e passaram a acreditar mais em si mesmos e nas trocas de conhecimentos com outros indivíduos. Essa experiência nos mostrou, de acordo com Senos e Diniz (1998), que permitir aos alunos escolhas no processo de ensino e aprendizagem, autoria e autonomia, tende a promover mudanças positivas no seu comportamento, no seu autoconceito e na sua autoestima, o que favorece o aprendizado.

A experiência, entretanto, não impactou apenas os alunos, mas gerou transformações em toda a escola, especialmente nas práticas pedagógicas da professora pesquisadora. Depois de vivenciar o processo de aprendizagem e o crescimento da turma envolvida no projeto, foram planejadas e executadas novas experiências com outras turmas, sempre considerando a importância de colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e de valorizar o trabalho colaborativo em sala de aula (entre alunos, alunos e professores, professores de diferentes disciplinas, dentre outros participantes).

O prazer em trabalhar a partir das concepções que nortearam essa experiência e o interesse em pesquisar outros projetos do PROFLETRAS levaram a professora pesquisadora a ingressar no doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como tema de pesquisa a formação continuada de professores de língua portuguesa para o trabalho com a oralidade, por meio do referido programa de mestrado profissional.

Outro desdobramento muito relevante de todo esse processo foi a oportunidade de supervisionar estagiários do PIBID (Letras/UFJF) nos anos de 2018 e 2019, em um projeto realizado na mesma escola onde vivenciamos a experiência aqui relatada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em: jan. de 2021.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERREIRA, C. S. *O uso do 'Blog' na aula de Português: em busca do empoderamento discente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016.
- FERREIRA, C. S.; SAMPAIO, T. F. As TDIC e o Ensino de Português: uma análise de aulas do Portal do Professor (MEC). In: REIS, A. G.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). *Letramentos e Práticas de Ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p 147-166.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: jan. de 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. *et al. Texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GOMES, M. J. *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: jan. de 2021.

JUIZ DE FORA (2010) *Proposta curricular Língua Portuguesa*. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/portugues.pdf. Acesso em: jan. de 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial, 2012.

MOYSÉS, L. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SENOS, J.; DINIZ, T. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 16, n. 2, 1998, p. 267-276. Disponível em: <https://bit.ly/2UeMngV>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem na escola contemporânea. *Revista (Con)textos Linguísticos*. Edição Especial. ABHTE. Espírito Santo, v. 7, n. 8.1, 2013, p. 42-61. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>. Acesso em: jan. de 2021.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração y. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v. 9, n. 1, jan./abr. 2011, p. 03-14. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em: jan. de 2021.

ANEXO I

ESTUDO DA LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA POR MEIO DA AUTORIA: CRIANDO UM *BLOG* PARA FALAR DE RACISMO

Apresentamos neste anexo o passo a passo de algumas das atividades realizadas no decorrer do projeto, mais especificamente daquelas que demandam mais explicitações. As demais estão descritas no texto do capítulo.

ETAPA 1 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO E REFLEXÃO SOBRE REGRAS DE CONVIVÊNCIA NA *INTERNET*

Sinopse do vídeo *Rede Social Medieval*

Fonte do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=SEbxkRk_4BA. Acesso em: 23 fev. 2021

O vídeo faz uma sátira ao uso das redes sociais; seu enredo gira em torno de uma festa planejada pelo rei, cujos convites não foram recebidos em tempo hábil. A princesa, insatisfeita com a situação, sugeriu ao pai que enviasse as mensagens pela nova “rede social – arrow’s messenger”, composta por arqueiros que se conectam através de flechas, mandando os convites a tempo da festa. Mediante esse recurso, que era desconhecido pelo rei, os convidados são contatados e respondem, utilizando, também, o “arrow’s messenger”; entretanto, uma das flechas acaba provocando um acidente.

Fonte da sinopse: as autoras

Atividades sobre o vídeo *Rede Social Medieval*

- 1 – Como é a caracterização do ambiente e dos personagens do vídeo?
- 2 – Que problema o rei tem que resolver?
- 3 – Como as mensagens eram enviadas naquela época?
- 4 – Que recurso o rei utiliza para solucionar o problema?
- 5 – Em que o recurso utilizado pelo rei se assemelha à comunicação nos dias atuais?
- 6 – Que recursos no vídeo levam a pensar nas redes sociais?
- 7 – O que aconteceu com a princesa no final do vídeo?
- 8 – Como interpretar esse acontecimento?

ETAPA 2 - PESQUISA, LEITURA E APRESENTAÇÃO ORAL DE BLOGS

ATIVIDADE 1 - ROTEIRO DE PESQUISA SOBRE BLOG

- 1 – O que é um blog?
- 2 – Como os blogs surgiram?
- 3 – Que tipos de blogs podemos encontrar?
- 4 – Os blogs têm sempre a mesma estrutura e a mesma linguagem?
- 5 – Acessem diferentes blogs, escolham um deles e respondam:
 - Que recursos são utilizados para informar e interagir com o leitor?
 - Como é a linguagem usada no blog? Formal? Informal? Apresenta gírias?
 - Quais são os assuntos tratados?
 - Há comentários de leitores no blog escolhido? Se houver, como são esses comentários?
 - As regras de Netiqueta sobre as quais refletimos são respeitadas no blog escolhido e nos comentários dos leitores?
 - Organizem suas respostas no editor de texto para apresentá-las à turma, oralmente.
 - Não se esqueçam de indicar as fontes de sua pesquisa e de copiar o *link* do blog escolhido.

ATIVIDADE 3 - BADERNEIRO NÃO É ALUNO QUE PEDE MERENDA, MAS UM POVO QUE LHE DÁ AS COSTAS. BLOG DO SAKAMOTO

- 1 – Qual o tema do texto? Ele é atual?
- 2 – Qual o posicionamento do autor em relação ao fato ocorrido?
- 3 – Como o autor demonstra esse posicionamento? Com que argumentos?
- 4 – O autor usa o fato ocorrido para fazer outras críticas. Quais?
- 5 – A linguagem que ele utiliza reforça essa opinião? De que forma?
- 6 – E vocês, o que pensam sobre o fato?

COMENTÁRIOS DE LEITORES SOBRE O TEXTO

Comentário 1 - Hoje pela manhã, no Bom Dia Brasil, ouvi a bancada do referido noticiário dizer que a reivindicação dos estudantes era pela melhoria da alimentação. Ocultando a principal reivindicação que era a abertura de CPI para investigação do desvio de merenda. Então pq invadir a Assembléia. A Globo, como sempre, manipulando a informação. Agora começa o processo de desconstruir as manifestações.

Comentário 2 - Ainda bem que não temos nenhum coronel com saudade da ditadura ameaçando voz de prisão para uma garota apenas pelo simples fato dela não abaixar a cabeça e ouvir provocações do mesmo.

Comentário 3 - Você deve baixar a cabeça e dizer sempre muito obrigado, são palavras que ainda te deixam dizer por homem assim tão disciplinado, você merece, deve fazer pelo “bem” da nação tudo aquilo que for ordenado, você deve rezar pelo bem do patrão e esquecer que estar desempregado, pra ganhar fuscão no juízo final e diploma de bem comportado, a “Gestapo” paulista em ação deixa gente ignorante fascinada, você merece. Gonzaguinha na sua genialidade disse tudo.

Fonte: <https://www.facebook.com/leonardo.sakamoto/posts/1295515450477009>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Inicialmente, destacamos o primeiro comentário, que dialoga mais explicitamente com o texto do blog, e propusemos as questões abaixo:

- 1 – O autor do comentário concorda com a opinião do blogueiro?
- 2 – No comentário houve acréscimo de informação em relação ao texto?
- 3 – O que ele quis dizer com as frases abaixo?
 - *A Globo, como sempre, manipulando a informação.*
 - *Agora começa o processo de desconstruir as manifestações.*

Em seguida, analisamos oralmente, com a turma, o uso de ironia nos comentários 2 e 3. Por fim, apresentamos outros dois comentários para análise:

Comentário 4 - Que mimimi... todo mundo sabe que são os amestrados dos partidos de esquerda. O momento é inoportuno e a esquerda burra dá mais um tiro no pé....90% da população vê com maus olhos essas invasões... assim como MST, MTST, UNE, CUT.....Não cola mais, pessoal!!!! Vão ter que mudar de tática!!

Comentário 5 - Jovens provocando a polícia com gestos obscenos? Essa é a educação que estão preocupados em ter? Eu estudei só em escola pública e tive merenda até a quarta série do primário, as creches municipais estão sem refeições e as crianças de até 8 anos estão deixando de ir para as creches porque não tem refeição...por que vc não reclama disso também?

Fonte: <https://www.facebook.com/leonardo.sakamoto/posts/1295515450477009>. Acesso em: 23 fev. 2021.

- 4 – Os autores dos comentários concordam com o autor do blog? Como percebemos isso?
- 5 – Que argumentos os autores utilizam para justificar sua opinião?
- 6 – Os comentários acrescentam informações sobre o fato?
- 7 – Os comentários foram respeitosos com o blogueiro?

ETAPA 3 – CRIAÇÃO DO BLOG DA TURMA

ATIVIDADE 2 – VÍDEO VISTA MINHA PELE

Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Sinopse do vídeo

O filme “Vista minha pele”, criado pelo MEC, aborda a questão do preconceito racial.

Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca e pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

Fonte da sinopse: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=5794#:~:text=O%20filme%20%22Vista%20minha%20pele,%C3%81frica%20do%20Sul%20e%20Mo%C3%A7ambique.&text=Preconceito%20racial,-Dura%C3%A7%C3%A3o%3A%2009min46s>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Após assistirem ao vídeo, os alunos foram motivados a comentar sobre o que entenderam e sentiram acerca da mensagem transmitida. Além disso, analisaram como essa mensagem foi construída, que recursos foram utilizados e como a linguagem foi organizada.

Produção textual: Comentários escritos sobre o vídeo para serem postados no Youtube.

Atividades de análise linguística: correção dos comentários e reflexão com a turma sobre a adequação do texto à situação comunicativa, os argumentos utilizados, questões de pontuação, ortografia, concordância, dentre outras dificuldades demonstradas nos textos. Após essa análise, foi feita a reescrita dos comentários para publicação.

ATIVIDADE 4 – DINÂMICA DE GRUPO

Inicialmente, foram apresentados os seguintes casos aos alunos:

Caso 1 - “João é um vendedor de uma loja de eletroeletrônicos, 28 anos, casado, pai de três filhos. Se autocalifica como negro. Trabalha nessa loja há cinco anos. Ingressou como fiscal de salão (segurança) e trabalhou durante dois anos nessa função e trabalhava, há três anos, como vendedor. No momento da entrevista, a loja passava por uma reestruturação em termos de perfil de consumidor - estavam optando por vender mercadorias mais caras – e havia uma discussão em torno do perfil de João para continuar trabalhando. Agora que o subgerente saiu foi que ele me falou que eles queriam me mandar embora por eu não alcançar o perfil da loja. Eu não me enquadrado ao perfil da loja porque sou negro e sou alto. Não pela altura e sim por eu ser negro [...] Eles estão procurando atingir um público que não pode ter um negro pra ficar atendendo essas pessoas.”

Caso 2 - “Branços ganham em média 40% a mais do que negros ou pardos com a mesma faixa de escolaridade.”

Caso 3 - “Alex, 42 anos, morador em um condomínio de luxo no interior de Minas Gerais. Sempre que duas “velhinhas” o encontram no elevador social do prédio dizem: - Como filho? Você não deveria entrar pelo de serviço? Não... eu sou proprietário e vizinho de uns dos apartamentos.”

Caso 4 - “Levamos nosso afilhado de três anos numa festa e uma criança, da mesma idade, disse pra ele: Minha mãe detesta gente preta e eu também.”

Caso 5 - “Júlio, 38 anos, médico ortopedista, retrata que sempre ao atravessar a rua com o sinal fechado ouve o som das portas dos carros se trancando.”

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13863>. Acesso em: 23 fev. 2021.

Questões para reflexão sobre os casos:

1 – Apontem as ações discriminatórias e as consequências sofridas pelo discriminado em cada um dos casos.

2 – Identifiquem uma solução para cada caso.

Pontos para discussão:

Que consequências cada solução pode ter?

Houve dificuldade para encontrar as soluções? Por quê?

Façam uma comparação com outras ações discriminatórias presenciadas no ambiente escolar.

“NÓS VAI” OU “NÓS VAMOS”: UMA PROPOSTA PARA REFLEXÃO SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL ATRAVÉS DO WIKISPACES

RENATA CRISTINA DAS DORES ALVES
THAIS FERNANDES SAMPAIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recanteado e meio mococongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos de outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Carmo Bernardes

Ao reler esse trecho da obra *Rememórias Dois*, de Carmo Bernardo, em que o autor narra sua experiência inicial na escola, fico pensando se minha ação como educadora me aproxima ou me afasta da figura do mestre Frederico. Penso, também, no silêncio a que submetemos nossos alunos, quando ignoramos o seu modo de falar e, conseqüentemente, de ver, de compreender, de pensar o mundo, de criar, a partir da linguagem, a sua identidade. Provavelmente, essas indagações já estavam presentes em meu inconsciente no momento em que elegi a concordância verbal como fenômeno a ser estudado por mim e pelos meus alunos na ação interventiva que deu origem à dissertação *Refletindo sobre a Concordância Verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces*¹ (ALVES, 2015).

O convite à reflexão acerca da concordância verbal leva-nos à abordagem da variação linguística presente em nosso cotidiano. O princípio básico defendido pela gramática normativa, presente em livros didáticos, acerca desse fenômeno, mostra que “o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 186). No entanto, nem sempre isso se revela no uso da língua. A não

¹ A dissertação pode ser acessada em <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/5772>

aplicação desse princípio básico é entendida e explicada cientificamente pelos linguistas, a partir da observação de dados coletados em diversas situações comunicativas (SCHERRE; NARO, 1998; SCHERRE, 2005; VIEIRA, 2013, 2015). Apesar disso, usos como “nós vai” são estigmatizados e considerados, por muitos, como um atentado à língua portuguesa. Tais opiniões revelam, como nos explica Scherre (2013, p. 54), a existência de um “senso comum de difícil mudança que é a ideia arraigada de que há variedades linguísticas mais certas, mais bonitas, mais complexas, ou mais simples do que outras”. A sala de aula, nesse sentido, deve ser um lugar no qual ideias de senso comum como essas devem ser discutidas e confrontadas com abordagens mais fundamentadas sobre os temas em questão.

Assim, a fim de promover discussões do senso comum na sala de aula e avançar para uma observação mais aprofundada da nossa língua, a dissertação supracitada, em linhas gerais, organizou uma sequência de atividades destinadas a desenvolver, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, práticas de análise linguística sobre a concordância verbal, mediadas por novas tecnologias digitais. O desenvolvimento da sequência de tarefas objetivou: i) explorar o potencial do uso de uma tecnologia digital específica, o *Wikispaces*, como *locus* de ambientação das atividades; ii) apresentar uma proposta pautada na reflexão do fenômeno na língua em uso em contraposição às regras contidas na gramática tradicional; iii) levar os discentes a construir conhecimentos acerca da concordância verbal, para que, conscientemente, pudessem utilizar as regras valorizadas pela variedade de prestígio em situações nas quais esse uso seja relevante; iv) desenvolver nos alunos atitudes de participação, responsabilidade, autonomia, colaboração em relação à construção de seus conhecimentos. Seguindo uma proposta já estabelecida na unidade do PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o produto de conclusão do curso, que se faz acompanhar de um texto dissertativo que fundamenta teórica e metodologicamente a pesquisa, é um Caderno Pedagógico que visa compartilhar com os leitores interessados, principalmente docentes atuantes no ensino fundamental, a sequência de atividades realizada, assim como os materiais utilizados nas diferentes etapas do trabalho.

No que diz respeito à intervenção aqui apresentada, a sequência de atividades foi desenvolvida com uma turma de nono ano do ensino fundamental, na qual estavam matriculados quinze alunos. Os alunos tinham, em média, 15 anos. O *locus* da investigação foi uma escola pública municipal, situada no município de Comendador Levy Gasparian (RJ), que atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental, em dois turnos, onde fui docente. A escola oferecia laboratório de informática com acesso à *internet* em aproximadamente dez computadores. As atividades foram realizadas no laboratório de informática e em sala de aula, e algumas atividades de pesquisa foram realizadas em casa pelos alunos. A sequência de atividades durou 20 aulas, nem sempre consecutivas, pois os momentos de pesquisa realizados pelos alunos requisitaram um intervalo maior entre a aplicação das etapas da sequência, além disso, outras atividades interpuseram a sequência, devido à necessidade imposta de cumprimento do programa curricular.

Na investigação, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011) como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação é um paradigma metodológico que privilegia a construção de pontes entre a teoria e a prática. Além disso, atende às necessidades de um pesquisador que, simultaneamente, investiga e é investigado. A pesquisa do fazer docente, viabilizada por essa escolha metodológica, pressupõe a construção de uma sólida fundamentação teórica, aliada a um movimento de contínua reflexão acerca da prática. Dessa forma, o professor resgata a sua autoria docente e (re)constrói sua identidade profissional, pautada no “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (SCHON, 1990 *apud* NÓVOA, 1992, s/p.). Dada a relevância da fundamentação teórica para o norteamento e diálogo com as ações docentes, abordaremos os aspectos principais da teorização que sustentou a organização e o desenvolvimento da proposta realizada.

A concepção do trabalho docente se fundamenta, por um lado, na teoria necessária para a condução das atividades e, por outro, no saber oriundo da experiência prática do cotidiano de sala de aula. Teoria e prática, portanto, são aspectos indissociáveis. Nesse sentido, é relevante trazer à luz as concepções teóricas que fundamentaram a organização da sequência de atividades apresentada neste capítulo.

Antunes (2014) nos ajuda a elucidar a concepção de linguagem como interação social assumida na pesquisa:

no caso específico da linguagem verbal – que é a que nos interessa aqui – a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem entre si mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem (ANTUNES, 2014, p. 18).

Os diferentes enunciados, por intermédio dos quais nos comunicamos, são criados a partir das situações concretas de interação, construídas coletivamente. Dessa forma, a compreensão dos fenômenos linguísticos emergentes desses enunciados só é possível pela observação dos diferentes usos de uma língua não idealizada, viva, real e mutante. Além dessas características, a essa noção de língua deve-se acrescentar sua natureza diversa, que “abriga um conjunto de variantes” (NEVES, 2013, p. 20). Devido a esse agrupamento de características, adotamos a gramática contextualizada como abordagem a ser seguida, uma vez que esta é compreendida como “a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queiram manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Assim, na aula de português, o ponto de partida do trabalho é o texto (GERALDI, 2013) em suas mais diversas manifestações.

As práticas escolares, geralmente, privilegiam o tratamento da linguagem sob o viés da norma-padrão que, segundo Bagno (2007, p. 106), “não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística”. Nesse sentido, a ausência de identificação dos discentes com a língua abordada na escola pode silenciá-los de uma forma contundente, fazendo-os crer em uma inabilidade natural para o domínio de seu idioma. Cabe à escola e, mais especificamente, ao professor de português, a discussão desse paradigma nas aulas, criando situações que possibilitem a abordagem de diferentes variedades, das mais prestigiadas às mais estigmatizadas. Além disso, a língua deve ser apresentada tal como ela é, ou seja, um conjunto heterogêneo de variedades, as quais possuem estrutura, organização e são condicionadas por diferentes fatores (BAGNO, 2007). O tratamento adotado deve possibilitar, ainda, que os discentes compreendam que a noção de norma pode remeter não apenas a um preceito estabelecido, mas ao “conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 35). Ao dar espaço para o trabalho com a variação linguística, o docente permite que seus alunos possam vislumbrar a existência da norma nas diferentes variedades nas quais a língua se manifesta.

A organização de uma perspectiva de ensino baseada nos diferentes usos demanda o planejamento de ações de observação, comparação e reflexão acerca da linguagem, que caracterizam o que entendemos por práticas de análise linguística. Mendonça (2006, p. 205) define a análise linguística como “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Acreditamos que essa deve ser a forma a ser seguida no tratamento da língua na sala de aula, uma vez que esta é livre, é diversa, é mutável e, para ser bem compreendida, precisa ser analisada a partir dos contextos em que se manifesta.

No caso específico do trabalho com a concordância verbal em sala de aula, observa-se, comumente, o culto à norma-padrão na abordagem do assunto. Usualmente, o conteúdo é apresentado aos alunos segundo uma perspectiva prescritiva na qual são transmitidos conjuntos de regras (acompanhados, com não pouca frequência, de uma lista de exceções) que parametrizam o emprego da concordância do português. Em seguida, os discentes devem aplicar tais regras em uma lista de frases, muitas vezes desconectadas de um texto, para demonstrar que *aprenderam* um dado conjunto de regras de concordância.

A essa altura, nosso leitor pode estar se perguntando: mas meu aluno não deve ter acesso às regras determinadas pela gramática normativa? Acreditamos que é direito do aprendiz ter acesso a essas regras, pois elas são valorizadas socialmente e, por isso, nossos alunos precisam construir conhecimentos linguísticos relacionados à variedade de maior prestígio. Entretanto, não podemos assumir que o fenômeno da concordância verbal se limite ao enquadramento proposto por esse conjunto de prescrições presente nos materiais didáticos.

Um ouvinte ou um leitor atento pode perceber com facilidade que a língua em uso, mesmo em contextos mais formais, nem sempre funciona de acordo com o que prescreve a gramática tradicional. Além disso, é importante destacar que vários estudos confirmam a existência de outros parâmetros que explicam as construções efetivamente empregadas. Castilho (2012), por exemplo, afirma que as marcas de concordância, quer nominal ou verbal, não aparecem em todos os elementos constituintes da sentença, tanto em textos orais quanto escritos. A partir dessa observação, é possível confirmar uma tendência do uso do Português no Brasil atualmente: “a classe disposta na primeira posição recebe a marca de plural, como em ‘as menina pequena’ ” (CASTILHO, 2012, p. 221), o que, segundo o linguista, reforça uma característica geral do português brasileiro, qual seja, a da marcação gramatical pré-núcleo.

Provavelmente, neste momento, nosso leitor pode ter levantado outras indagações: se meu aluno manifesta esse comportamento linguístico em sua comunidade de fala, qual é a relevância de destacar, na sala de aula, esse tipo de registro? Dessa forma, eu não estaria reforçando esse uso considerado inadequado pelas prescrições da gramática normativa? Do nosso ponto de vista, abrir espaço para variedades linguísticas diversas, inclusive as mais estigmatizadas, pode permitir a discussão sobre o fenômeno da concordância de uma forma que o aprendiz possa perceber as diversas manifestações da língua e, ainda, não associar a diversidade ao erro. Ademais, é uma ocasião para possibilitar ao aluno oportunidades de reflexão sobre as normas subjacentes às construções que caracterizam o uso real da língua. E, por último, e não menos importante, essa pode ser uma oportunidade para que ele veja sua variedade também sendo estudada e respeitada na escola. A intenção de nossa proposta é, portanto, permitir ao discente conhecer o que é valorizado socialmente, entender que existem outros usos (e não erros) e permitir que seu conhecimento linguístico seja ampliado de maneira que possa escolher o tipo de registro a ser usado nas mais diversas situações comunicativas, transitando, assim, com maior segurança entre as diversas variedades.

Esclarecemos, brevemente, nossa compreensão acerca da linguagem e de como concebemos sua abordagem no cotidiano pedagógico. Para além disso, precisamos refletir acerca das formas pelas quais o conhecimento é veiculado e construído na sociedade contemporânea. É fato que, a partir do advento da *internet* e da ampliação do acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação (o que, certamente, não corresponde nem de longe à universalização desse acesso), os espaços de acesso ao saber se remodelaram. A apropriação pela escola dessas ferramentas digitais no processo de ensino e de aprendizagem permite a exploração de novas situações nas quais a participação dos discentes seja mais dinâmica, mais ativa, mais intensa, o que pode, em suma, favorecer o protagonismo do aluno. Por muito tempo, a escola foi vista como agência de transmissão de conhecimento e, neste ponto, cabem várias indagações; entretanto, destacaremos duas em especial: ensinar se resume a transmitir conhecimento? Aprender se resume a receber conhecimento?

As questões apontadas suscitam muitas reflexões que, pelo caráter breve deste texto, não poderão ser aprofundadas. No entanto, precisamos esclarecer que, do nosso ponto de vista, o conhecimento não é um “pacote de informações” a ser transmitido a alguém. O conhecimento

humano, conforme Rampazzo (2015, p. 17), é “uma relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. No processo de conhecimento, o sujeito cognoscente se apropria, de certo modo, do objeto conhecido”. Dessa maneira, ao tomarmos o conhecimento como uma relação estabelecida entre sujeito e objeto, assinalamos que essa relação deve ser marcada pela observação, análise, reflexão, em um processo de construção coletiva e colaborativa que difere, radicalmente, do processo de transmissão. Nossos alunos já não se contentam em ouvir e “engolir” informações. Precisamos propiciar situações para a elaboração e construção significativas do conhecimento. E, nesses aspectos, as tecnologias digitais da informação e comunicação podem ser excelentes aliadas.

Soeira e Schneider (2012) reconhecem o potencial de uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem, já que

[...] estas ferramentas proporcionam o espaço necessário à construção de aprendizagens colaborativas, pois permitem que os diversos participantes interajam, troquem opiniões, compartilhem e estabeleçam os consensos pertinentes ao processo. (SOEIRA; SCHNEIDER, 2012, p. 3).

A plataforma utilizada na intervenção aqui descrita – *Wikispaces* – constitui um espaço digital profícuo para o desenvolvimento de atividades colaborativas. Destacam-se como características principais a possibilidade de inserção de arquivos de diferentes formatos, a criação e a edição de páginas totalmente personalizadas, o registro de comentários dos conteúdos das páginas e, ainda, o gerenciamento do acesso por parte do organizador, que pode permitir a troca de funções dos membros (por exemplo, um membro pode tornar-se organizador do espaço). Em outras palavras, o ambiente digital pode ser um facilitador para os discentes atuarem como protagonistas, organizando o espaço, inserindo arquivos de mídias diversas, comentando o conteúdo lido e tendo acesso aos resultados dos trabalhos de outros companheiros de turma. No caso específico desta proposta desenvolvida, o *Wikispaces* configurou-se como o *locus* da reflexão, da análise, da observação e do registro das conclusões obtidas nas diferentes etapas da sequência, permitindo, inclusive, a realização da escrita colaborativa (PINHEIRO, 2013).

O *Wikispaces* é um tipo de plataforma *Wiki* de fácil usabilidade² pelos membros e que potencializa a colaboração e a interação entre seus usuários, pois

[...] em sua configuração comum, atualmente, wikis são muito adequados para a criação de textos multivocais; a pura simplicidade da composição, edição e publicação de textos multiautorais tornam wikis recursos atraentes para promover a colaboração. (VIE; WINTER, 2008, p. 7. A tradução é nossa).

A utilização da tecnologia no desenvolvimento desta proposta confirmou nossa hipótese, a saber: o uso de ferramentas digitais de comunicação e informação potencializa o processo de interação

² A usabilidade pode ser definida como a capacidade de um sistema interativo oferecer a realização de uma tarefa de maneira eficaz, eficiente e agradável (ISO 9241, 2003 *apud* SANTOS; COSTA, 2012, p. 114).

entre os alunos e entre estes com o professor durante a construção e ou ampliação dos conhecimentos linguísticos. Na próxima seção, apresentaremos a sequência de atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa que conduzimos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, [...], à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Paulo Freire

As palavras de Freire apontam para a intenção em relação ao desenvolvimento das etapas da sequência: partir do lugar em que estávamos para chegar a um outro, tendo em vista a construção de um caminho reflexivo sobre a língua. Começemos a viagem!

A sequência de atividades foi desenvolvida, como dito, com quinze alunos matriculados no nono ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Comendador Levy Gasparian, RJ. Os discentes participaram das atividades divididos em 3 grupos, que foram organizados conforme as afinidades dos alunos. A composição das equipes permaneceu a mesma na realização de todas as tarefas. A maioria das atividades ocorreu no espaço escolar, ora no laboratório, ora em sala de aula; sendo realizadas em casa somente as tarefas de pesquisa.

Nossa concepção de abordagem linguística assume o texto como centro do processo de ensino e de aprendizagem na aula de português. Não obstante, há momentos em que se faz necessário o estudo de um aspecto linguístico específico. Propomos, portanto, uma sequência de atividades que não terá como norteador um gênero textual, mas um fenômeno da nossa língua – a concordância verbal – que precisa ser observado com mais detalhamento. Barbosa (2008), no trecho abaixo reproduzido, aponta a necessidade de realização de um trabalho pontual com aspectos da gramática:

[...] a proposição de um trabalho paralelo com conteúdos gramaticais (além do trabalho diretamente articulado com as atividades de leitura e escrita) parece ser a saída adequada que permite que os alunos (re)construam a lógica do sistema e, posteriormente, possam se servir desses conteúdos em outras atividades linguísticas (de uso) e epilinguísticas. (BARBOSA, 2008, s/p).

A proposta analisou textos nas modalidades oral e escrita, com o objetivo de promover reflexões sobre usos específicos da língua que permitissem ao aluno identificar regularidades, reconhecer funções, construir sentidos, de modo a ampliar gradativamente seu repertório de recursos linguísticos.

A plataforma *Wikispaces* ambientou as discussões, as descobertas e os registros feitos. Como já destacado, esse espaço digital possibilitou a inserção de vários formatos de mídia, além de permitir o desenvolvimento da aprendizagem e escritas colaborativas.

A sequência foi dividida em seis etapas:

Figura 1 - Etapas da sequência.

1ª etapa	Apresentação do projeto e do ambiente virtual
2ª etapa	Iniciando a reflexão sobre concordância
3ª etapa	Pesquisando as regras prescritas pela gramática tradicional
4ª etapa	Reflexões sobre a norma e o uso
5ª etapa	Observação e análise do uso
6ª etapa	Conclusão do trabalho

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nas próximas subseções, descreveremos cada uma dessas etapas.

PRIMEIRA ETAPA: APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DO AMBIENTE VIRTUAL

A primeira etapa do projeto foi dividida em duas aulas: apresentação do projeto para os alunos e apresentação do ambiente virtual.

Em sala de aula, começamos uma conversa com a turma perguntando quais eram suas formas de uso escolar da *internet*. Alguns alunos comentaram que utilizavam a *internet* para pesquisas das diversas disciplinas, exceto em Língua Portuguesa. A partir desse comentário, relatamos a intenção de desenvolver um projeto com a turma para o estudo da língua, utilizando uma ferramenta digital. O projeto foi bem aceito pelos alunos, uma vez que consistiu em uma possibilidade de estudo diferente. Além disso, conversamos sobre a importância da adesão e participação de todos os envolvidos nos diversos momentos da sequência, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades que favorecessem o trabalho colaborativo e a divisão da turma em três grupos para a participação nas atividades.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a irem ao laboratório de informática da escola para conhecerem a plataforma que abrigaria nossas atividades. No laboratório da escola, havia 10 computadores com acesso à *internet*. O *Wikispaces* foi apresentado aos alunos que relataram não conhecer esse ambiente. Nesse encontro, destaquei as potencialidades da ferramenta e mostrei o *Wiki Língua Portuguesa*, ambiente criado especificamente para o desenvolvimento das atividades com a turma para o estudo da concordância verbal. Solicitei aos alunos o endereço eletrônico que utilizavam para poder enviar o convite, a fim de que eles se tornassem membros do espaço criado.

O *Wiki Língua Portuguesa* foi criado no site *Wikispaces*³, espaço que permite o cadastro de professores com a finalidade de criação e organização de um ambiente virtual gratuito destinado à aprendizagem. Como docente, após cadastrada, tornei-me a organizadora e podia editar as páginas

³ *Wikispaces*: <www.wikispaces.com>

conforme o interesse surgido no desenvolvimento da sequência. A plataforma permitiu a produção de espaços públicos ou privados. Nesse último caso, somente os membros podiam visualizar a página, por isso optamos pela construção de um espaço privado. Para que pudessem participar, os alunos teriam que se tornar membros por meio de um convite enviado por mim para o e-mail de cada um. Embora fosse a organizadora do espaço, a qualquer momento poderia mudar o *status* dos membros, estendendo a eles a permissão para editar. Os comentários poderiam ser feitos por quaisquer membros.

Como o *Wikispaces* era uma plataforma desconhecida pelos alunos, resolvemos criar um grupo no *Facebook*, a fim de podermos trocar mensagens, compartilhar tutoriais que auxiliariam na ambientação com a nova ferramenta, deixar avisos, entre outras ações. A criação desse grupo auxiliou a organização da *Wiki Língua Portuguesa*, pois pudemos, mesmo fora da escola, trocar informações a respeito das atividades realizadas.

SEGUNDA ETAPA: INICIANDO A REFLEXÃO SOBRE A CONCORDÂNCIA

Essa segunda etapa ocorreu no laboratório de informática, com a turma já organizada em equipes, e objetivou promover discussões e reflexões iniciais sobre o fenômeno da concordância e instigar a curiosidade dos alunos acerca do assunto.

A atividade consistiu em apresentar três vídeos, selecionados no YouTube: i) Desabafo de um catador de papelão – realidade brasileira na Copa 2014⁴; ii) Desabafo de uma brasileira sobre derrota da seleção na copa⁵; iii) Aula de português no “Hoje em dia”. Os vídeos mostravam uma apresentadora de televisão em seu programa, um catador de papelão expressando sua opinião, uma mulher sendo entrevistada na rua. Esse material foi colocado na página *Wiki Língua Portuguesa* e, ao lado dos vídeos, a atividade foi descrita. Solicitávamos, nessa atividade, que os alunos relacionassem trechos retirados dos vídeos aos respectivos falantes. Os trechos retirados foram: i) “Esse é o país que investe em educação. É o país que não tem preconceito. É um país que o povo diz que a lei funciona.”; ii) “A gente fizemos dois, cê não tá entendendo...”; iii) “Quantos milhões e milhões as pessoas não gastaram pra ver o Brasil ganhar o hexa?”. Como se pode observar, um dos trechos não apresenta as marcas de concordância prescritas pela gramática normativa.

Os alunos, reunidos em grupo, discutiram e registraram nos comentários da atividade as hipóteses feitas, as quais apontavam para o catador de papelão a não realização da concordância verbal. Em seguida, o vídeo foi exibido para todos. Para surpresa dos alunos, ao assistirem aos vídeos, eles verificaram que o enunciado “A gente fizemos dois, cê não tá entendendo...” fazia parte do discurso da apresentadora de televisão.

A surpresa dos alunos foi o gatilho para o início das discussões e reflexões acerca do preconceito social que envolve a variação da concordância no Português do Brasil. O trabalho com esse assunto adquiriu contornos que ultrapassaram a esfera do estritamente linguístico, e nos conduziu a reflexões

⁴ Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=EWteUbAyJpl&ab_channel=GiovaniGuirelli.

⁵ Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Q5nsNAEZ7S0&ab_channel=JoelMartins.

sobre os juízos valorativos que são feitos sobre os indivíduos, com base na maneira como estes utilizam a concordância em seus textos orais ou escritos.

O senso comum, de que a ausência de marcas de concordância está relacionada diretamente à posição social ocupada pelo falante na sociedade, como também ao tipo de acesso que este teve aos bens culturais durante sua vida, foi evidenciado nas hipóteses feitas pelos alunos. A partir dessa atividade, os alunos tiveram sua curiosidade despertada para o fenômeno, o que nos permitiu a continuidade de discussões mais aprofundadas e específicas.

TERCEIRA ETAPA: PESQUISANDO AS REGRAS PRESCRITAS PELA GRAMÁTICA TRADICIONAL

O desenvolvimento dessa etapa consistiu na realização de pesquisas em fontes comumente usadas pelos alunos (livros didáticos, *sites*) das regras que explicam a concordância verbal. Solicitamos que cada grupo pesquisasse a respeito de alguns dos princípios básicos da concordância verbal. Chamamos de princípios básicos as situações mais comuns que fazem parte da estrutura dos textos produzidos pelos alunos, as quais nem sempre se enquadram nas prescrições da gramática tradicional, a saber: sujeito simples, sujeito simples apresentando como núcleo um substantivo coletivo, sujeito simples posposto ao verbo, sujeito composto anteposto e posposto ao verbo, sujeito representado pelo pronome “que”.

Inicialmente, a pesquisa foi feita como usualmente os alunos procedem, ou seja, eles fazem uma cópia do assunto buscado. Esse material foi trazido para sala de aula, e solicitei aos grupos a reescrita dos textos com as próprias palavras, substituindo os exemplos copiados por outros criados por eles. Esse foi o primeiro momento de desenvolvimento da escrita colaborativa. À primeira vista, a tarefa parecia fácil, porém exigiu que os alunos compreendessem o que fora explicado no texto original para que pudessem proceder à reescrita. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da colaboração para construção coletiva do texto. Na aula seguinte, os alunos foram ao laboratório, a fim de registrarem seus textos na página criada para essa segunda atividade no *Wiki Língua Portuguesa*. Todos eles já tinham o status de editores do ambiente e cada grupo pôde fazer sua contribuição. Após esse momento, com o auxílio de um projetor, os registros de cada grupo foram apresentados para toda a turma. Pudemos, então, fazer o segundo momento de reescrita colaborativa, pois, durante a leitura, os alunos sugeriram alterações nos textos dos colegas com o intuito de garantir a clareza e a objetividade.

QUARTA ETAPA: REFLEXÕES SOBRE A NORMA E O USO

Durante o planejamento das atividades da sequência, inquietava-nos a questão do formato das atividades que seriam propostas: iríamos trabalhar de modo similar como habitualmente é feito, com exercícios estruturais compostos por frases isoladas? Como oferecer algo diferente que pudesse abordar aspectos da gramática tradicional e, simultaneamente, refletir sobre os diversos usos da língua? Para equacionar esse problema, criamos o jogo de tabuleiro intitulado *Refletindo sobre a Língua Portuguesa*.

Muitos são os estudos que enfatizam o potencial do uso de atividades lúdicas relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao público infantil. Macedo *et al.* (2000), por exemplo, afirmam que jogar contribui para aquisição de conhecimento sobre o próprio sujeito, sobre as ações intrínsecas ao jogo e sobre as relações sociais relativas ao jogar, bem como sobre os conteúdos abordados no jogo. Embora nosso público fosse formado por adolescentes, acreditávamos na utilização de um jogo como estratégia para o desenvolvimento de discussões, reflexões e, conseqüentemente, aprendizagem. Isso se deve ao fato de que a ludicidade não está restrita somente à infância; o jogo e o lúdico fascinam tanto adolescentes quanto adultos (ALVES; DIAS, 2020).

Apesar de a sequência de atividades empregar como ambiente para seu desenvolvimento o *Wikispaces*, a ausência de conhecimento técnico impediu-nos de elaborar um jogo que pudesse ser inserido em tal espaço. Por esse motivo, recorreremos à criação de um jogo físico que foi avaliado positivamente pelos alunos, pois potencializou, ainda mais, a interação entre os participantes.

O jogo *Refletindo sobre a Língua Portuguesa*⁶ é composto por um tabuleiro, peças coloridas que representam as equipes e quatro grupos de cartas com as questões. O tabuleiro contém uma trilha que deve ser percorrida pelos jogadores durante a partida, quando estes respondem às perguntas. Os espaços constituintes da trilha oferecem, por vezes, situações de benefício ou prejuízo aos jogadores que ocupam esses lugares. Para saber qual é o tipo de pergunta que o grupo deverá responder, há, no tabuleiro, uma roleta com as cores das cartas que deve ser acionada para mostrar a cor da carta a ser respondida. As cartas foram organizadas em quatro grupos:

- (i) Refletindo sobre a Língua Portuguesa: questões de múltipla escolha relativas a pré-requisitos para a compreensão do assunto;
- (ii) Usando a norma culta: questões de múltipla escolha relativas a regras básicas prescritas pela Gramática Normativa sobre o uso da concordância verbal;
- (iii) Refletindo sobre a concordância: questões de múltipla escolha relacionadas a situações de uso cotidiano da língua;
- (iv) Cartas-desafio: organizadas com perguntas abertas, com a intenção de provocar discussões sobre o uso da concordância em situações específicas.

As cartas com questões de múltipla escolha tinham formato pequeno e, por isso, não comportavam a apresentação de textos para discussão. As questões contidas nesse modelo de carta exploravam aspectos mais pontuais da língua, sem deixar, entretanto, de promover a reflexão em relação a situações nas quais o registro não correspondia ao padrão ditado pela gramática tradicional. Já as cartas-desafio⁷ (ALVES, 2015) apresentavam textos diversos, retirados de publicações públicas na internet, que propiciaram reflexões mais aprofundadas sobre o fenômeno em estudo.

⁶ O material do jogo está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1DFnhoMgiyvSZdW4msFq_QPB195mvZ3z6?usp=sharing

⁷ As cartas podem ser conhecidas no Caderno pedagógico criado por Alves (2015).

O envolvimento dos alunos em todas as etapas da sequência de atividades foi significativo, mas essa etapa foi a que mais se destacou. Se, por um lado, o jogo motivou, envolveu e potencializou em grande medida a participação dos discentes, por outro, permitiu que valiosas reflexões sobre a concordância fossem feitas. A observação das conclusões sobre a língua apresentadas pelos alunos durante o jogo aponta que a aprendizagem está ligada à alegria, à motivação, ao prazer, à significação que esse tipo de experiência pode agregar a outras vivenciadas pelos indivíduos. A utilização da ludicidade adquire um relevo especial quando entendemos ter “mais chance de ser considerado como significativo e, portanto, alvo da atenção, aquilo que faça sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável” (COSENSA; GUERRA, 2011, p. 48). O jogo, certamente, preenche os últimos requisitos.

QUINTA ETAPA: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO USO

Nessa etapa da sequência, precisávamos ampliar nossa observação dos usos cotidianos da língua. Os alunos, por isso, foram convidados a fazer outra pesquisa. Desta vez, cada grupo coletaria qualquer texto oral ou escrito que pudesse exemplificar o uso da concordância. Coletivamente, decidimos que o campo da pesquisa seriam as redes sociais, programas de rádio e televisão, notícias lidas em jornais impressos ou na *internet*, placas, entre outros ambientes.

Ao terminar essa fase da etapa, cada grupo levou os exemplos obtidos para sala de aula. Os alunos reuniram-se nas equipes de trabalho e foram estimulados a pensar se haveria uma explicação para os usos pesquisados. A partir das conclusões das discussões, eles escreveram, coletivamente, um texto que justificasse a maneira pela qual a concordância verbal foi utilizada na construção dos enunciados. Com isso, pretendíamos proporcionar reflexões que possibilitassem conclusões metalinguísticas sobre os textos observados.

Em aula posterior, os discentes foram ao laboratório de informática com o propósito de registrar as conclusões de cada grupo na *Wiki Língua Portuguesa*. Embora houvesse a possibilidade de busca por textos orais, todos os exemplos levados pelos alunos foram textos escritos. Decidimos, em uma discussão, a melhor maneira de colocar os resultados das pesquisas na página e resolvemos iniciar as postagens do conteúdo começando pelo exemplo seguido da explicação dada pelo grupo, de modo a manter a mesma organização para todas as postagens. Concluída essa fase, procedemos à leitura de todos os exemplos e textos para que pudéssemos socializar as discussões e conclusões com toda a turma.

Os resultados produzidos mostraram-se animadores. Um dos grupos, por exemplo, durante a análise de um enunciado que continha a passagem “[...] a gente ganhamos.” apresentou a seguinte explicação: “o sujeito da oração ‘a gente’ é uma expressão que dá ideia de várias pessoas, por isso a pessoa que escreveu deixou o verbo (ganhamos) no plural”. Apesar de saberem que o exemplo não está de acordo com a prescrição gramatical, a equipe não considerou o enunciado errado. Os alunos apresentaram uma explicação de observadores e analisadores da língua e não repetidores da gramática, percebendo, até mesmo, as normas que parametrizam a construção de sentenças desse tipo.

SEXTA ETAPA: CONCLUSÃO DO TRABALHO

A realização da conclusão do trabalho foi concebida em fases. A primeira delas consistiu na exibição de um dos episódios, que aborda as manifestações da concordância de falantes de português no Brasil, da série “A língua que a gente fala”, exibida pela rede Globo de televisão no *Jornal Hoje*, disponibilizada também no *YouTube*.⁸

Em seguida, discutimos sobre os usos da concordância no português brasileiro e os alunos foram convidados a escreverem, mais uma vez, coletivamente. O gênero produzido foi uma carta, na qual os alunos apresentaram suas opiniões sobre o vídeo assistido e relacionaram as ideias ali apresentadas com a sequência de atividades da qual participaram na escola. A intenção da produção da carta foi o envio ao telejornal, por isso foi executada nos moldes tradicionais (papel e caneta).

Para finalizar as atividades da *Wiki Língua Portuguesa*, foi proposto aos alunos que registrassem comentários individuais, na página na qual o vídeo da série foi ambientado, acerca da participação em toda a sequência, avaliando, assim, as atividades que foram desenvolvidas.

Os comentários foram positivos, ressaltando o aspecto interativo da proposta, a dinamicidade, a oferta de exemplos variados que auxiliaram no entendimento do conteúdo. Além disso, os discentes destacaram também as discussões, os trabalhos em grupo, o uso da tecnologia e do elemento lúdico como fatores que contribuíram para o êxito da proposta.

IMPACTOS DO PROJETO

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.

Paulo Freire

O desenvolvimento da proposta com os alunos fez com que refletíssemos sobre algumas crenças que construímos como professores. Uma delas diz respeito à impossibilidade de uso da tecnologia. Muitas vezes, o uso de ferramentas digitais é encarado como praticamente impossível, na maioria das instituições. Evidentemente, enfrentamos obstáculos no desenvolvimento do projeto. Embora a escola dispusesse de laboratório de informática com dez máquinas, nem todas funcionavam a contento. A *internet* utilizada, às vezes, falhava. Esses obstáculos, porém, não impediram o desenvolvimento da atividade. Somos solidários aos nossos colegas que acham difícil usar a tecnologia em suas práticas, pois não encontram em suas escolas uma estrutura mínima. Precisamos de melhor estrutura para realizarmos nosso trabalho, isso é inegável. No entanto, há pequenas ações de implementação impossíveis, como algumas aqui demonstradas (que, certamente, lograriam melhor êxito se dispuséssemos de uma estrutura mais adequada).

Outra crença é acreditar que o desinteresse do aluno é um aspecto intrínseco à sua personalidade. Certamente, há situações em que o desenvolvimento da melhor prática com o melhor

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?t=18&v=QoaLrwZoDxU>

professor não é garantia de êxito na aprendizagem. Por outro lado, verificamos que o envolvimento, a participação e o interesse dos alunos fizeram-se presentes na realização desta proposta, que visava, claramente, promover o protagonismo discente. Além disso, o trabalho fundamentado na colaboração permitiu que os alunos construíssem e ampliassem coletivamente seus conhecimentos linguísticos. Por meio de seus comentários e respostas, pudemos notar que os alunos passaram a se interessar pela forma como os enunciados poderiam ser organizados. De fato, eles tiveram sua atenção e curiosidade despertadas para os fenômenos linguísticos. Ademais, o trabalho em equipe fomentou a ampliação de atitudes relacionadas à escuta, ao respeito, ao auxílio e à compreensão do outro.

Entendemos que os impactos diretos foram restritos aos alunos participantes e à professora pesquisadora, quando o desejado, muitas vezes, é a proposição de ações que provoquem grandes mudanças. Entretanto, mesmo as grandes mudanças começam com pequenos gestos. Sabemos que há muito a construir e a fazer na educação, de modo que estamos propondo alguns pequenos passos possíveis (os quais, reconhecemos, podem ser revistos e melhorados, em implementações futuras). Entendendo que mudanças amplas e significativas demandam tempo e envolvimento coletivo, queremos convidar nossos colegas a se lançarem ao desafio, a ousarem na construção de práticas autorais e, conseqüentemente, a contribuírem com a construção de uma educação melhor para os alunos e também para nós, professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. das D. *Refletindo sobre a Concordância Verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

ALVES, R. C. das D.; DIAS, A. C. N. Análise linguística em jogo. In: SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. dos. *Com a palavra, o professor de Português*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, J. P. *O lugar da gramática no currículo de língua materna*. Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2013.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. Sistema integrado de bibliotecas. Lisboa, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 07 fev. 2019.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v. 9, n. 3, 2011, p. 226-239. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 13 nov. 2013.

RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para alunos da graduação e pós-graduação*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, R. M. G. dos; COSTA, L. F. da. Usabilidade na Ciência da Informação: uma análise da produção científica. *Prisma.com – Revista de Ciências da Tecnologia da Informação e Comunicação*. Porto, n. 19, 2012, p. 97-124. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/1964/3210>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, M. M. Verdadeiro respeito pela fala da outro: realidade possível. *Revista Letra*. Curitiba, v. 8, n. 1, 2013, p. 51-62.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza). Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998, p. 509- 523.

SOEIRA, E. dos R.; SCHNEIDER, H. N. A mediação cognitiva como condição para a aprendizagem colaborativa. *Anais Eletrônicos-4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/AnaisHipertexto2012/Elaine%20dos%20Reis%20Soeira%20&%20Henrique%20Nou%20Schneider%20%20A%20mediacao%20cognitiva%20como%20condicao%20para%20a%20aprendizagem%20colaborativa.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

VIEIRA, S. R. A não concordância em dialetos populares: uma regra variável. *Revista Graphos*. João Pessoa, v.1, n. 2, 1997. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9201>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VIEIRA, S. R. Concordância Verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

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

VIE, S.; WINTER, J. de. Disrupting intellectual property: collaboration and resistance in Wikis. In: CUMMINGS, R. E.; BARTON, M. (Ed.). *Wiki writing: collaborative learning in the college classroom*. Michigan: The University of Michigan Press and the University of Michigan Library, 2008.

COMO CONSTRUIR UM ROTEIRO MEDIADOR DE REESCRITA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ANA CRISTINA MIRANDA FAJARDO

LUCILENE HOTZ BRONZATO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Muito se discute sobre produção textual e sobre qual a melhor maneira de possibilitar que um estudante torne-se um escritor proficiente. Diante disso, a hipótese que norteou a presente proposta de intervenção foi a de que a mediação, pelo professor, não só do processo de escrita como também e, principalmente, do processo de reescrita de uma produção textual, realizada gradualmente por meio de módulos de uma sequência didática, é capaz de instrumentalizar o aluno a ativar o leitor interno¹ para produzir e reescrever, de maneira autônoma, um texto de determinado gênero. Assim sendo, o objetivo geral da intervenção foi desenvolver, com os estudantes, práticas de escrita e de reescrita dirigidas e coletivas, por meio de roteiros de mediação da reescrita do gênero resenha crítica de filme.²

A intervenção foi aplicada, no ano de 2019, em uma turma de 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros – SRE de Leopoldina/MG. Esta escola é a única de ensino fundamental e médio existente no distrito de Ribeiro Junqueira, pertencente ao município de Leopoldina/MG. Conta com turmas únicas e pequenas, e os alunos, de maneira geral, demonstram bastante dificuldade na apropriação de um repertório de recursos linguísticos e discursivos que se espera que dominem para o ano escolar em curso. Além disso, não apresentam o letramento legitimado pela escola, principalmente o cultural e o literário. A opção pela reescrita dirigida do gênero resenha crítica de filme deveu-se principalmente a esse fator, pois, através do gênero escolhido, pôde-se, ainda, promover a inserção dos discentes no campo cultural e literário ao mesmo tempo, apresentando-lhes filmes e livros nos quais alguns dos filmes exibidos foram baseados.

¹ “Leitor interno é leitor co-autor, presente, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor externo o faça” (SAUTCHUCK, 2003, p. 12).

² A dissertação pode ser acessada em <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/11821>

A intervenção aqui descrita aconteceu de acordo com o seguinte roteiro: os alunos assistiram a filmes relacionados à mitologia grega, cuja escolha temática partiu do interesse demonstrado por eles em relação ao assunto; discutiram sobre eles; produziram resenhas críticas após essas discussões, tanto individual quanto coletivamente, e foram orientados a reescrevê-las coletivamente a partir de roteiros de mediação da reescrita que direcionaram a nova escrita (reescrita dirigida).

Nesses roteiros de mediação, houve redirecionamento principalmente às partes do texto que precisavam ser aprimoradas para estarem adequadas tanto ao gênero em questão e ao propósito sociocomunicativo quanto às questões linguísticas em desacordo com a norma-padrão.

A opção por se trabalhar a reescrita sob uma nova perspectiva, diferente da tradicional, ancorou-se no macroprojeto da Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato: *Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas de escrita apresentados em situação escolar* e na pesquisa feita para subsidiar a proposta de intervenção, pesquisa esta norteadada pelos estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual, pelos relatos dos professores sobre o que deu certo ou não em suas práticas e pelas pesquisas universitárias.

Para compor o referencial tanto da etapa relacionada à escrita quanto da relacionada à reescrita, etapas estas necessárias à produção textual, foram consultados Ruiz (1998), Sautchuck (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fiad (2006), Brandão (2007), Morais e Ferreira (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Leite (2012), Malaquias e Pereira (2012), Passarelli (2012) e Santos, Riche e Teixeira (2018). Todos esses autores e autoras consideram necessárias as etapas pelas quais os processos de escrita e de reescrita precisam passar para se chegar a um texto final eficiente e de acordo com o objetivo a ser alcançado.

Santos, Riche e Teixeira (2018), por exemplo, apresentam etapas pelas quais o processo de produção de qualquer gênero textual/discursivo deve percorrer, até chegar a sua finalização. As autoras dividem a etapa anterior à escrita em preparação, pré-escrita e planejamento do texto. Na preparação, a discussão e a análise do gênero do texto escolhido são essenciais, pois sua caracterização poderá ser percebida, bem como seu destinatário e seu veículo de circulação. Na pré-escrita, atividades que auxiliem o aluno a descobrir formas de desenvolver o texto devem ser realizadas. Um exemplo é de que maneira coletarão informações. Já no planejamento do texto, elabora-se um roteiro do texto. As autoras esclarecem que

É sempre bom que qualquer proposta de produção textual esteja inserida em um eixo temático maior já bastante analisado e debatido pela turma. Podem ser utilizados textos, vídeos, propagandas veiculadas nos meios de comunicação, situações que gerem debate para que haja troca de opiniões, atividades que estimulem o envolvimento do grupo em torno do tema (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 104).

Passada a etapa preparatória, vem a escrita não definitiva. Santos, Riche e Teixeira (2018) dividem essa fase em primeira produção escrita, a qual sugerem que possa acontecer de maneira

coletiva ou individual, consistente ainda em um rascunho, que será analisado pelo professor, o qual fará sugestões por escrito no texto do aluno para que aconteçam as primeiras mudanças.

Após essa produção inicial, passa-se ao próximo momento, nominado pelas autoras como revisão pós-escrita. Nessa etapa, examina-se se o texto está adequado ao que a língua escrita convencionada para o gênero em questão, se realmente está escrito o que se pensou escrever e se há acessibilidade e aceitabilidade, considerando-se o leitor do texto. É o momento de alterar ou acrescentar partes, além de, caso seja necessário, eliminar-se trechos inteiros.

O que se nota é a percepção clara do trabalho de escrever como um processo, não como produto. Para Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 99), “[...] encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante todo o ato da produção oral e escrita [...]”. As autoras ainda acrescentam que o papel de mediar esse processo cabe ao professor, que deve ancorar-se na visão interacional e reflexiva do ensino de língua portuguesa, visão essa que permeia a proposta em questão.

Frequentemente, nas escolas brasileiras, a reescrita acontece como um processo de cópia: o discente copia as correções (primordialmente ortográficas) feitas pelo docente; usa a pontuação, também já sinalizada no texto; refaz as concordâncias e regências inadequadas; enfim, trabalha apenas os aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas do texto,³ sobretudo a microestrutura, e os mecanismos supratextuais⁴, ou seja, realiza apenas uma higienização no texto.

Diante disso, torna-se necessário um estudo sobre os processos de reescrita textual escolar, focados nas capacidades de ação e discursivas, pois, de acordo com Leite (2012), há a necessidade de se elencar critérios que analisem o texto em sua dimensão global e que sejam significativos. Segundo o autor, as capacidades de ação constituem o alicerce de orientação da produção de qualquer gênero, uma vez que englobam a situação de ação da linguagem, o conteúdo temático e a representação do gênero textual/discursivo.

Ainda de acordo com o autor, as capacidades discursivas englobam

[...] uma série de elementos (tipos de discurso e sua articulação, sequências e outras formas de planificação e plano geral) que corresponde à camada mais profunda da arquitetura textual descrita por Bronckart (1999): as atitudes de locução manifestadas pela interface entre o mundo da pessoa e as coordenadas dos mundos sociais, a estruturação sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático” (LEITE, 2012, p. 158).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), reescrever permite uma reflexão, pois os aspectos textuais que passaram despercebidos terão mais atenção por parte do aluno; no entanto, para que a reescrita seja, de fato, eficaz, ela precisa acontecer por etapas, isto é, caracterizar um processo.

³ “As capacidades linguístico-discursivas do texto englobam os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) e os elementos microtextuais” (LEITE, 2012, p. 159).

⁴ Os mecanismos supratextuais referem-se ao nível que cuida principalmente da apresentação estética do texto (LEITE, 2012).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), “o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário.” Para isso, é preciso que aconteça a mediação do professor, que, após a identificação dos desvios, poderá - como aqui se propõe - construir um roteiro de mediação da reescrita que, antes de mais nada, explicita de modo claro os problemas de uma dada produção textual e que também reflita, discuta e proponha alternativas melhores de produzir significados.

Nesse roteiro, os alunos são instigados a uma reflexão sobre sua própria produção: o que está expresso ali é exatamente o que desejam expressar? Se eles fossem os leitores de suas próprias produções, compreenderiam, inequivocamente, o que está escrito? O texto produzido atende de fato ao seu propósito comunicativo, que, no caso da resenha de filme, é a divulgação de um objeto cultural? Em resumo, nessa etapa, os alunos têm a oportunidade de aprender a ativar o seu leitor interno.

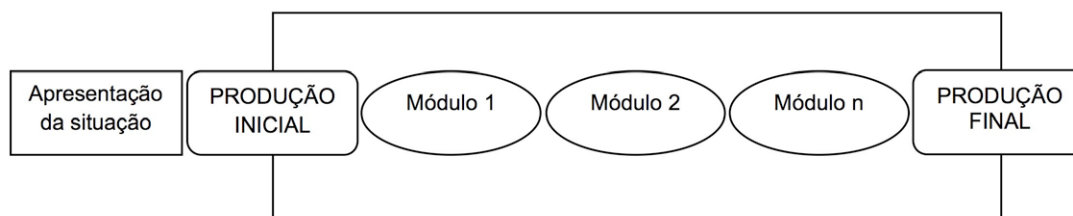
Quanto ao fato de a reescrita acontecer de forma coletiva - como propomos -, citamos algumas vantagens, como, por exemplo, a possibilidade de interação, tão necessária e, às vezes, tão ausente no ambiente escolar. A maior vantagem, porém, é a viabilidade de aplicação da intervenção, uma vez que o professor, ao lidar com um número menor de produções, tem a oportunidade de estudar, avaliar e trabalhar os textos de modo minucioso e em tempo hábil, possibilitando a todos os alunos uma maior oportunidade de ampliação de repertório relacionado à produção textual. É preciso que uma intervenção atinja o máximo possível de alunos e que seja realizada de maneira distinta daquela que não alcança êxito.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

ETAPA 1

Antes de os módulos didáticos de condução da reescrita coletiva dirigida terem sido elaborados e aplicados, houve uma etapa preparatória, uma vez que a proposta de intervenção seguiu o modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 - Esquema da sequência didática.



Fonte: Adaptado de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Dessa forma, nessa etapa preparatória (apresentação da situação e produção inicial), foram realizadas as seguintes ações:

- Estudo e análise de um texto modelar do gênero resenha crítica de filme; neste caso, *Percy Jackson e o ladrão de raios*;
- Exibição do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*;
- Proposição de um comparativo escrito entre a resenha e o filme exibido;
- Condução de um roteiro de mediação para direcionamento da reescrita dirigida coletiva da resenha intitulada *Resenha Alice no País das Maravilhas*;
- Distribuição do diário de bordo para serem anotadas todas as etapas da sequência didática;
- Exibição do filme *Percy Jackson e o mar de monstros*;
- Produção inicial a ser realizada individualmente.

Em relação à produção inicial, foram produzidos e analisados dezesseis textos, dos quais onze apresentaram características do gênero resenha crítica de filme e cinco foram apenas resumos. No geral, houve uma preocupação dos alunos em detalhar o filme. Dos dezesseis textos, nove ocuparam mais de uma lauda. Apenas sete textos foram escritos em uma única página. De acordo com Medeiros (2000), o resenhista deve ser seletista, pois não há como abarcar a totalidade dos aspectos do gênero em questão. Para o autor, “O que relatar em uma resenha depende da finalidade que se tem em vista, ou mesmo do tipo de leitor que se pretende atingir” (MEDEIROS, 2000, p.141). O fato de não ter acontecido instrução específica quanto a esses aspectos no momento que precedeu à produção textual pode ter levado os alunos a uma escrita tão detalhada.

Já nos textos que mais se aproximaram do gênero resenha, não houve aprofundamento da parte chamada avaliação, seção na qual o resenhista avalia, por meio de um discurso argumentativo, o objeto resenhado. Os alunos se limitaram a uma avaliação superficial realizada linguisticamente com “gostei” ou “legal”, por exemplo.

Segundo Medeiros (2000), produzir resenha sem se manifestar criticamente revela um leitor passivo. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) vão além, ao reforçar a necessidade de as resenhas apresentarem comentários tanto positivos quanto negativos sobre a obra avaliada. Nenhum dos textos discentes apresentou - como esperado, já que o filme é uma adaptação - um comparativo com o filme exibido anteriormente, *Percy Jackson e o ladrão de raios*, o que comprova mais uma vez que relacionar informações e conhecimentos é uma habilidade mais complexa.

ETAPA 2

Após a avaliação diagnóstica descrita, foram elaborados os módulos didáticos. Os caminhos percorridos em cada um dos módulos encontram-se resumidos a seguir e podem ser consultados na íntegra por meio do acesso ao Caderno Pedagógico confeccionado para descrever o trabalho interventivo desenvolvido.

Proposta de reescrita do módulo 1

- Reescrita textual individual sem orientação (texto passado a limpo), para avaliação diagnóstica (1h/a);
- Reescrita textual coletiva sem orientação, para elaboração de roteiro mediador de reescrita (2h/a);
- Reescrita textual coletiva dirigida com orientação quanto às partes constitucionais do gênero (4h/a).

Proposta de escrita e de reescrita do módulo 2

- Exibição do filme *Fúria de Titãs* (2h/a);
- Retomada das partes principais do filme (1h/a);
- Roda de conversa sobre o enredo (1h/a);
- Proposição da produção coletiva de acordo com as partes constitucionais da resenha (cada grupo produziu uma parte: apresentação, sinopse e avaliação/conclusão) (2h/a).
- Reescrita textual coletiva dirigida de cada parte constitucional do gênero (4h/a).
- Reescrita da resenha completa (2 h/a).

Proposta de escrita e de reescrita do módulo 3

- Exibição do filme *Fúria de Titãs II* (2h/a);
- Retomada das partes principais do filme (1h/a);
- Roda de conversa sobre o enredo (1h/a);
- Atividade comparativa entre o filme *Fúria de Titãs I* e *Fúria de Titãs II* (1h/a);
- Proposição da produção coletiva de resenha sobre o filme (2h/a);
- Reescrita coletiva da resenha (2h/a).

Proposta de escrita do módulo 4

- Exibição do filme *Imortais* (2h/a);
- Retomada das partes principais do filme (1h/a);
- Roda de conversa sobre o enredo (1h/a);
- Revisão da grade orientadora do gênero resenha (1h/a);
- Escrita individual da resenha sobre o filme assistido (1h/a);
- Reescrita individual da resenha, sem orientação (texto passado a limpo) (1h/a).

MÓDULO 1 – PRIMEIRA REESCRITA COLETIVA

Para a primeira reescrita, a turma foi dividida em trios e em grupos de quatro, aos quais foi entregue uma das resenhas produzida individualmente para que fosse reescrita coletivamente. Após a análise docente, foi entregue o roteiro de mediação da reescrita, cuja divisão estruturou-se em

forma do texto e conteúdo, sendo este dividido entre partes constitutivas do gênero (apresentação, sinopse e avaliação/conclusão). Ao se dar ênfase às partes nas quais o gênero resenha crítica de filme subdivide-se, explorou-se a capacidade de ação relacionada ao gênero.

Esse primeiro roteiro mediador de reescrita deixou os alunos bastante à vontade quanto à reescrita. Houve mais questionamentos sobre a escrita apresentada no texto do que sugestão de mudanças propriamente ditas.

Em relação ao conteúdo, muitos foram os avanços, se for realizado um comparativo com o texto-base e analisadas as sugestões de reescrita. Diante do objetivo da condução da reescrita proposta nessa intervenção, que se concentrou nas capacidades de ação e discursivas relacionadas ao texto, já foi possível perceber um pequeno avanço. A reescrita apresentou muitos desvios relacionados à forma do texto (capacidades linguístico-discursivas), principalmente no tocante à pontuação e ao uso de elementos coesivos.

Fato interessante relacionou-se à presença de verbos no pretérito perfeito nos dois textos. Como essa estrutura composicional da resenha não foi discutida anteriormente, os verbos mantiveram-se da mesma forma na reescrita. Nos demais módulos, houve reforço no trabalho com os tempos verbais. Outro fato interessante relacionou-se à presença de *spoiler*. Como não houve, nas orientações, um aprofundamento quanto a esse aspecto, percebeu-se a permanência dele.

MÓDULO 2 – SEGUNDA REESCRITA COLETIVA

Para a segunda produção textual, foi exibido o filme *Fúria de Titãs*. Após a exibição do filme e uma roda de conversa sobre ele, a turma foi dividida em três grupos, aos quais foram sorteadas as partes constitutivas da resenha (apresentação, sinopse e avaliação/conclusão) para que pudessem desenvolvê-las em um texto escrito. O objetivo dessa divisão do texto em partes constitutivas da resenha foi averiguar se foram realmente fixadas pela turma, quando da primeira produção. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”.

O uso de diferentes estratégias para a construção do texto coletivo faz com que o aluno sinta-se motivado, não considerando o processo de produção textual uma rotina. Além do mais, mostra que é possível resgatar o texto coletivo, tão abandonado quando o aluno passa à segunda etapa do ensino fundamental.

Após a análise da produção, foi elaborado o roteiro seguinte de mediação da reescrita. Novamente, a turma foi dividida em três grupos, e a ela foi distribuída a proposta de reescrita mediada por roteiro.

Primeiro, foi trabalhada apenas a apresentação da resenha. Em seguida, houve a distribuição da sinopse, que exigiu dos grupos mais reflexão do que a atividade anterior, uma vez que mobilizou vários conceitos, como resumir de forma ainda mais breve e usar verbos no presente do indicativo. Ademais, na proposta de reescrita da sinopse, houve a inserção do conceito de *spoiler*.

Após a reescrita da sinopse, foi entregue, aos mesmos grupos, a proposta de reescrita da avaliação/conclusão. Nessa segunda reescrita, tanto foi reforçada a capacidade de ação quanto a capacidade discursiva, que corresponde à camada mais profunda do texto, por possibilitar ao discente a seleção da infraestrutura geral do texto.

MÓDULO 3 – TERCEIRA REESCRITA COLETIVA

Para a terceira condução de reescrita, foi exibido o filme *Fúria de Titãs II*, cujo direcionamento da produção solicitou especial atenção à comparação entre as obras e os recursos linguísticos necessários para produzi-la.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) afirmam que as resenhas também trazem comparativos com outros textos.

Esse é um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, **suas relações com outros textos** etc. –, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14. grifo nosso).

Tanto para a produção quanto para a reescrita da resenha, foram sorteados os componentes para a formação de três grupos, para que se pudesse variar um pouco a formação destes.

Fato interessante, no processo dessa reescrita, foi relacionado aos verbos no pretérito. Como estes foram grifados na proposta de reescrita, os alunos não encontraram dificuldades em passá-los para o presente, o que mostra que uma das vantagens do roteiro de mediação da reescrita é explicitar o desvio que muitas vezes não é sequer percebido pelo estudante. Nessa reescrita, já ficou bastante perceptível o domínio do gênero resenha crítica de filme. Por exemplo, perceberam que não havia conclusão no texto a ser reescrito, por isso não haveria como acatar o comando de grifar de cor cinza a conclusão.

Seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a realização do texto,

O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Diante da percepção de que os alunos já possuíam o domínio da maior parte dos elementos necessários à escrita do gênero resenha crítica de filme, foi possível encerrar os módulos e preparar os discentes para a produção final, que se encontra descrita a seguir.

MÓDULO 4 – PRODUÇÃO FINAL

Para a produção final, foi escolhido o filme *Imortais*, bem mais denso do que os anteriores, pois a escola deve sempre oferecer a oportunidade de que haja ampliação do repertório linguístico-cultural de seu público. Após a produção final, que, assim como a produção inicial, aconteceu de forma individual, a fim de poder avaliar os avanços de cada aluno, os textos foram analisados, seguindo uma lista de constatações⁵ elaborada para esse fim. A lista de constatações contempla oito itens necessários à constituição de uma resenha crítica de filme. Cada texto foi avaliado marcando S(sim) para a presença da parte constitutiva e N(não) para a ausência desta. Somente em relação ao *spoiler* as marcações foram invertidas: S para a presença deste e N para a ausência. Essa lista foi colocada no quadro, no momento da produção, e se encontra reproduzida a seguir.

Tabela 1 - Lista de constatações – Gênero resenha crítica de filme.

Nomes	Possui as três partes fundamentais?	Na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes?	A sinopse situa o leitor de maneira adequada?	Há spoiler?	Na avaliação, há argumentos que convencem o leitor?	A linguagem é formal?	Há uso de verbos no presente?	O título é adequado?
Aluno 1	S	S	N	N	S	S	S	S
Aluno 2	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 3	S	S	N	N	N	N	N	S
Aluno 4	N	S	S	S	-	N	N	S
Aluno 5	S	S	S	S	N	N	S	S
Aluno 6	N	S	N	N	-	N	S	S
Aluno 7	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 8	N	-	S	S	-	N	N	S
Aluno 9	S	S	N	N	S	S	S	S
Aluno 10	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 11								
Aluno 12	N	S	-	-	S	N	N	S
Aluno 13	S	S	N	N	S	N	S	S
Aluno 14	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 15	S	S	N	S	N	S	N	S
Aluno 16	S	S	S	N	S	S	S	S
Aluno 17								
Aluno 18	S	S	S	N	N	S	S	N
Aluno 19	S	S	S	N	S	S	S	S
TOTAL	13	16	10	10	10	10	12	16

Fonte: Elaborada pelas autoras.

⁵ “[...] registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

A produção final constatou o que se percebeu na leitura da penúltima reescrita, ou seja, que os alunos já conseguiam escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto, já utilizavam um vocabulário apropriado à situação comunicativa, já sabiam variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto e serviam-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

A partir da análise dos oito itens elencados, pôde-se perceber bom domínio do gênero em estudo pelos alunos, uma vez que houve a presença de 71,32% de elementos caracterizadores do gênero resenha crítica em seus textos.

ETAPA 3

Reescrita pós-produção final

Conforme detalhado no módulo 4, o resultado da escrita final atendeu às expectativas,; mas, mesmo tendo sido satisfatórios esses resultados, houve um trabalho pós-produção final, pois, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly,

Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

O processo de reescrita pós-produção final usou como estratégia a construção de roteiros mediadores divididos por desvios a serem trabalhados, critério este que também agrupou os alunos. Eles foram instruídos a lerem todas as sinopses, que foram recortadas e agrupadas no material entregue a eles. A solicitação foi de que identificassem e justificassem o que, nesses recortes, impedia o leitor a entender claramente o enredo do filme. Somente depois de realizada essa tarefa, eles deveriam reescrever seus próprios textos.

Já em relação àqueles que deram *spoiler* em suas produções, houve uma seleção dos trechos que continham esse recurso. Também houve agrupamento dos alunos e condução à reflexão sobre o problema, relacionado ao gênero resenha, que havia naqueles recortes. Não foi dito para identificarem o *spoiler*, mas sim para perceberem o que havia de inadequado quanto ao gênero naqueles trechos. Foi sugerido que, primeiramente, reescrevessem os trechos inadequados e, somente depois, o texto inteiro.

Em relação às argumentações que não convenceriam os leitores, algumas delas foram reproduzidas. Também foram reproduzidas opiniões de outros alunos, as quais foram tratadas como exemplos de modelos (textos modelares) que convenceriam os leitores. Logo após, foi solicitado que reescrevessem os argumentos inadequados, de modo a se tornarem convincentes.

De acordo com Fiad (2006),

Além da reescrita de um texto completo, podem ser propostas reescritas de trechos de vários textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto linguístico (FIAD, 2006, p. 54).

Em relação aos alunos que, a partir da lista de constatações, não apresentaram desvios significativos, foram usados *post-its* com bilhetes, orientando a reescrita. Tanto para esses alunos quanto para os três grupos que se formaram, foi solicitada uma atenção especial à forma do texto. Já em relação aos quatro alunos que não produziram as três partes fundamentais do texto, também foram deixados bilhetes, guiando-os em relação à escrita das partes ausentes.

Em todos os textos, foi disponibilizada a lista de constatações para que os alunos avaliassem seus textos reescritos. O objetivo dessa atividade foi fazer um comparativo com a avaliação feita anteriormente à reescrita pós-produção final, a fim de observar se as partes fundamentais do gênero resenha crítica de filme foram realmente assimiladas pelos alunos.

Tabela 2 - Lista de constatações – professora e alunos, respectivamente.

Nomes	Possui as três partes fundamentais?	Na apresentação, têm-se informações necessárias e suficientes?	A sinopse situa o leitor de maneira adequada?	Há spoiler?	Na avaliação, há argumentos que convencem o leitor?	A linguagem é formal?	Há uso de verbos no presente?	O título é adequado?
Aluno 1	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	S/S	S/S	S/S
Aluno 2	S/S	S/S	S/S	S/S	S/S	S/N	S/S	S/S
Aluno 3	S/S	S/N	N/N	N/N	N/S	N/S	N/S	S/S
Aluno 4	N/N	S/N	S/S	S/S	-/S	N/N	N/S	S/S
Aluno 5	S/S	S/S	S/S	S/N	N/S	N/N	S/S	S/S
Aluno 6	N/S	S/S	N/N	N/S	-/N	N/S	S/N	S/N
Aluno 7	S/S	S/S	S/S	N/N	S/S	S/S	S/N	S/S
Aluno 8	N/N	-/N	S/N	S/S	-/N	N/N	N/N	S/S
Aluno 9	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	S/S	S/S	S/S
Aluno 10	S/S	S/S	S/S	S/S	S/N	S/S	S/S	S/S
Aluno 11								
Aluno 12	N/S	S/-	-/S	-/S	S/S	N/S	N/S	S/S
Aluno 13	S/S	S/S	N/S	N/S	S/S	N/S	S/S	S/S
Aluno 14	S/S	S/S	S/S	N/N	S/S	S/N	S/N	S/S
Aluno 15	S/S	S/S	N/S	S/N	N/S	S/S	N/S	S/S
Aluno 16	S/S	S/S	S/S	N/N	S/N	S/N	S/S	S/N
Aluno 17								
Aluno 18	S/S	S/N	S/S	N/N	N/N	S/S	S/S	N/S
Aluno 19	S/S	S/S	S/S	N/S	S/S	S/N	S/S	S/S
Total de divergências	2	5	6	7	8	8	7	3

Fonte: Arquivo pessoal.

Na avaliação realizada pelos alunos sobre o próprio texto, todos eles divergiram quanto à que realizamos. Dentre os itens que mais apresentaram divergências, encontram-se a questão do uso da linguagem formal e o poder de convencimento da argumentação, cada um com o total de 8 divergências em 17 textos analisados. O primeiro item refere-se à capacidade de ação relacionada ao texto e o segundo, à capacidade discursiva.

Os dois alunos (aluno 6 e aluno 12) que apresentaram suas produções finais bastante deficitárias também foram os que mais apresentaram divergências em relação à presença ou não das partes fundamentais do gênero em estudo em seus textos. O aluno 6 assinalou que em seu texto havia as três partes fundamentais da resenha, mas o texto não apresentou sinopse. Mesmo assim, ele marcou S(sim) para o item que questiona o fato de a sinopse situar o leitor de maneira adequada e percebeu a presença de *spoiler* em sua produção; ou seja, a avaliação realizada por esse aluno demonstra que o gênero resenha crítica de filme não foi compreendido na maioria de seus aspectos.

Os demais casos que apresentaram divergência foram esporádicos e demonstraram maior rigidez na avaliação por parte dos alunos do que da nossa parte. Por exemplo, julgaram que seus textos não apresentavam linguagem formal e que o título não estava adequado.

A atividade de análise da produção final e reescrita foi um passo significativo, pois oportunizou aos alunos aprofundarem o aprendizado sobre o gênero resenha crítica de filme e perceberem os aspectos que ainda se apresentavam falhos em suas produções. Um desses aspectos está relacionado à questão dos tempos verbais. Apesar de bastante trabalhado durante a intervenção, ao final desta, a identificação de presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo ainda não fora consolidada por sete alunos.

IMPACTOS DO PROJETO

A participação na intervenção aplicada possibilitou aos alunos do 7º ano da E. E. Sebastião Medeiros vivenciarem uma experiência tanto de escrita quanto de reescrita até então não praticada por eles. O exercício da cidadania é um direito inalienável de todos, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao abordar linguagem e participação social. O documento afirma que um projeto educativo que tenha comprometimento com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos a acessibilidade aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania. Também pelo menos quatro das competências gerais da BNCC puderam ser exercitadas pelos alunos com a aplicação da intervenção: empatia e cooperação, por proporcionarem aos discentes a oportunidade de realizar a maior parte da intervenção em grupos; argumentação, por eles formularem, negociarem e defenderem ideias, pontos de vista e decisões comuns; repertório cultural, pelo fato de os alunos vivenciarem uma experiência real cultural, assistindo a filmes e produzindo resenhas sobre estes; e comunicação, pela possibilidade de os estudantes poderem expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

Além da produção inicial e da final, que aconteceram de forma individual, conforme a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a elaboração de uma sequência didática, foram elaboradas e aplicadas quatro propostas de condução de reescrita coletiva. A elaboração de cada uma baseou-se no resultado da anterior, uma vez que as capacidades não contempladas eram reforçadas na subsequente. A análise do terceiro módulo sinalizou a captação, por parte dos alunos, das partes fundamentais que compõem o gênero resenha crítica de filme e a análise da produção final confirmou o que fora sinalizado na terceira reescrita.

Ao término da intervenção, houve a divulgação das produções finais na versão on-line do *Jornal Leopoldinense*,⁶ jornal de grande credibilidade e repercussão na cidade de Leopoldina/MG. Além de divulgar o projeto, o jornal possibilitou a interação do seu público leitor, ao disponibilizar uma enquete para a escolha do filme ao qual assistir a partir das resenhas divulgadas. Foram selecionadas duas resenhas, sendo uma coletiva, pertencente ao segundo módulo de reescrita, e outra individual, pertencente ao último módulo, que conduziu à produção final. A seleção das resenhas a serem divulgadas partiu da lista de constatações elaborada especificamente para se mensurar o domínio, por parte dos alunos, das partes constitutivas do gênero em estudo, ou seja, houve a seleção daquelas produções que mais atendiam ao propósito sociocomunicativo do texto. A enquete para votação foi ao ar no dia 02-01-2020. No dia 18-01, data na qual se elaborou o infográfico a seguir, havia 279 votos. Interessante destacar que o texto mais votado foi exatamente aquele produzido coletivamente.

Figura 2 - Infográfico da enquete realizada pelo Jornal Leopoldinense.



Fonte: *Jornal Leopoldinense*, 18 jan. 2020.

A votação foi significativa, e a matéria gerou comentários elogiosos, tanto no *site* do próprio jornal quanto nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, as quais foram usadas para divulgação da matéria.

Retomando Leite (2012), o fato de ter vislumbrado, logo na apresentação da situação da qual os alunos seriam protagonistas, uma finalidade para o texto provocou, nos discentes, maior compromisso com o acabamento de sua produção escrita, pois seus textos não seriam lidos apenas

⁶ Link de acesso disponível em: <https://leopoldinense.com.br/noticia/16536/a-qual-filme-voce-assistiria-motivado-pelas-resenhas-aqui-reproduzidas>

pelo professor. O *Jornal Leopoldinense* também divulgou, no dia 01-02-2020, a matéria em sua versão física, tendo esta sido adaptada, já trazendo o resultado da enquete.

Tanto professora quanto alunos obtiveram ganhos com a aplicação da proposta de intervenção. Pela parte docente, houve a certeza de que o trabalho mediado com a reescrita por meio de roteiros tende ao sucesso. Pela parte discente, houve a percepção de que o estudo faz sentido quando se vislumbra uma situação real para suas atividades de sala de aula. Os alunos também tiveram a autoestima elevada ao ver sua escola, sua turma e seu trabalho divulgado amplamente em sua comunidade, mas não apenas isso. Eles constataram que é possível produzir textos para além da mera análise do professor. Os participantes da intervenção, em sua maioria, tornaram-se produtores proficientes do gênero resenha crítica de filme, confirmando a hipótese levantada ao início da aplicação.

Apesar de ter sido elaborada para uma turma de 7º ano, a proposta poderá ser adaptada para outras turmas do ensino fundamental e mesmo para turmas do ensino médio, pois o gênero resenha crítica pode perpassar todas as turmas dessas duas modalidades de ensino. Também o gênero trabalhado pode ser modificado, já que a proposta de reescrita conduz à aquisição das capacidades de ação e discursiva, capacidades estas necessárias ao domínio dos gêneros textuais em geral.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CARROL, L. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução: Jorge Furtado e Liziane Kugland. São Paulo: L&PM EDITORES, 2017.

FIAD, R. S. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/Fale/UFMG, 2006.

FÚRIA de Titãs. Direção: Louis Leterrier. DVD (118 min.). Warner Bros, 2010.

FÚRIA de Titãs 2. Direção: Jonathan Liebesman. DVD (99 min.). Warner Bros, 2012.

IMMORTALS. Direção: Tarsem Singh. DVD (102 min.). Universal Pictures e Relativity Media, 2011.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas Trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da Escrita*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 141-177.

MACHADO, A.R; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A.R. A organização sequencial da resenha crítica. *The ESP*. São Paulo, v. 17, n. 2, 1996, p. 133-149. Disponível em: <file:///C:/Users/habel/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/NOTEBOOK%20ANA/DISSERTAÇÃO/ARTIGOS%20SOBRE%20RESENHA/A%20ORGANIZAÇÃO%20SEQÜENCIAL%20DA%20RESENHA%20CRÍTICA.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MALAQUIAS, A. da S.; PEREIRA, R. C. M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.) *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012. p.73-109.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In*: LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. (org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PERCY Jackson e o ladrão de raios. Direção: Chris Columbus. DVD (118 min.). Dune Entertainment – Sunswept Entertainment, 2010.

PERCY Jackson e o mar de monstros. Direção: Thor Freudenthal. DVD (106 min.). Dune Entertainment – Sunswept Entertainment – TSG Entertainment, 2013.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, 1998.

RUSSO, F. Resenha do filme Percy Jackson e o Ladrão de Raios: Fantasia à Grega. *Adoro Cinema*. 10 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-128105/criticas-adorocinema/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SAUTCHUCK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNIFICADOS. *Significados, conceitos e definições*: Significado de Spoiler, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/spoiler/>. Acesso em: 06 set. 2019.

DEBATES INFORMAIS E FORMAIS: O FACEBOOK COMO LUGAR DE ARGUMENTAÇÃO PARA ALUNOS

WUILTON DE PAIVA RICARDO
DENISE BARROS WEISS

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Este texto parte dos achados de pesquisa-ação, desenvolvida no mestrado profissional em Letras da UFJF. O produto original é uma dissertação de mestrado intitulada *Da argumentação no Facebook ao Debate Regrado: usando novas ferramentas na prática de gêneros argumentativos*¹ (RICARDO, 2015). Lá, como aqui, propomos a utilização da rede social *Facebook*, em aulas de Português na educação básica, observando-se os resultados obtidos com o uso dessa rede como meio de interação na prática de produção de textos argumentativos da oralidade.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que o contexto atual, de pandemia e isolamento social, nos obrigou, professores e alunos, a um reenquadramento do contexto de sala de aula para uma metodologia remota. Há cinco anos, quando tal realidade era impensável, não se precisava tanto das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) para lecionar. O atual contexto trouxe incertezas, mas também uma grande gama de ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, naturalizando muito do que há cinco anos era objeto de debates acalorados dentro e fora de sala de aula.

O processo de trabalho aqui descrito pode ser adaptado a várias outras redes sociais e se beneficiar de recursos tais como as populares plataformas de encontros virtuais, conferências e interação on-line. Assim, outras ferramentas como o *Google Meet*, *Zoom*, *Instagram*, *Google Classroom*, hoje tão presentes no nosso contexto escolar, podem ter vindo para ficar e ser parte integrante de uma metodologia de ensino, mesmo quando retornarmos ao ensino presencial. Nossa proposta, portanto, ganha atualidade e relevância.

A escola é uma importantíssima esfera social na vida dos nossos jovens. Felizmente, a instituição escolar tem, na maioria das vezes, conhecimento desse papel. Entretanto, muitas vezes,

¹ A dissertação está disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5773>

os professores – restringimo-nos aqui aos que lecionam língua portuguesa - limitam-se ao ensino apenas de estruturas (macro e micro) - com foco quase total no desenvolvimento das práticas sociais da escrita. Ora, se a oralidade também está presente na vida social dos nossos alunos, e, ainda mais, se os textos produzidos na vida cotidiana são muito mais da fala que da escrita, é necessário reavaliar esse espaço dado à oralidade nas salas de aula.

O trabalho aqui descrito faz um caminho de certa maneira inverso daquele que se imagina natural, já que parte de texto escrito menos formal para uma prática da oralidade mais formal. Partimos da hipótese de que o uso da ferramenta *Facebook* para uma interação entre alunos com o monitoramento de um professor seria eficiente para o desenvolvimento de uma discussão e propiciaria o uso de estratégias argumentativas mais comuns na linguagem escrita. Essas estratégias seriam utilizadas em um gênero público da oralidade, o Debate Regrado, em situação formal.

A pesquisa possibilitou o conhecimento dos resultados acerca do uso de uma tecnologia da informação como ferramenta para o professor que pretende estar preparado para lidar com a juventude contemporânea e inserir a escola nesse universo digital, bem como trabalhar a oralidade em gêneros públicos e formais de forma mais consistente.

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal, localizada no Bairro São Pedro, em Juiz de Fora (MG). O bairro São Pedro está localizado na zona oeste de Juiz de Fora, também conhecido como “Cidade Alta”. São Pedro é um nome oficial da área urbana que abrange diversos bairros e loteamentos. O bairro não possui uma uniformidade quanto às classes sociais dos seus moradores. Isso porque, além de concentrar muitas moradias periféricas, improvisadas em regiões bastante pobres, concentra também grandes condomínios de luxo da cidade. Então, o bairro se divide entre a classe média-baixa e a média-alta. É um bairro com bastantes ocorrências de roubos, furtos e tráfico de entorpecentes, principalmente em áreas mais periféricas. Os alunos são de classe média-baixa e, a grande maioria, moradores das imediações da escola. Alguns deslocam-se de ônibus para regiões mais distantes. Embora a escola já tenha sido arrombada algumas vezes, tendo seus equipamentos roubados, não houve, durante minha permanência na escola, relatos de violência contra alunos e professores que merecessem destaque.

O projeto foi desenvolvido em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. A turma era composta por 20 (vinte) alunos, porém houve a transferência de uma aluna antes do início das atividades, totalizando 19 (dezenove) alunos envolvidos. Consistia em uma turma pequena, pouco dinâmica e muitas vezes apática. Não era formada por alunos que transgredissem o conceito tradicional de disciplina. As maiores dificuldades davam-se nos momentos de opinar, questionar, responder exercícios oralmente, relatar dúvidas ou apontar sugestões.

Antes de iniciarmos as atividades em si, consideramos necessário apresentar brevemente as bases teóricas sobre as quais desenvolvemos o projeto. Schneuwly e Dolz (2011), em sua obra *Gêneros orais e escritos na escola*, apontam a ideia de gênero utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Apoiamo-nos nos seus conceitos de práticas de linguagem, conceituadas como

“[...] dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral” (p. 62) e as atividades de linguagem que podem ser definidas como um sistema de ações, segundo os autores. Tais ações implicam capacidades do sujeito de adaptação ao contexto; de mobilização de modelos discursivos; de domínio de operações psicolinguísticas e de unidades linguísticas.

A escola é um dos ambientes propícios às interações sociais mais comuns na vida dos nossos alunos. É nela que eles passam longa parte do dia e se comunicam com um grande número de pessoas. É nessa instituição que o aluno entra em contato com uma série de gêneros textuais, muitas vezes distantes da realidade vivenciada fora dela. Com base nisso, Schneuwly e Dolz (2011) entendem que a situação de comunicação da escola gera quase automaticamente determinados gêneros, os quais se desdobram em dois caminhos: instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 65).

Ainda em Schneuwly e Dolz (2011), são apontadas algumas atitudes no que concerne ao papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são somente de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. [...]

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 69).

Nosso projeto tem como base uma preocupação recorrente, que deu origem a estudos como o de Miranda (2005). Trata-se das dificuldades frequentes que os alunos têm ao se relacionarem com outras pessoas - seja seus colegas e seus professores, seja outros membros da comunidade escolar. Isso redundava em frequentes embates nos quais a agressividade é usada no lugar da racionalidade. Assim, aprender a argumentar é, para esses alunos, uma necessidade premente. Segundo Miranda (2005), a oralidade em sala de aula, principalmente relacionada aos gêneros públicos, é um trabalho que, embora necessário e promissor, é ainda ignorado pelos educadores:

O que ocorre é que toda essa crise se esconde sob o rótulo de indisciplina, e, assim, envergonhados “porque não dão conta da sua turma, porque não têm pulso forte”, muitos professores e dirigentes de escola, impotentes, escondem os graves índices dessa situação. Por outro lado, ainda que a palavra de ordem das propostas curriculares seja letramento, a quase totalidade dos educadores ignora o fato de que tal competência inclui também o domínio dos gêneros da oralidade letrada. [...] Algumas referências e propostas de “exercícios” são encontradas em relação ao domínio de uma variante linguística adequada ao contexto, mas nenhuma referência aos papéis discursivos em cada uma das cenas comunicativas e das regras, da normatividade que rege qualquer encontro (MIRANDA, 2005, p. 166).

Ainda em relação ao espaço da oralidade nas salas de aula, retomam-se os posicionamentos de Schneuwly e Dolz (2011, p.126) de que “[...] frequentemente, ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” e de que “o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, [...] a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como subdisciplinas privilegiadas.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 136).

Geralmente, os trabalhos com argumentação na escola têm início nos 8os e 9os anos, mas muitos professores do ensino fundamental acreditam que os alunos não teriam maturidade suficiente para realização de atividades argumentativas mais elaboradas. Não se observa uma grande atividade, nessa etapa do ensino, que procure proporcionar aos alunos maiores habilidades com textos argumentativos, como o artigo de opinião, e sua ligação com o mundo ao seu redor. Desse modo, a maioria dos gêneros argumentativos fica restrita ao ensino médio e, geralmente, visa preparar os alunos para redações de concursos, como o ENEM. Esse trabalho tem pouco a acrescentar às habilidades de se comunicar com eficiência e tranquilidade. Nessa fase, o aluno quer descobrir como entrar em uma universidade e perde-se o sentido de formação que tal experiência lhe daria.

Quando se considera o domínio de uso das novas tecnologias, pensa-se que grande parte da população, em especial os jovens, possui enorme conhecimento dessas inovações tecnológicas. Em parte, esse pensamento é verdadeiro, já que grande parte das redes sociais, por exemplo, já possui usuários de quase todas as idades, especialmente jovens. Porém, saber usar tecnicamente não quer dizer conhecer as implicações desse uso. De acordo Boyd (2014), embora muitos dos adolescentes de hoje estejam conectados, envolvidos e participativos nas mídias sociais, isso não significa que eles tenham o conhecimento e a habilidade necessária para o aproveitamento máximo suas experiências *on-line*; não basta estar exposto a informações ou imagens pela *internet*, tampouco se envolver com a mídia social para se tornar um intérprete experiente e crítico do significado por trás desses meios:

Seja na escola ou em ambientes informais, os jovens precisam de oportunidades para que desenvolvam as habilidades e conhecimentos a fim de se envolverem com a tecnologia contemporânea de forma eficaz e significativa. Tornar-se letrado na era das redes digitais requer trabalho duro, independentemente da idade. [...] Os educadores têm um papel importante a desempenhar para ajudar os jovens a navegarem na rede pública e nos ambientes ricos em informação que a *internet* suporta. A familiaridade com os mais recentes aparelhos ou serviços, muitas vezes, é menos importante do que possuir o conhecimento

fundamental para se envolver produtivamente com situações em rede, incluindo a capacidade de controlar a forma como os fluxos de informação pessoal e como procurar e interpretar a informação acessível. (BOYD, 2014, p. 178-181).

Rojo (2012) propõe o mesmo pensamento quando argumenta:

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermediáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 29).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A metodologia deste trabalho seguiu os seguintes passos: aplicação de um questionário para levantamento de dados; comunicado aos pais sobre o uso da rede social; criação de um grupo secreto e inserção dos alunos no grupo; início do debate sobre o estilo musical preferido; leitura e comentários em textos modelares; produção de uma síntese do debate com o depoimento do aprendiz sobre o tema. Em seguida, partiu-se para o debate regrado. Essa etapa consistiu na discussão em sala de aula, com base em textos modelares; criação de regras para o debate; observação dos debates dos candidatos à presidência da República na televisão; separação dos grupos conforme a tese escolhida e apresentação do debate regrado para as demais turmas da escola.

A primeira etapa desenvolvida foi a aplicação do questionário (Anexo I) para diagnosticar os usos que os alunos fazem da ferramenta tecnológica em questão: as redes sociais. Com essa atividade, foi possível diagnosticar se o aluno possui computador e *internet*, em que locais eles mais acessam a rede, qual o uso que os alunos fazem da rede social em suas casas e quanto tempo dedicam a ela.

Fazendo um breve resumo dos dados obtidos com o questionário: 58% dos alunos passavam até 3 horas por dia conectados; 53% utilizavam mais os smartphones e 42%, mais o computador em casa; 100% possuíam perfil em alguma Rede Social; a plataforma mais usada era o *Facebook*, com 79% das ocorrências. A maior utilização da *internet* dava-se para conversar (trocar mensagens) com 48,5%; um total de 68,5% utilizava a *internet* para estudar. Aqui é bom lembrar que hoje esses números seria bem diferentes, devido à situação pandêmica que vivemos nos anos de 2020 e 2021.

Após esse levantamento de dados, na segunda etapa procedemos à criação de um grupo secreto no *Facebook*, cujo nome foi adotado pela turma como “8MC Debate”. O grupo secreto permite a troca de informações somente entre seus membros. Entendemos que o grupo secreto permite aos alunos mais liberdade e proteção aos seus comentários, já que tudo o que foi postado não poderia ser visualizado por nenhuma outra pessoa que não fizesse parte da turma, e isso protegeria os adolescentes de interferências inadequadas naquele trabalho, o que dava certa garantia aos pais sobre a exposição de informações.

Criado o grupo e adicionados os seus membros, na terceira etapa apresentamos aos alunos uma questão de interesse do grupo que teve como propósito a motivação da discussão e a base para a futura argumentação. A escolha do tema é um momento importante do trabalho, porque ele deve provocar um maior envolvimento dos alunos com a discussão e com isso amenizar a situação de assimetria nas interações na rede, inevitáveis em certa medida pela presença não apenas do professor pesquisador, mas também de sua orientadora. A escolha recaiu sobre “estilo musical”. A proposta surgiu dos próprios alunos, visto que já se apontava na escola os efeitos dos preconceitos rítmicos. Acontecia na escola, todas as quintas-feiras, um evento chamado “Recreio Cultural”, em que eram exibidos clipes e/ou transmitidas músicas de diversos temas e ritmos para apreciação dos alunos. A partir de critérios estabelecidos pela professora organizadora desse evento, linguagem utilizada e mensagem transmitida, os próprios alunos ajudavam a decidir o repertório, que passava ainda pelo crivo da organizadora. Apesar de ser um trabalho que, além de proporcionar uma maior difusão cultural, procurava desenvolver o respeito por diferentes gostos musicais, eram comuns as reclamações tanto por parte de alunos quanto por parte de professores sobre as músicas tocadas. Essas reclamações eram fundadas, muitas vezes, no gosto particular do reclamante. Com frequência, a discussão, tanto na sala dos professores quanto com os alunos, baseava-se no questionamento de que estilo musical vinha ou não a ser cultura.

Com o tema escolhido, iniciamos a quarta etapa: a discussão em ambiente virtual. Em sala, foi avisado que as discussões teriam início e que o tema seria retomado em sala para apontamentos. Como se trata de uma pesquisa que pretendeu analisar as estratégias argumentativas que os alunos utilizam na rede social, não foi frisado que seus argumentos seriam analisados à luz de teorias, a fim de evitar que os alunos moldassem seus comentários antes de publicá-los. Para justificar o trabalho, os participantes foram informados de que o trabalho visava analisar o uso das redes sociais na educação e como eles argumentavam nessas redes em seu cotidiano.

Para iniciar os comentários, foi colocado um texto de boas-vindas, com algumas instruções e apontamentos necessários. Nesses apontamentos constavam as informações pertinentes ao trabalho no grupo: o objetivo, o tema escolhido, a primeira atividade para os alunos, as ferramentas que poderiam ser utilizadas e uma normatização básica de funcionamento do grupo.

Observe-se que, para efeito de divulgação da informação sem identificação dos alunos, foi feito um trabalho de sobreposição manual de imagens e de nomes falsos em cada *print* de tela. Assim, preservamos todas as características do gênero e mantivemos identidades em sigilo, conforme combinado com todos os envolvidos, com exceção do nome do professor pesquisador.

Para que os alunos começassem a interagir, nessa próxima etapa, foi pedido que escrevessem de qual ritmo mais gostavam e que defendessem esse ritmo. Acreditava-se que, a partir desses apontamentos, as discussões surgiriam facilmente. Tal hipótese foi confirmada. A intenção dessa questão inicial era de não propor nenhuma discussão muito elaborada, priorizando a liberdade de afirmações e a interação menos didatizada possível. Obviamente, os alunos sabiam da existência do

professor no grupo e de que sua participação nele dava-se em um trabalho escolar; entretanto, as opiniões dos alunos foram surgindo, ainda que timidamente, e formaram, em seu conjunto, material que deu origem a um *corpus* bem elaborado de argumentos. Abaixo, a transcrição exemplifica uma parte dessa etapa inicial de postagens.

Aluno 1: “Respeito todos os outros ritmos, mas particularmente não gosto de Rock, sertanejo e pagode... defendo o funk ostentação, pra mim é o melhor ritmo que existe ;)”

Aluno 2: “Além do funk que eu curto bastante, eu também gosto muito de pagode e sertanejo universitário.”

Aluno 3: “Curto somente rock, detesto funk pq as músicas n fazem sentido e todas as músicas tem o mesmo ritmo instrumental.”

Outra vantagem desse tipo de trabalho em grupos secretos é ser possível observar quantas e quais pessoas visualizaram uma mensagem, quantas curtiram e quais comentaram. Dessa forma, é possível avaliar, quando for o caso, a participação nas discussões. As avaliações pela participação nos chamados fóruns de discussões são muito comuns em plataformas de ensino à distância, como a *Moodle*, por exemplo.

A fim de que os alunos se mantivessem interessados, participativos e ligados ao tema proposto; foi bastante importante a monitoração frequente pelo professor das discussões dos alunos. Durante o processo, foi necessário que o professor respondesse a alguns comentários ou, simplesmente, “curtisse” esse comentário a fim de se mostrar atento e interessado no que os membros tinham a dizer. Outra essencial atividade do professor nesse trabalho foi a mediação. Essa teve por finalidade, além de promover um maior envolvimento do aluno e uma menor dispersão da turma, instigar, questionar, manter o foco e a interação entre os membros do grupo. Dessa maneira, reitera-se a necessidade de acompanhar os diversos comentários, novos tópicos ou textos apresentados pelos membros da comunidade em relação ao tema proposto e interferir, quando necessário.

Após esse período, os comentários argumentativos passaram a ter outra motivação. Numa próxima etapa, foram escolhidos textos sobre o assunto, retirados da internet, e foi pedido aos alunos que comentassem suas percepções e opiniões, apoiando ou atacando a tese defendida pelo autor do texto. É importante salientar, neste ponto, a importância da escolha dos textos. Estes, além de motivarem, devem servir como textos modelares, os quais serão a base para a construção de argumentos, bem como para a assimilação da estrutura e do conteúdo da produção. Nessa etapa, pudemos trabalhar a leitura, os argumentos apresentados, a estrutura do gênero em sala de aula, vinculando o espaço virtual com o escolar. Os textos modelares na íntegra foram “Funk abre exposição e divide opinião de fãs do Museu de Arte do Rio”² e “Jennifer Lopez: o poço sem fundo do mau gosto e da falta de respeito próprio”.³

² Texto disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/04/surra-de-bunda-abre-exposicao-de-arte-e-divide-opinioes-de-fas-de-museu.html>.

³ Texto disponível em: <https://www.revistabula.com/3156-jennifer-lopez-o-poco-sem-fundo-do-mau-gosto-e-da-falta-de-respeito-proprio/>.

Ainda em rede, pedimos a produção de uma síntese do que o grupo apresentou no *Facebook*. Cada aluno deveria produzir uma pequena síntese do que mais aproveitou com a discussão no grupo, suas percepções, mudanças de opinião (se houve), argumentos mais fracos e mais fortes.

Findada a etapa virtual da argumentação, a etapa seguinte do trabalho com os alunos foi com um gênero público da oralidade. Com esta etapa, propusemos o debate regrado, gênero mais formal, com um tema mais polêmico e didático, também mais complexo que o utilizado na rede social. Novamente, era importante que a escolha do tema tivesse alguma ligação com a vida dos alunos, para que não ocorresse um distanciamento e, conseqüentemente, o desinteresse pelo assunto. O tema escolhido para o debate foi “Justiça com as próprias mãos”. Essa escolha foi motivada por crescentes comentários sobre pessoas que apanhavam por serem pegas roubando ou invadindo propriedades alheias. Esse tema surgiu, também, visando o impacto direto na vida do aluno, principalmente no que diz respeito à ética cidadã.

Não se manteve, nessa etapa, o mesmo tema adotado no *Facebook*, embora isso fosse uma possibilidade, pois a intenção da argumentação na rede era de maior aproximação com o uso cotidiano que os alunos fazem dela. Assim, diminuimos a complexidade do tema, propiciando uma argumentação menos didatizada. Já no debate, a intenção foi verificar, além dos tipos de argumentos usados, a postura durante o evento e a adaptação da linguagem ao gênero com um tema mais complexo, polêmico e político, bem como os conceitos adquiridos e observados em rede.

A escolha do gênero debate regrado teve o intuito de priorizar o letramento para os gêneros públicos da oralidade e a formação de valores éticos e cidadãos. Essa etapa do trabalho foi desenvolvida em seis horas/aulas. Antes da proposição do debate em sala, que serviu de base para o debate regrado público, alguns textos foram levados e discutidos com os alunos. Nessas aulas, o formato convencional - em que um aluno se assenta atrás do outro - não seria proveitoso. Para que cada aluno pudesse ver o outro de frente, organizamos a sala em círculo e entregamos aos alunos os textos motivadores e modelares: “Justiceiros sinalizam alerta para sociedade carioca”,⁴ “Anistia Internacional condena ação de justiceiros no Rio de Janeiro”⁵ e “Adote um bandido!”⁶.

Como o tema escolhido foi “justiça com as próprias mãos”, em um lugar em que a violência pode ser parte do cotidiano, esse assunto despertou o interesse dos alunos.

Os textos modelares escolhidos para incentivar as discussões prévias tiveram a função de ampliar a competência textual dos alunos, que através da observação dos recursos de estilo neles existentes, podem incentivar a leitura, possibilitando a assimilação e a internalização desses recursos, a fim de que os alunos lancem mão desse repertório adquirido nas suas futuras produções.

Após a leitura de cada texto, era levantada, oralmente, a tese e apontados os argumentos que a sustentavam. É possível observar que foram escolhidos textos cujas teses defendem opiniões divergentes quanto ao tema, o que é essencial para que os alunos construam seus pontos de vista.

⁴ Texto disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/02/140214_justiceiros_rio_jp

⁵ Texto disponível em: <http://exame2.com.br/mobile/brasil/noticias/anistia-internacional-condena-acao-de%20justiceiros-no-rio>

⁶ Texto disponível em: <http://rachelshetherazade.blogspot.com/2014/02/adote-um-bandido.html>

Apontadas as teses e os argumentos que sustentavam cada texto, era aberto o espaço para as opiniões dos alunos, seus exemplos e justificativas. Nesse ponto do trabalho, foi necessária uma intervenção do professor, com a finalidade de normatizar os processos de fala. Como os alunos, afoitos para expressarem suas opiniões, muitas vezes falavam juntos, tornou-se necessária a normatização do debate, o que já era previsto. O foco incidiu em não impor as regras, mas construí-las em conjunto, de forma democrática, promovendo o desenvolvimento do letramento para esse tipo de situação social e o protagonismo dos alunos.

A fim de que essas normas não fossem impostas pelo professor e viessem por meio de um consenso entre professor e alunos, foi sugerida a seguinte atividade: cada aluno deveria criar 5 (cinco) regras para o funcionamento do debate em sala. Após essas sugestões, que deveriam servir ao sucesso do debate e serem feitas por escrito, levantaríamos as mais recorrentes. A esse momento de assembleia, foi dispensada uma hora/aula.

A adoção de uma assembleia para a construção das regras do debate deu-se devido ao pensamento de que as normas não deveriam ser impostas, e sim postas em consenso, proporcionando maior participação dos alunos e, conseqüentemente, maior adesão a elas. As assembleias escolares com os alunos são uma estratégia para a construção de um ambiente onde todos possam conviver democrática e respeitosamente. Como esperado, a participação dos alunos nas decisões mostrou-se bastante frutífera.

As regras mais citadas em ordem de número de ocorrência foram:

Tabela 1 - Quantitativo de regras levantadas pelos alunos.

Regra	Ocorrências
Não falar ao mesmo tempo. Levantar a mão para falar.	19
Não ofender, xingar ou falar palavrões.	18
Fazer silêncio enquanto o outro fala.	16

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notamos a prevalência de regras na negativa. Isso nos mostra que os alunos tinham conhecimento das normas e, além disso, percebiam que essas atitudes podiam ser recorrentes e as julgavam como inconvenientes. Com as regras propostas devidamente explicadas e postas em consenso, o debate pôde prosseguir de forma mais harmônica e regrada, já que, a partir desse levantamento, a cobrança pela normatização passou a ser um dever de todos e cada aluno acabou se adequando com mais tranquilidade a essas normas, sentindo-se mais fortemente parte do processo.

Naturalmente, os alunos acabaram se dividindo entre contra e a favor da justiça com as próprias mãos, cada qual com seus argumentos e contra-argumentos construídos nesse debate em sala. A cada argumento ou contra-argumento, mais adeptos tomavam seu lado e assumiam os argumentos dos colegas.

Cabe aqui um relato: sem que fosse pedido pelo professor, todos os dias, ao entrar em sala, as carteiras já estavam em círculo. Isso mostra o quanto a aula estava sendo produtiva e atrativa

para os alunos. Em um desses dias de debate, os alunos preferiram não assistir a um filme que fora exibido a algumas turmas, já que não gostariam de interromper o processo e alegaram ter novidades para apresentar.

Foi com essa motivação e empenho que seguimos para a próxima etapa: a preparação para o debate regrado em público. Para que os alunos entendessem o funcionamento do gênero, foi pedido a eles que observassem a estrutura dos debates políticos na TV, aproveitando o momento da eleição. Feito isso, foi usada uma hora/aula para que os alunos comentassem suas impressões e as regras que delimitavam esse gênero observado na TV. Foram discutidas a estrutura do gênero, a postura dos debatedores diante do público e do adversário, a linguagem utilizada e como a plateia acompanha o debate.

Em seguida, partimos para o momento de separar os dois grupos de acordo com a tese defendida nas aulas anteriores. Cada grupo deveria montar cinco perguntas. Essas perguntas seriam feitas ao grupo adversário em formato bem próximo ao dos debates vistos na TV, ou seja, perguntas, respostas e réplicas (excluíram-se aqui as trélicas, por questões de tempo e para diminuir a possibilidade de redundância nos argumentos). Também foram apresentadas a uma plateia de aproximadamente 80 alunos de outras turmas da escola.

Devido à necessidade de um projeto que contemplasse a ética, a cidadania, os direitos humanos, além da argumentação e do letramento para a oralidade, vimos a possibilidade de ampliação da discussão para outras turmas e disciplinas. Graças à amplitude do tema, foi sugerido à professora de História um trabalho interdisciplinar com os alunos, inclusive de outras turmas, já que os demais alunos assistiriam ao debate na plateia. A professora trabalhou, adequando-se ao tema, o Iluminismo e o Fascismo com as turmas de 8º e 9º anos. Os textos de apoio também foram disponibilizados para as turmas que assistiriam ao debate. Em relato, a professora informou que utilizou questões sobre o tema na sua avaliação bimestral e que as respostas das questões foram um sucesso.

Assim, além de se fornecer o conteúdo programático das disciplinas, conseguiu-se a uniformidade no tema e nas turmas, fornecendo mais conteúdo, lapidando valores, despertando gostos e proporcionando protagonismo ao aluno.

Após todo o trabalho em sala de aula, chegamos ao momento de preparação final do debate regrado público, que foi um evento importante para toda a escola. Para isso, os dois grupos, previamente estabelecidos, se colocaram em posição de destaque diante da plateia e deveriam se portar conforme a normatização do gênero e às regras já preestabelecidas por eles. O espaço utilizado para esse evento foi o Anfiteatro da escola, que, além de ser maior do que as salas de aula, possui um projetor fixo no teto e um pequeno palco de madeira.

Cada grupo teve um minuto para a pergunta, que deveria ser feita oralmente e de forma que todos no anfiteatro ouvissem. As respostas obedeceriam ao limite de dois minutos e poderiam ser dadas por qualquer um dos membros do grupo, ou revezamento, contanto que se respeitasse o tempo previsto. O grupo que perguntou teria mais um minuto para a réplica. Essa também poderia ser usada por um ou mais alunos do grupo, respeitando-se o tempo previsto.

No final das rodadas de perguntas e respostas, a plateia passou a participar do debate. Os espectadores do debate tiveram direito a duas perguntas, que seriam dirigidas a cada grupo. O grupo questionado teria, também, dois minutos para a resposta, porém a plateia não teria a réplica.

Um ponto que poderia ser limitador à posição argumentativa dos alunos, principalmente no caso dos alunos a favor da justiça com as próprias mãos, seria a questão ética, que agiria contra os argumentos desse grupo. Se houvesse a participação do professor, não como mediador, mas como agente interferente nos raciocínios do grupo defensor do “justiçamento”, os alunos debatedores poderiam sentir-se acuados ou desmotivados ao debate. Porém, quando se propõe esse tipo de trabalho, não se pode deixar a questão ética de lado. Principalmente se nos considerarmos agentes transformadores na vida desses alunos.

A fim de resolver esse impasse, dois alunos da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora foram convidados a participar do debate. Coube a eles o fechamento do debate, apontando e discutindo questões legais envolvidas no processo de “justiçamento”. Por intermédio de dinâmicas e posições sobre a necessidade de um terceiro julgador, não envolvido nos processos de crime e, portanto, isento da emoção dos casos, os alunos puderam ampliar seus conhecimentos e se permitiram entender as questões éticas que envolvem tais casos.

Na etapa final, pedimos aos alunos que escrevessem um pequeno texto com suas impressões sobre o trabalho. Nele, poderiam escrever sugestões, impressões, críticas, observações e o que mais achassem necessário. O objetivo desse texto final era saber como o trabalho afetou os alunos: positiva ou negativamente. Os depoimentos dos alunos podem ser consultados no Anexo II.

IMPACTOS DO PROJETO

Pretendeu-se, com este trabalho, além de uma análise de ferramentas possíveis como auxiliares na abordagem da argumentação no ensino fundamental, deixar contribuições para que os professores desse ciclo possam ratificar, aprimorar ou até mesmo reformular suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Primeiramente, o trabalho com a rede social *Facebook* como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa mostrou-se bastante promissor. Ao se mostrar atrativo e inusitado para a maioria dos alunos, ele desenvolveu maior interação real entre os participantes do grupo. Lembremos que o trabalho foi desenvolvido em uma turma classificada pelos professores como apática e que interagiu pouco. Realmente os alunos pouco respondiam questões oralmente em sala, tampouco questionavam os conteúdos quanto ao seu entendimento.

Percebeu-se após esse trabalho no grupo secreto que os alunos tomaram mais liberdade em se expressar na sala, entre eles e com os professores. Quando é dito ‘expressar’ quer-se dizer que os alunos passaram a participar mais das aulas com assuntos relevantes e a questionar mais professores e amigos.

Com as diversas estratégias argumentativas utilizadas no grupo, muitas vezes formalizadas como ataques diretos, era de se temer que isso pudesse gerar conflitos entre os alunos. Porém, o que se percebeu é que eles criaram mais vínculos entre eles e comentavam sobre o que haviam debatido em rede com o próprio envolvido, pessoalmente, em sala.

Com o trabalho em rede, percebeu-se, também, a aproximação entre alunos e professor. Os alunos passaram a esperar ansiosos pelas aulas de português, a mandar mensagens ao professor com dúvidas e a desenvolver seus trabalhos com afinco e capricho.

Essas observações de avanços são dadas pelos próprios alunos nos depoimentos (Anexo II) que foram pedidos ao final do trabalho.

Deixando de lado esses avanços mais gerais e avaliando as questões mais relativas ao conteúdo, percebe-se que as estratégias argumentativas utilizadas na rede mostram-se um *corpus* que rende uma série de trabalhos em sala. Por exemplo, seria possível trabalhar a força argumentativa de determinadas construções, posteriormente. Ou seja, a partir das declarações dos alunos, pode-se mostrar quais argumentos são mais fortes e quais tendem a ser mais fracos. Dessa forma, partindo dos textos deles próprios, torna-se possível desenvolver e aprimorar habilidades e competências relativas à argumentação.

Além da informação contida nos argumentos, diversas são as possibilidades de trabalho com o *corpus* deixado pelos alunos na rede: concordância, vocabulário, adequação da linguagem à situação comunicativa e ao gênero, estratégias de modalização. Assim, conclui-se que esse tipo de trabalho pode atender a necessidades de outros vários conteúdos do currículo de língua portuguesa no ensino fundamental.

No que diz respeito aos resultados do debate regrado, outras considerações precisam ser feitas.

Chamaram a atenção no debate a adequação da linguagem ao uso culto oral. Os alunos, os mesmos que usavam gírias, palavras entrecortadas, abreviações na rede social, mudaram sua linguagem, sem intervenção explícita do professor, para a variante urbana de prestígio. Essa mudança ocorreu porque os alunos tomaram conhecimento, com ajuda do professor, de que esse gênero exige maior cuidado com a linguagem, a fim de proporcionar uma maior credibilidade ao argumentador.

Outra questão que vale ser destacada foi a adequação da postura diante do gênero. É constante a reclamação de que os alunos não sabem portar-se em público, não permanecem quietos durante apresentações de trabalhos, não levam a sério as apresentações de trabalhos e não conseguem manter a atenção por um período de tempo considerável. Começando pela plateia, todos se comportaram sem necessidade de intervenção do professor para pedir silêncio, salvo nas ocasiões que geravam risos ou estranhamento. Pelo contrário, todos se mantiveram em seus lugares, sem conversa paralela e sem interrupções. Isso nos revela que o trabalho que desperta o interesse dos alunos, aliado à normatização de forma consensual e inteligível, tem uma possibilidade alta de sucesso e pode romper com esse paradigma de indisciplina. Quanto à postura dos alunos debatedores, pôde-se registrar grande envolvimento com o trabalho. A maioria utilizou um tom de voz adequado ao local, ou seja,

falava de forma que todo o anfiteatro pudesse ouvir; seguiram as normas propostas; estiveram atentos ao que estava sendo debatido durante todo o decorrer do debate e não se mostraram entediados.

Também há o avanço em relação aos argumentos usados para a defesa da tese: saíram do campo do clichê e dos exemplos pessoais, dando lugar a argumentos baseados em provas concretas, argumentos de valoração, comparação e de autoridade. Esse avanço não poderia ser conseguido com uma simples exposição de conteúdo no quadro ou pelos livros didáticos. É preciso que a teoria esteja aliada à prática de forma que seja possível uma identificação com o assunto e, mais ainda, uma razão para tudo isso.

Como no trabalho com a rede social, a interação entre os alunos e o interesse em participar do evento foi grande. Entretanto, como era esperado, alguns alunos se destacaram mais, enquanto outros sentiram-se mais tímidos para argumentar em público. Os grupos trabalharam juntos, por meio de uma grande mobilização em torno da defesa do seu ponto de vista, inclusive com a participação dos que resolveram não falar publicamente. Contribuíram nas pesquisas ou passaram informações a quem mais se destacava. Houve ainda os que tentaram, de forma mais ou menos eficaz, registrar sua opinião publicamente. De modo concomitante ao destaque das turmas que assistiram ao debate ou dele participaram, houve ainda a repercussão obtida na escola após o fechamento do trabalho.

Uma constatação bastante relevante ao trabalho com gêneros em sala de aula leva-nos ao processo de avaliação. Como já apontado, com este trabalho pôde-se perceber que a participação dos alunos nas diferentes atividades foi díspar. Ou seja, os alunos que se destacaram no debate no *Facebook* não foram os mesmos que se destacaram no debate regrado. Isso pode trazer a nós, professores, uma importante questão: a avaliação de uma única produção, muitas vezes na modalidade escrita de um gênero, seria realmente justa e eficaz qualitativamente? De acordo com esses dados, a resposta parece ser “não”, já que os grandes “atores” em uma atividade foram “coadjuvantes” em outra. Reafirma-se, então, a necessidade de avaliação, quando se tratar de produção, de forma gradual e que observe cada passo da produção. Uma lista de constatações em que constem os objetivos do trabalho; as habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos; as dificuldades encontradas; os avanços alcançados e os que não foram superados seriam boas alternativas, em detrimento de uma única avaliação, muitas vezes descontextualizada e sem objetivos claros.

Outro fator bastante aparente, e de igual importância, foi o envolvimento da escola no trabalho. Como o assunto acabou expandindo-se para além das aulas de Língua Portuguesa, até mesmo professores de outras disciplinas, como Matemática, por exemplo, relataram que suas aulas durante a semana foram ocasiões em que alunos trataram do tema do debate. Da mesma forma, outros alunos e turmas demonstraram interesse por eventos do mesmo tipo, solicitando aos seus professores a montagem de futuros debates com eles.

Como consequência de todo o processo, conclui-se que o interesse dos alunos, bem como a sempre questionada disciplina - leia-se comportamento - foram totalmente adequados e, conforme já apontado, acima das expectativas. Os depoimentos desses podem comprovar os pontos aqui concluídos.

Enfim, destaca-se a necessidade de um trabalho com gêneros públicos da oralidade na escola, bem como com projetos que aliem a sala de aula às tecnologias disponíveis. Ressaltamos que tal proposta pode ser aliada a outras diversas ferramentas digitais e de interação *on-line*. É de nosso conhecimento que o ensino à distância ou híbrido pode se tornar uma realidade urgente e, ao mesmo tempo, desafiadora. Preparar-se para desenvolver atividades nesses formatos que sejam construídas com o protagonismo do aluno e que visem, além do conteúdo gramatical ou linguístico, à transversalidade dos temas é mais que frutífero; é empolgante e desafiador. É bastante provável que, quando esses requisitos forem atingidos, o resultado surpreenda positivamente toda a comunidade escolar e propicie impactos sociais consideráveis.

REFERÊNCIAS

BOYD, D. *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press, 2014.

BOYD, D. Social network sites: public, private, or what? *Knowledge Tree*. May, 2007. Disponível em: <http://www.danah.org/papers/KnowledgeTree.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. *Revista da ANPOLL*. Campinas, n. 18, jan/jun, 2005, p.159-182.

RICARDO, W. P. *Da argumentação no 'Facebook' ao Debate Regrado: usando novas ferramentas na prática de gêneros argumentativos*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

1. Quanto tempo, aproximadamente, você fica conectado à *internet*, por dia?

- Não uso. Menos de 1 hora.
 De 1 a 2 horas. De 2 a 3 horas.
 De 3 a 4 horas. De 4 a 5 horas.
 De 5 a 6 horas. Mais de 6 horas.

2. Onde você mais acessa a *internet*?

- Computador em casa.
 Computador na casa de amigos ou parentes.
 Lanhouse.
 Laboratório da escola.
 Celular.
 Outros. Especifique:

3. Você possui algum perfil nas redes sociais?

- Sim.
 Não.

4. Qual rede social você utiliza com maior frequência?

5. Com que finalidade você mais utiliza as redes sociais?

6. Já utilizou alguma rede social para estudar?

- Sim.
 Não.

7. Se a resposta em 6 foi positiva, explique como você utilizou a rede social para estudar.

ANEXO II

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

“Foi muito diferente, porque a gente nunca sentou em roda na sala e nunca fez trabalho na *internet*. Eu confesso que não sabia escrever textos, nem escrever certo, mas depois que o professor tirou essa ditadura escolar em que o professor só escreve e a gente copia, melhorou. Ele deixou nós argumentarmos na hora em que nós quiséssemos, não ficou cobrando e enchendo o saco. Na *internet* foi ÓTIMO, porque eu consegui argumentar melhor, não fiquei com tanta vergonha e aprendi muito mais. Essa experiência foi ÓTIMA, porque foi inovadora. Eu vou me dar muito bem no ensino médio e na minha vida também. MUITO OBRIGADA por ter paciência com a gente é por estar sempre presente!” (Aluno 1)

“Eu gostei muito, pois com esse trabalho nas redes sociais (*Facebook*) as pessoas ficam mais livres para falar o que pensam e fica mais legal. Com isso, a gente aprende mais. O debate foi muito legal, pois nunca tinha feito esse tipo de trabalho antes. Esses trabalhos me ajudaram muito, pois antes eu tinha muita vergonha de falar em público e agora não vejo problema nenhum em falar em lugares que tenha mais pessoas.” (Aluno 2)

“Foi bem interessante discutir no anfiteatro, pois nos ajudou a falar e a ouvir o que o outro tem a dizer. A gente nunca imaginou usar uma rede social, que milhões de pessoas usam, para aprender a argumentar. Foi muito bom, pois o professor teve a competência de começar e terminar o projeto de uma forma bem divertida. Ele deixou que nós, alunos, escrevêssemos o que quiséssemos e na hora que a gente quisesse. Ele, em momento algum, “obrigou” a gente a participar, participou quem queria. Acho que todos nós (pelo menos eu) não nos preocupamos com nota. Independente de ganhar 5 ou 0, foi muito bom participar desse projeto e, com certeza, aprendi muito e vou levar isso para a vida toda.” (Aluno 4)

“Esse trabalho foi bem diferente, eu nunca tinha participado de um debate, nunca tinha sentado em roda na sala de aula e nunca pensei que poderia usar o *Facebook* para um trabalho escolar. O professor deu liberdade pra gente falar o que pensa e aprimorar nossos argumentos. Ele também tirou a imagem de professor de português chato, que quando entra em sala de aula e os alunos até choram. E também vimos que não aprendemos menos quando não escrevemos somente no caderno, que foi uma das melhores partes”. (Aluno 5)

“Eu achei muito bom, pois eu me senti mais livre para comentar o assunto nas redes sociais do que dentro de sala de aula. Além de nós nunca termos um trabalho desse tipo, tanto do *Facebook* quanto o do anfiteatro. Nas redes sociais também teve o recurso da *internet* para provar ou mostrar alguma coisa, além de termos aulas mais produtivas do que as aulas tradicionais que ficam só no cuspe e giz.” (Aluno 6)

“Eu gostei porque foi diferente, foi algo que nunca imaginei, um professor entrar e não só passar matéria no quadro e sim interagir de forma culta com os alunos. Os dois debates foram ótimos, mas eu preferi o debate do anfiteatro, pois ali eu usei as minhas ideias e estive muito ligada em como usar a linguagem, ou seja, o medo de falar gírias ou de errar. Mas deu tudo certo, pois me empolguei e achei super diferente esse trabalho” (Aluno 7)

“Eu achei legal, pois nós ficamos mais livres usando uma rede social para estudar, debater e mostrar a nossa opinião. Vimos que a escola pode ser menos cansativa, usando atividades mais coletivas sem ter que ficar só no quadro e giz, podemos quebrar uma rotina chata e podemos aprender muito mais do que quando ficamos presos.” (Aluno 8)

APRENDENDO A ARGUMENTAR COM OS AMIGOS: *FACEBOOK* COMO FERRAMENTA DE ENSINO

FERNANDA DE PAULA ASSIS CAMPOS
DENISE BARROS WEISS

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Ao trabalho corresponde o fruto que se colhe.
Padre Antônio Vieira

Argumentar é preciso. Crianças também argumentam, e muito. Para ajudá-las a argumentar de modo mais eficiente, preparando-as para lidar com situações formais do mundo escolar e extraescolar, planejamos e executamos este projeto interventivo.

Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social Facebook*¹ (CAMPOS, 2018), defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFJF.

A construção e a aplicação do projeto aqui apresentado ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2017, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental composta por 28 alunos, da faixa etária de 11 a 12 anos, da Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, localizada na cidade interiorana de Lima Duarte, no estado de Minas Gerais.

Na elaboração da proposta de intervenção, consideramos, principalmente, a realidade dessa turma. No trato diário com os alunos, percebemos a dificuldade dos estudantes em argumentar de maneira eficiente em diferentes situações, principalmente por meio da escrita. Por isso, montamos um projeto que teve como objetivos melhorar a capacidade argumentativa dos estudantes e habilitá-los para o uso consciente dos tipos de argumentos, empregando, para isso, o apoio em uma ferramenta digital: a rede social *Facebook*.

O projeto foi concebido a partir da seguinte questão motivadora: a utilização de uma rede social como apoio ao ensino presencial pode colaborar na construção de uma aprendizagem colaborativa?

¹ Dissertação disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/7014>

Dois aspectos do projeto merecem atenção: a escolha da argumentação e a da ferramenta de trabalho. Resumidamente, podemos dizer que a escolha da argumentação se deu pela grande importância dessa habilidade na vida cidadã, mesmo quando crianças, e pela pouca atenção dada a essa aptidão no contexto escolar antes do ensino médio.

O uso do *Facebook* como ferramenta se justifica por ser essa rede social muito presente no dia a dia dos alunos e por ser uma instância de relacionamento interpessoal na qual os alunos se relacionam de forma mais relaxada, longe da pressão exercida no contexto escolar. Observamos que seu uso promove situações em que os alunos precisam se posicionar em relação a temas – e o fazem naturalmente. Além disso, a rede é um espaço compartilhado entre professores e alunos, no qual a forte hierarquia da sala de aula pode ser diminuída, favorecendo um ambiente menos marcado pela institucionalidade da interação.

Para trabalhar a habilidade argumentativa dos alunos, o projeto contemplou o estudo do gênero carta aberta, através de uma sequência de atividades que se pautaram numa perspectiva interacionista sociodiscursiva, amparada pelas seguintes teorias: de Bakhtin (2000), trazemos os gêneros discursivos na interação; de Bronckart (1999), a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo; de Dolz e Schneuwly (2004) e Marcushi (2008), a proposta de ensino e aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais, atribuindo à linguagem e à interação a instrumentalização na construção do conhecimento.

Para esse trabalho de intervenção, foi escolhido, de comum acordo entre professora e alunos, um tema para ser trabalhado, que norteou todas as fases: “a proibição de guloseimas na escola”. A escolha foi motivada por uma questão amplamente debatida no âmbito daquela comunidade: o fechamento da venda que comercializava guloseimas. As discussões sobre o tema foram uma excelente oportunidade para discutir a alimentação a partir de diferentes pontos de vista. A fim de estudar esse tema, contamos com a participação de outros professores e de membros da comunidade externa à escola, em um trabalho integrado e interdisciplinar.

Os pontos fortes desse processo interventivo foram: o desenvolvimento do protagonismo discente; o trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Ciências e Matemática; o uso da rede social *Facebook* como ferramenta pedagógica.

O principal ponto, porém, foi o fato de os alunos se tornarem protagonistas de um projeto. Segundo Costa (2006, p.7), o termo protagonismo juvenil é definido como “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais”. Assim, ao contribuir para a construção do projeto, saiu de cena o educando passivo e entrou aquele que será visto como “fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade” (COSTA; VIEIRA, 2006, p.47). Os resultados foram além de nossas expectativas. Os alunos ajudaram a tomar decisões que determinaram os rumos do projeto. O fato de eles estarem estudando as técnicas de argumentação foi alimentando sua confiança na própria capacidade. Ao usarem esses conhecimentos, tiveram mais sucesso em suas demandas. Assim, em círculo virtuoso, o tema em estudo contribuiu

para melhorar a habilidade de argumentação dos estudantes da turma e os tornou protagonistas do projeto, ensejando novas oportunidades de uso da argumentação.

Convidamos você, colega professor, a fazer um passeio por esse percurso aqui resumido. Se tiver interesse em mais detalhes, acesse a dissertação no repositório da UFJF ou entre em contato com a pesquisadora.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta interventiva foi dividida em três etapas:

- 1ª etapa: Preparando o terreno;
- 2ª etapa: Semeando – professores e alunos em ação;
- 3ª etapa: Colhendo os frutos.

1ª ETAPA: PREPARANDO O TERRENO

Nesta etapa, os atores foram a professora, os pais e a direção da escola. Foi a fase de apresentação do projeto. Havia necessidade de uma autorização para o uso de aparelhos eletrônicos (celulares ou computadores), já que uma rede social seria empregada e uma lei impedia tal uso no âmbito das escolas mineiras.

A professora, de posse de uma versão preliminar do projeto de trabalho com a turma, foi até a direção da escola, de que obteve o apoio necessário – alteração dos conteúdos a serem ministrados aos alunos e autorização de uso de equipamento eletrônico em sala de aula. Com os pais, a professora explicou a ideia do trabalho, indicando sua finalidade e conseguiu a autorização para que os estudantes tivessem acesso a uma rede social ainda por ser definida. Foi explicado que as interações seriam supervisionadas pela professora de maneira privada - o que significa que ninguém de fora do grupo pudesse ver o que estava sendo postado, muito menos interagir com os alunos. Isso contribuiu para a confiança dos pais, que deram sua autorização.

2ª ETAPA: SEMEANDO – PROFESSORA E ALUNOS EM AÇÃO

Esta etapa foi realizada pelos seguintes atores: professores e alunos da turma. Nesse momento, foi construído, passo a passo, o conjunto de argumentos que dariam origem ao texto final da carta argumentativa.

O trabalho se constituiu em oficinas/módulos que promoveram o semear da aprendizagem do ensino da argumentação. Nesses momentos de aprendizagem mais explícita, a professora e os alunos estiveram em ação na execução das atividades e tarefas propostas. As sessões iniciais ocorreram na sala de aula, objetivando inicialmente o impacto sobre posterior escolha do tema a ser estudado; em

um segundo momento, procurou-se promover a sensibilização para o tema escolhido e organizar em conjunto a produção inicial. Os módulos seguintes foram dedicados à produção final.

A atividade inicial foi motivada pela leitura e discussão do poema “Escola é”,² de Paulo Freire, em uma roda de conversa.

Os objetivos dessa atividade foram: refletir sobre a escola e seu papel na vida do estudante, levando-o a pensar sobre o seu colégio: pontos positivos e negativos. Assim, possibilitou-se a integração e o compartilhamento das ideias entre os alunos e a professora, a partir de um texto motivacional, o que fez com que eles refletissem sobre o que é uma polêmica e quais fatos são polêmicos na escola.

Antes da leitura do poema “A escola é”, o título foi trabalhado a partir das seguintes perguntas orais:

- 1 - O que é a escola?
- 2 - Você se sente bem na escola? Por quê?
- 3 - Cite o que é positivo e negativo na nossa escola?
- 4 - O que é polêmica? Vocês acham que na nossa escola há muitas polêmicas? Cite alguns temas que são polêmicos na nossa escola.

Registradas no quadro as respostas dessa pergunta final, foi pedido que uma aluna anotasse em uma folha os temas citados. A leitura é um processo que exige do leitor um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o autor, sobre o assunto (conforme se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais). A partir dessa concepção de leitura, foi feita uma breve apresentação de Paulo Freire e o que ele representou na educação do Brasil. O poema foi entregue e lido pelos alunos.

Após a leitura do poema, a sala foi dividida em grupos de quatro e cinco estudantes para discutirem e responderem às perguntas. As respostas foram compartilhadas entre os colegas dos diferentes grupos. Após a análise e discussões sobre o texto de Paulo Freire, o projeto foi apresentado à turma. A professora explicou que haveria uso da tecnologia por meio de uma rede social, com o objetivo de se fazer a construção conjunta de um texto. A partir de temas polêmicos levantados no âmbito da própria escola, houve a escolha de um pelos alunos. O resultado da votação foi “A proibição de guloseimas na escola”.

A disposição das carteiras em círculo, no momento da análise do poema “Escola é”, foi importante e fez com que os estudantes ficassem mais atentos, pois permitiu uma visão mais ampla dos envolvidos na discussão e reduziu o impacto da fala dos líderes, estabelecendo mais igualdade de fala. A atividade serviu também para que professora/pesquisadora e orientadora identificasse a importância de refletir e trabalhar sobre a escuta ativa, já que os estudantes falavam alto sobre o assunto e todos ao mesmo tempo. Muitas vezes, foi preciso chamar a atenção para que cedessem

² Texto disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf

o turno de fala e ouvissem o colega. Isso demonstrou um desafio a ser enfrentado, mostrando a necessidade de uma instrução sobre os modos de convencer o outro: discutir não é falar alto.

A segunda atividade dessa fase de sensibilização e decisões preliminares foi o preenchimento pelos alunos de um questionário diagnóstico (Anexo I) elaborado pela professora. Os objetivos da aplicação do questionário foram: conhecer o contato dos estudantes com a *internet*, identificar redes sociais da preferência dos discentes e comprovar a possibilidade do uso da *internet* no projeto por meio de uma rede social. Os resultados obtidos através do questionário foram importantes para a realização do projeto, para conferir a viabilidade da proposta que envolvia o uso de tecnologia baseada em *internet* e para facilitar a escolha da rede social a ser utilizada.

Na aula seguinte, a partir dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, os alunos escolheram a rede social que seria utilizada. As redes sociais (citadas no questionário) que eles mais utilizavam foram colocadas no quadro e os discentes escolheram, por votação, o *Facebook*. A escolha foi justificada devido ao maior contato com essa rede, já que quase todos tinham uma conta nesse aplicativo.

É importante ressaltar que todas as decisões do projeto foram tomadas em conjunto, professora e alunos. Essa foi uma estratégia utilizada para desenvolver a argumentação, pois esse era o foco do trabalho de intervenção.

O terceiro momento foi de diagnóstico sobre o saber dos estudantes quanto ao argumentar. Era necessário conhecer o que eles sabiam sobre o texto argumentativo, para partir das dificuldades que apresentavam, e não de uma presunção da professora. Miranda (2006) fala da importância de o professor conhecer o saber do aluno, considerado por ela “Conhecimento velho”, para partir para o ensino do que ele não sabe, denominado “Conhecimento novo”. Os objetivos dessa atividade foram conhecer o que o aluno já dominava sobre argumentação e discutir o papel e a importância do argumentar em nossas vidas.

A sala foi organizada em grupos de quatro a cinco alunos (escolha livre), para que discutissem entre si as perguntas abaixo e anotassem as respostas.

Após as atividades respondidas, reunimos os alunos em um círculo e cada grupo, através de um representante, compartilhou as respostas com os demais. As questões foram:

- 1 - *O que é argumentar?*
- 2 - *Em que situações da nossa vida argumentamos? Dê exemplos.*
- 3 - *Qualquer assunto pode gerar uma argumentação? Cite um assunto que poderia gerar opiniões divergentes e argumentação.*
- 4 - *Você acha importante trabalhar a argumentação na escola? Por quê?*
- 5 - *O que é um bom argumentador? Você se considera um bom argumentador?*

Percebemos a dificuldade dos discentes ao se expressarem de maneira mais detalhada, utilizando exemplos do cotidiano e justificando suas opiniões. Após as questões serem respondidas, as

perguntas foram lidas novamente. Assim, as respostas dos discentes foram comentadas e explicadas, para esclarecerem melhor o assunto.

As primeiras atividades dessa segunda etapa foram de sensibilização e preparação para a primeira produção, a qual serviria de base para diagnosticar as dificuldades dos estudantes no final do projeto. A seguir, foram executadas as primeiras atividades interventivas.

MÓDULO 1 – A ARGUMENTAÇÃO NO COTIDIANO

Foi proposto que os alunos pesquisassem em jornais ou revistas, reportagens ou notícias que pudessem gerar polêmicas e as trouxessem na aula seguinte, a fim de serem compartilhadas com os colegas. Os objetivos dessa atividade foram: propiciar aos alunos reconhecer a argumentação presente em fatos ou temas do cotidiano por meio da mídia; constatar que fatos podem gerar opiniões divergentes e fazê-los ter contato com temas polêmicos.

Na aula seguinte, foi feita a apresentação das notícias e reportagens encontradas pelos estudantes. Professora e alunos foram para a sala de vídeo da escola, onde as cadeiras estavam dispostas em U. Cada estudante resumiu oralmente o texto que havia encontrado e explicou que a escolha feita por ele se devia ao fato de o texto ser polêmico. Após a atividade de apresentação, foi feito um mural na sala, com as reportagens e notícias, para que todos pudessem ter acesso à leitura delas.

MÓDULO 2 – O RESPEITO AO PRÓXIMO E A ARGUMENTAÇÃO

Essa atividade foi criada a partir de observações feitas pela professora durante exercícios anteriores, já que os estudantes demonstraram, em tarefas que foram baseadas na oralidade, dificuldades em escutar o colega. Os alunos foram levados a refletir que, ao argumentar, é importante saber ouvir o que o outro tem a dizer e respeitar a opinião alheia; afinal, “argumentar é comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido à partilha de uma opinião” (BRETON, 1999, p. 64). Também é papel da escola ensinar o aluno a ouvir, já que somente escutando com atenção podemos aceitar ou deixar de aceitar o que o outro diz (ANTUNES, 2003).

Os objetivos dessa atividade foram: fazer o aluno pensar e simular situações do dia a dia que envolvem desrespeito, vivenciando tais práticas sociais por meio de dramatizações, para que eles se sentissem inseridos na situação; e possibilitar o desenvolvimento do poder argumentativo através de debate oral, a fim de que pudessem refletir sobre a importância da escuta ativa como uma demonstração de respeito ao momento de o outro falar.

Inicialmente a turma foi dividida em grupos de cinco componentes (escolha livre). Com a ajuda de um aluno monitor, foi acompanhada a conduta dos estudantes diante dos colegas e a rede de cooperação entre eles.

As seguintes situações foram sugeridas e sorteadas entre os grupos: *Falta de respeito no trânsito; Falta de respeito na escola; Falta de respeito em casa e falta de respeito no cinema*. Cada grupo deveria pensar em uma situação que demonstrasse falta de respeito; depois, contasse essa situação por escrito e, a seguir, criasse duas perguntas polêmicas sobre o fato.

Os textos produzidos no trabalho em grupo anterior foram devolvidos aos estudantes e foram transformados em esquetes. Foi sondado o conhecimento deles sobre o gênero (esquete). O que eles disseram foi anotado na lousa e, a partir de discussão, foram apresentadas as características do gênero. Para facilitar o entendimento dos alunos, assistimos ao vídeo modelar “Esquete sobre educação no trânsito 2”, disponível no *YouTube*. Posteriormente, os esquetes foram produzidos.

Em dia marcado, após ensaios realizados em casa, os alunos apresentaram os esquetes. Um deles gravou as apresentações, para que depois pudessem ser vistas e analisadas pela turma.

Na aula seguinte, professora e alunos foram para a sala de vídeo, assistir aos esquetes produzidos pelos alunos. Na ocasião, foram discutidos alguns combinados para o bate-papo como: levantar o dedo quando quisessem falar. Foi esclarecido que não saber ouvir também é uma situação de desrespeito, que é importante dar voz ao colega em uma argumentação, pois ninguém opina e debate sozinho. Depois de assistirem às encenações, professora e alunos analisaram e comentaram o que tinham visto.

Essa atividade demonstrou, por um lado, a riqueza proporcionada por uma discussão guiada pela professora. Ainda assim, houve alunos desinteressados e apáticos.

MÓDULO 3 – OPINAR E DECIDIR

Nessa atividade, foi feita a escolha do nome do grupo fechado no *Facebook* e foram criadas e acordadas as regras para que ele funcionasse. Àqueles estudantes que não tinham página, foi sugerido utilizar a conta dos responsáveis. Surgiram vários nomes e, em votação, escolheram: “AEP-Argumentar é preciso”.

A seguir, foram discutidas as regras para o grupo funcionar em harmonia, obedecendo a seus propósitos. As sugestões foram colocadas no quadro, enquanto uma aluna monitora anotava as sugestões em uma folha.

MÓDULO 4 – PRIMEIRA PRODUÇÃO

Após o trabalho anterior veio a proposta da primeira produção. Os objetivos dessa atividade foram: apresentar aos alunos informações sobre o tema escolhido por eles (a proibição de guloseimas na escola); refletir e comentar sobre o tema; escolher um gênero do argumentar que melhor se adequaria ao projeto e produzir um texto inicial para diagnóstico das dificuldades dos estudantes na produção do texto argumentativo.

Os alunos foram levados para a sala de vídeo, onde assistiram a uma reportagem concedida para a TV Brasil, que foi ao ar no dia 25/11/2015, às 12h30, no programa Repórter DF, com o título: “As guloseimas tão comuns nas cantinas das escolas estão com os dias contados”, disponível no *YouTube*.

A discussão sobre o vídeo seguiu o roteiro apresentado a seguir:

- 1 - Qual o assunto da reportagem?
- 2 - Quem são as pessoas que são entrevistadas na reportagem?
- 3 - As opiniões dos entrevistados são semelhantes ou discordantes?
- 4 - Quais as justificativas para a proibição?
- 5 - E você, o que acha desse assunto?

Foi apresentada a proposta de escrita de texto de opinião sobre o assunto abordado na reportagem. Professora e alunos discutiram sobre a importância de se pensar em um gênero textual que pudesse atender a essa proposta.

No quadro, foram registradas as perguntas: 1 – *O que vou escrever?*; 2 – *Para quem vou escrever?*; 3 – *Qual será o objetivo de meu texto?*

Juntos, os alunos responderam as questões e uma aluna sugeriu a carta, já que iriam escrever para a redação do programa Repórter DF. Sem interferência, cada estudante produziu seu texto de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o gênero.

As informações obtidas através da leitura das primeiras produções contribuíram para a construção das demais atividades de intervenção.

MÓDULO 5 – INFORMAÇÃO *VERSUS* OPINIÃO

Nesta atividade, os objetivos foram: apresentar aos alunos alguns conhecimentos sobre o assunto que iriam escrever (guloseimas); exercitar a leitura e interpretação de textos informativos; ensinar os alunos a reconhecer opiniões de diferentes pessoas sobre o assunto; trabalhar a escrita e interpretação a partir de textos de jornais.

Após a primeira produção a professora percebeu que os alunos tinham pouco conhecimento sobre o tema do projeto. Para apresentar informações básicas, foi apresentada aos estudantes a reportagem: “Alimentação saudável na mira das escolas e dos pais”, de Ana Cássia Maturano.³ Foram analisados o título, a fonte de informação e as informações do texto. Em seguida, os estudantes responderam, em duplas, por escrito, às questões referentes ao texto (Anexo III).

Nesse meio tempo, começavam as interações via *Facebook*. As primeiras intervenções da professora visavam apresentar aos alunos o ambiente virtual no qual iriam opinar e argumentar; dar boas-vindas aos estudantes no grupo e iniciar a interação; conhecer o conceito dos estudantes

³ Texto disponível no *link*: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/04/opiniao-alimentacao-saudavel-na-mira-das-escolas-e-dos-pais.html>.

sobre “guloseimas” e as suas preferidas, para trabalhar em outra oficina os rótulos dos alimentos consumidos pelos adolescentes.

Foram dadas as boas-vindas ao grupo “AEP-Argumentar é preciso”, e em seguida foi apresentada pela professora a primeira pergunta provocadora: *Quais as guloseimas que vocês mais gostam de comer e por quê?*

Enquanto os alunos interagem na página do *Facebook*, várias outras atividades e oficinas eram feitas em sala de aula.

MÓDULO 6 – REFLETIR E ARGUMENTAR

Os objetivos dessa oficina foram fazer os alunos refletirem sobre os alimentos consumidos e seus valores na saúde; possibilitar um contato com as vozes de especialistas no assunto para conhecerem diferentes opiniões; propiciar a leitura e interpretação de diferentes textos, reconhecendo neles informações relevantes; levá-los a conhecer os males de determinados alimentos. Dessa forma, através das informações obtidas, os alunos teriam sua curiosidade aguçada e desenvolveriam argumentos consistentes sobre o tema.

Iniciou-se a atividade com uma leitura: “Saiba quais são os 10 piores alimentos para o corpo humano”, de Camila Muniz, no *Jornal Extra*.⁴

A seguir, os alunos foram convidados a citar os piores alimentos para o corpo humano, na visão deles. Na aula seguinte, a maioria dos alunos pesquisou na *internet* e levou respostas sobre os piores alimentos para a saúde, sem que a pesquisa tivesse sido pedida. Nesse momento, percebeu-se que os alunos foram assumindo tarefas por si mesmos, independentemente de comando da professora.

Foram propostas algumas questões para a discussão das duplas (Anexo II). Eles responderam e socializaram as respostas. Para finalizar, os discentes foram questionados se as leituras das reportagens ocorridas nas aulas anteriores os ajudariam a defender uma opinião contra ou a favor da proibição de guloseimas na escola. As respostas deveriam ser justificadas. A seguir, os alunos citaram argumentos que eles poderiam utilizar a partir das informações das duas reportagens. Os argumentos que citavam foram escritos na lousa.

MÓDULO 7 – OS TIPOS DE ARGUMENTOS

Nessa fase, foi aberto espaço para reflexão com os alunos sobre tipos de argumentos: argumento de autoridade; argumento de causa e consequência; argumento de princípio; argumento de exemplificação; argumento por evidência. Cada tipo foi exemplificado, utilizando material citado pelos próprios alunos a partir das reportagens.

A essa altura, houve a segunda intervenção da professora no grupo do *Facebook*. O foco foi em apresentar Bela Gil, filha do cantor Gilberto Gil, colunista, apresentadora do programa *Bela Cozinha* no

⁴ Texto disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/saiba-quais-sao-os-10-piores-alimentos-para-corpo-humano-9960700.html>.

GNT e do Canal da Bela no *YouTube*, que prega a alimentação saudável. A seguir, foi postado o vídeo intitulado *Lancheira saudável: Ovo cozido, água de coco e chips de raízes, Bela Gil*.⁵ Após assistirem ao vídeo, os alunos foram convidados a dar suas opiniões acerca desta pergunta: *O que você acha da merenda da Flor, filha de Bela Gil? Você levaria para a escola um lanche como o da Flor? Justifique.*

MÓDULO 8 – PESQUISAR PARA APRENDER

Nesse módulo, os objetivos foram fazer com que o aluno usasse a pesquisa e a tecnologia como fonte de aprendizagem; ensinar a buscar o conhecimento de maneira autônoma, sem apenas receber informações vindas do professor e levar o estudante a refletir sobre a existência ou não dos piores ingredientes para a nossa saúde.

Foi solicitado como tarefa em aula anterior que os estudantes pesquissassem em sites da *internet* ou livros sobre os possíveis piores ingredientes para nossa saúde e trouxessem as informações para a aula seguinte. Os estudantes também tiveram como tarefa trazer as embalagens e rótulos das guloseimas consumidas por eles, citadas na página do *Facebook*. A turma foi dividida em grupos, observando como critérios de divisão os rótulos das embalagens de guloseimas (papel de balas, saquinhos de salgadinhos) levados, para que não ficassem alunos com os rótulos repetidos no mesmo grupo e com o intuito de diversificar a interação. Cada grupo foi convidado a comentar e compartilhar as informações encontradas na pesquisa com os colegas e, usando as informações colhidas, analisar os rótulos dos produtos consumidos, para identificar a presença ou não de tais ingredientes nos alimentos.

Cartolinas e pincéis foram distribuídos para cada grupo, que criaram cartazes exibindo os resultados obtidos em sua pesquisa. Os cartazes foram apresentados pelos grupos e, a seguir, afixados no pátio da escola, de modo a ficarem disponíveis para leitura da comunidade escolar. A atividade ia ganhando espaço fora da sala de aula.

Na aula seguinte, as questões abaixo foram apresentadas para discussões em duplas:

- 1 - *A atividade de pesquisa e análise dos rótulos ajudarão vocês a defenderem uma opinião a favor ou contra o uso de guloseimas na escola? Justifiquem.*
- 2 - *Que argumentos poderão ser formulados a partir do que aprendemos na pesquisa e análise dos rótulos?*

Os objetivos da atividade com as perguntas foram: mostrar aos estudantes a importância das informações adquiridas nas oficinas para a criação de argumentos; ajudá-los a formular argumentos persuasivos e relevantes baseados em pesquisas e conscientizá-los sobre estratégias de defesa de opinião.

No *Facebook*, as interações continuavam. Nessa intervenção da professora, ela procurou desenvolver a argumentação dos alunos a partir de fatos do cotidiano e incentivá-los a lerem a

⁵ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3vKGEeSgFXE>.

opinião do colega, interagindo e compartilhando suas opiniões. Para isso, foi publicada no grupo uma reportagem da *Veja São Paulo*, de Tatiane Rosset, com o título “Marmita saudável da filha de Bela Gil vira piada nas redes sociais”.⁶ Após lerem o texto, os alunos foram convidados a opinar, motivados pela pergunta: *O que você pensa sobre a atitude dos internautas de criticarem a merenda de Flor nas redes sociais?*

Após as respostas dadas pelos alunos sobre a reportagem anterior, os estudantes, em uma segunda postagem, deveriam identificar as críticas mais maliciosas e justificar suas escolhas.

MÓDULO 9 – ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: CONVERSANDO COM OUTRAS DISCIPLINAS

O tema escolhido para o projeto possibilitou o trabalho em parceria com outras disciplinas. Essa atividade foi a apresentação feita pelos alunos de um projeto desenvolvido pela professora Fernanda Pereira, da disciplina de Matemática. Para trabalhar com a turma as noções de porcentagem, de estatísticas e de gráficos, ela realizou com os alunos, durante 12 dias, uma coleta do lixo da sala de aula do 8º ano C. Durante esse período eles recolheram papéis de bala, embalagens de salgadinhos, refrigerantes e sucos artificiais, ou seja, embalagens de guloseimas levadas para merendar na escola.

Após o trabalho de coleta do lixo, os alunos, em uma aula de Matemática, contaram as embalagens, transformaram os números obtidos em porcentagens, gráficos e produziram cartazes com os resultados, que foram afixados no pátio da escola, juntamente com as embalagens coletadas.

Antes de os cartazes serem afixados no pátio, os estudantes fizeram a apresentação deles em uma aula de Português. Os dados obtidos na aula de Matemática foram aproveitados na aula de Português, para trabalhar com os estudantes o argumento por evidência.

No final das apresentações, as perguntas escritas abaixo fizeram os alunos refletirem:

- 1 - Tais dados nos ajudariam a defender a opinião a favor ou contra as guloseimas na escola?
- 2 - Que argumentos poderíamos formular a partir dos dados obtidos no projeto?

O intuito de tais perguntas foi explicar aos estudantes em que sentido o projeto de Matemática poderia ser utilizado em nosso projeto de escrita do texto argumentativo, além de praticar a formulação de argumentos.

Os conhecimentos adquiridos e todo o processo influenciaram também as ações dos estudantes, confirmando mais uma vez o que diz Breton (1999): a argumentação é um ato que visa modificar o contexto de recepção, ou seja, a opinião do auditório. Isso implica consequências sobre o que se pensava anteriormente, antes de conhecer outra opinião.

⁶ Vídeo disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/marmita-saudavel-da-filha-de-bela-gil-vira-piada-nas-redes-sociais/#>

Percebemos pelas falas dos alunos em sala de aula que eles já estavam mais conscientes sobre a alimentação que ingeriam, fazendo restrições a certos alimentos.

Enquanto isso, na Interação via *Facebook*, os alunos foram convidados a opinar e argumentar, baseados nos conhecimentos adquiridos anteriormente nas oficinas. O objetivo dessa atividade era responder à pergunta: *Você acha que a escola pode intervir na alimentação dos estudantes? Justifique sua opinião.*

O objetivo da atividade foi fazer com que os estudantes expusessem sua opinião sobre o assunto, para observar se haviam melhorado a argumentação e já utilizavam os tipos de argumentos trabalhados na sala de aula.

Para complementar o projeto de Matemática, convidamos o dentista Ronaldo Baumgratz para uma roda de conversa com os alunos, com o intuito de esclarecer sobre as consequências do consumo exagerado de guloseimas para a saúde bucal.

Para concluir a atividade, tivemos, em uma outra aula, a participação do Professor de Ciências, Guilherme Silveira. A interação teve início com o vídeo motivacional: *Como o açúcar afeta nosso cérebro?*⁷. A seguir o professor explicou as informações apresentadas no vídeo, respondeu às perguntas feitas pelos alunos (colocadas em uma caixinha) e, a partir de suas explicações, os estudantes fizeram várias outras perguntas no momento da conversa.

Enquanto as aulas transcorriam em sala de aula, na Interação via *Facebook* os alunos foram levados a opinar: *a partir dos conhecimentos adquiridos, que argumentos utilizariam, caso precisassem convencer os colegas de outras classes a evitarem o consumo exagerado de guloseimas?*

Nas postagens, foi perceptível a utilização dos tipos de argumentos que foram trabalhados aos poucos, no decorrer de todo o processo, e contextualizados nas atividades das oficinas.

O trabalho interdisciplinar foi finalizado no *Facebook* com a opinião dos estudantes sobre a questão: “Após as rodas de conversa com o dentista Ronaldo Baumgratz, com o professor de Ciências, Guilherme Silveira, e as oficinas de que já participaram em sala de aula, vocês adquiriram conhecimentos sobre o tema ‘Guloseimas e seus males para a saúde’”. Vamos retomar a questão abaixo, comentada pelo Prof. Guilherme:

Em sua opinião, a publicidade influencia no consumo de alimentação não saudável pelas crianças?

MÓDULO 10 – USO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os objetivos desse módulo foram: trabalhar os operadores argumentativos nos parágrafos produzidos pelos estudantes na aula anterior e fazer com que os alunos reescrevessem os argumentos, melhorando a coesão e coerência dos textos produzidos.

Os argumentos produzidos pelos estudantes foram reproduzidos no *datashow*. Fomos lendo e os alunos contribuíam coletivamente, fazendo alterações nos trechos, trocando a ordem

⁷ Disponível em: https://www.ted.com/talks/nicole_avena_how_sugar_affects_the_brain/transcript?language=pt-br

das ideias, utilizando conectores adequados, substituindo palavras repetidas por pronomes ou sinônimas; enfim, melhorando os parágrafos. Eles iam registrando na lousa os trechos reescritos. Concomitantemente, refletíamos sobre os conectores argumentativos e suas relações, mais uma vez usando material produzido pelos estudantes.

MÓDULO 11 – QUESTÃO, POSIÇÃO E ARGUMENTOS: ESCOLHENDO O GÊNERO

Nesse módulo, foi feita a escolha do gênero argumentativo que seria produzido para finalizar o projeto. Começamos com a seguinte questão: que gênero pode trabalhar no leitor a conscientização sobre o assunto e, ao mesmo tempo, permitir a vocês opinarem e argumentarem, utilizando os conhecimentos adquiridos durante as oficinas? Um aluno sugeriu a propaganda; outro, a carta. Em votação, a maioria optou pela carta.

A segunda decisão a ser tomada seria: A quem escrever a carta?

Foram várias as sugestões: pais, estudantes, direção, comunidade escolar. Essa decisão também foi resolvida através de votação e a maioria escolheu a carta aos pais.

A seguir eles tiveram de pensar como essa carta chegaria ao seu destinatário. Já havia a possibilidade de publicá-la no jornal da cidade, porém mais uma vez os alunos foram consultados.

Uma aluna sugeriu que eles mesmos, alunos da turma 8º C, fossem até as escolas do município de Lima Duarte e entregassem as cartas aos demais estudantes para que eles levassem aos pais, divulgando o projeto. E assim foi feito.

MÓDULO 12 – CONHECENDO O GÊNERO CARTA ABERTA

Já que os alunos escreveriam uma carta aos pais, precisavam conhecer o gênero carta aberta. Os objetivos dessa oficina foram: identificar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero que seria produzido, apresentar o gênero a partir de um texto modelar e mostrar as diferenças entre uma carta aberta e uma carta pessoal.

A aula teve início com a discussão oral das questões:

- 1 - O que é uma carta aberta?
- 2 - Por que ela é assim denominada?
- 3 - O que é uma carta pessoal?
- 4 - Em que a carta aberta se difere de uma carta pessoal?

A seguir, as características de carta aberta foram trabalhadas com os estudantes e foi feita a leitura do texto modelar: “Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia”,⁸

⁸ Texto disponível em: <https://ecoviagem.com.br/noticias/ambiente/carta-aberta-de-artistas-brasileiros-sobre-a-devastacao-da-amazonia-6510.asp>

destinada aos brasileiros. A turma foi dividida em duplas e os alunos responderam questões a partir da leitura do texto, lidas em voz alta uns para os outros.

MÓDULO 13 – ESCRITA FINAL

Nessa oficina, os estudantes produziram a carta aberta individualmente, e foi sugerido pela professora que colocassem como destinatários os pais ou responsáveis aos cuidados dos filhos, visto que os alunos das escolas visitadas na cidade seriam os portadores das cartas.

MÓDULO 14 – REESCRITA: PRODUÇÃO COLETIVA

Após a produção individual e os textos já corrigidos, algumas introduções, conclusões e argumentos foram selecionados pela professora. O objetivo da seleção foi dar aos alunos opções modelares de estrutura a partir de seus próprios textos.

Os trechos coletados das produções individuais foram colocados no *datashow* e apresentados aos estudantes, para que juntos selecionassem, organizassem as ideias e criassem a carta coletiva.

As informações escolhidas pelos alunos eram colocadas no quadro e, juntos, professora e alunos produziram a carta coletiva. Uma aluna monitora anotava a carta em uma folha. Cada parágrafo selecionado era lido e modificado. Em alguns momentos era preciso intervenção, levando-os a reformular as ideias com perguntas como: *será que essa palavra foi usada corretamente aqui? Como poderíamos retirar a repetição do trecho? Esse argumento deve ficar no 2º ou 3º parágrafo?* A escrita coletiva é uma excelente atividade de reescrita, visto que se constitui em um momento que os alunos conseguiram perceber a estrutura textual; assumir o papel de leitor e de escritor ao mesmo tempo.

3ª ETAPA: DIVULGANDO O TRABALHO E COMPARTILHANDO CONHECIMENTOS

Nessa etapa, foi feita a distribuição das cartas e a divulgação do projeto nas escolas de ensino fundamental I e II, de Lima Duarte, da rede municipal e estadual, além de sua divulgação no jornal do município, LD & CIA, o que permitiu que a carta e, por conseguinte, o projeto, atingisse maior público de leitores. Para concluir o projeto, ao término do trabalho fizemos um piquenique com comidas saudáveis. Esse momento final aproximou professora e alunos numa atividade de confraternização, lazer, partilha e interação fora da sala de aula.

IMPACTOS DO PROJETO

São vários os desafios enfrentados em uma sala de aula, mas consideramos como o maior deles fazer com que o aprendizado tenha significado para o aprendiz. O percurso apresentado neste

projeto interventivo permitiu a professora pesquisadora conhecer e ressignificar os caminhos como profissional e demonstrou ser possível ensinar de maneira significativa para o educando à medida que nós, professores, aprendemos a ouvir os sujeitos envolvidos nas práticas de construção do saber. Afinal, a aprendizagem é um processo de interação entre os indivíduos, aprendemos com o outro e por meio do outro (TOMASELO, 2003). Esse projeto de escrita trouxe a clara ideia de que não somos seres prontos e definidos, estamos em constante aprendizagem.

Após o trabalho realizado, retomamos os versos de Lulu Santos e Nelson Motta, *“Nada do que foi será/de novo do jeito que já foi um dia”*, pois a experiência vivida e os conhecimentos adquiridos mudaram o olhar da professora sobre a sua prática e sobre seus alunos.

O sentimento é de autoria de nossa própria prática, em que a sala de aula foi vista como um laboratório de aprendizagem cooperativa.

O trabalho de intervenção desenvolvido foi motivador, pois foi possível “semear e colher os frutos”. A pesquisa e todo o material coletado possibilitou-nos ver o desenvolvimento dos alunos na habilidade de argumentar mediante a escrita, já que esse foi o objetivo maior do projeto interventivo e o resultado final superou as expectativas.

Foi longo o caminho percorrido para que chegássemos à melhoria da argumentação dos estudantes e tudo dependeu do desenvolvimento de habilidades. Uma delas foi o protagonismo discente. O reconhecimento do aluno como colaborador e capaz de aprender e ensinar. Dar voz ao aluno foi um grande ganho para o sucesso do projeto, pois os estudantes se sentiram mais capazes de expor suas opiniões, percebendo-se como parte do processo e também donos do projeto. Isso garantiu um maior interesse deles nas atividades desenvolvidas.

Outro ganho com relação aos estudantes foi a demonstração maior de tolerância ao ouvir o colega em sala de aula, esperando sua vez de falar. Isso possibilitou maior interação, entre os próprios estudantes e a professora, já que, antes da intervenção, era difícil o trabalho com a oralidade nessa turma. Antes, os momentos de debate se transformavam em discussões acaloradas, ou seja, os alunos adotavam postura impulsiva e violenta.

Essas mudanças na postura dos discentes em discussões também foram frutos do protagonismo discente, uma vez que deu oportunidade aos estudantes de serem ouvidos, principalmente pela professora, e de terem voz.

A escolha do tema “proibição de guloseimas na escola” possibilitou uma conscientização sobre os hábitos alimentares dos estudantes e teve efeito sobre sua vida pessoal e sobre a de outros membros da comunidade, como familiares, alunos de outras escolas que receberam a carta e seus pais. Assim, constatamos que houve um efeito de multiplicação das ideias para um bem comum: a saúde. Isso provou a necessidade de trabalhar com temas transversais, já que o assunto citado acima e escolhido pelos estudantes está dentro de um tema de interesse de todo cidadão.

A escolha da carta aberta se justificou plenamente, já que ela teve seu uso social efetivado com a distribuição para os pais dos alunos das escolas de Lima Duarte e a publicação no jornal LD & CIA, possibilitando sua leitura pelo público interessado e escolhido.

No processo que culminou com a carta (Anexo V), os estudantes tiveram a oportunidade de ler e produzir diferentes gêneros textuais orais e escritos, como: cartaz, aula, reportagens, questionário, esquetes. As produções tiveram suas funções sociais cumpridas, pois o cartaz foi divulgado nas paredes da escola e os esquetes foram divulgados pelos alunos, para debate, ajudando a conscientizá-los.

Destacamos ainda o efeito positivo do trabalho interdisciplinar, mediante as participações dos professores, Guilherme Silveira e Fernanda Pereira, que foram fundamentais para informar os alunos e a professora sobre o assunto. Juntos, unimos forças com o propósito de ensinar. Além dos profissionais da escola citados, tivemos o apoio do profissional de odontologia Ronaldo Baumgratz, pai de estudante da escola que se dispôs a ajudar no processo, acrescentando mais informações e enriquecendo o projeto. Isso nos possibilitou refletir sobre a importância de buscar parcerias, até mesmo da família, para que o ensino aprendizagem sejam efetivos na escola.

O trabalho de interação realizado na página do *Facebook* foi de grande importância para o cumprimento do objetivo da intervenção, já que os alunos tiveram mais liberdade de se comunicarem na rede social. Os adolescentes interagiram entre si e com a professora, expuseram suas opiniões e se sentiram protagonistas na construção de novos conhecimentos. Quanto a esse aspecto, o ganho pôde ser de todos, pois mesmo os estudantes que não utilizaram argumentos mais consistentes tiveram a oportunidade de ler e comentar os argumentos dos colegas.

A adequação da linguagem à situação é outro ponto de destaque, pois os estudantes aprenderam a adequar sua linguagem ao contexto comunicativo com bastante eficiência, usando a linguagem da *internet* no espaço virtual, e não a transportando para a escrita do gênero carta aberta.

Sob o ponto de vista da professora, o desenvolvimento do projeto lhe permitiu sair de sua zona de conforto, avançando para um território desconhecido - o uso de rede social como ferramenta pedagógica. Foi também um exercício de liberdade, posto que não havia um roteiro exato, preestabelecido, e de confiança em si e nos seus alunos. Muitas vezes, o professor não tenta modificar sua prática por medo de que os alunos não correspondam a seus esforços. Esse projeto permitiu à professora tornar-se, ao mesmo tempo, mais sua prática profissional e mais aberta à lida com o imponderável da relação professor/aluno, abrindo mão de suas opiniões em favor da conversa com os estudantes. De certa forma, todos os participantes melhoraram sua capacidade de argumentação.

Temos consciência das limitações de nossa pesquisa e de que este é apenas o início de nosso percurso. A despeito dessas limitações, esperamos que nosso trabalho sirva como contribuição para a atualização da escola nas demandas da era digital e sugerimos que esse trabalho com o texto argumentativo seja feito com alunos de anos anteriores, para que possam chegar ao ensino médio argumentando com mais eficiência sobre a realidade que os cerca, exercendo melhor o papel de cidadão e transformando a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRETON, P. *A argumentação na comunidade*. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAMPOS, F. A. A. *Alunos protagonistas aprendendo a argumentar utilizando a rede social 'Facebook'*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018.
- COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo*. Disponível em http://intitutoalianca.org.br/protagonismo_juvenil.pdf. Acesso em: 18 de out. 2017.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIRANDA, N. S. *Reflexão metalinguística do Ensino Fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006.
- As guloseimas tão comuns nas cantinas das escolas estão com os dias contados. *Online*. <https://www.youtube.com/watch?v=b0yc4KuPnWc>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia: *Online*. <http://ecoviagem.uol.com.br/noticias/ambiente/carta-aberta-de-artistas-brasileiros-sobre-a-devastacao-da-amazonia-6510.asp>. Acesso em: 21 de nov. de 2017.

Como o açúcar afeta nosso cérebro? - *Online*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/nicole_avena_how_sugar_affects_the_brain/transcript?language=pt-br. Acesso em: 27 nov. 2017.

Educação no trânsito 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8SszkJoUyCA>. Acesso em: 18 de nov. 2017.

Lancheira saudável: ovo cozido, água de coco e chips de raízes. Canal da Bela. *Online. Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3vKGEEsgfXE&index=8&list=PLp3fF3jhMQV6hoer07RSxxC8k-t6bP_Wt. Acesso em: 18 nov. 2017.

Alimentação saudável na mira das escolas e dos pais. *G1.com. Educação*. 15 de abril de 2010. *Online*. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/04/opiniao-alimentacao-saudavel-na-mira-das-escolas-e-dos-pais.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Saiba quais são os 10 piores alimentos para o corpo humano. *Jornal Extra*. 15 de setembro de 2013. *Online*. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/saiba-quais-sao-os-10-piores-alimentos-para-corpo-humano-9960700.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Marmita saudável da filha de Bela Gil vira piada nas redes sociais. *Veja SP*, 26 de fevereiro de 2017. *Online*. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/marmita-saudavel-da-filha-de-bela-gil-vira-piada-nas-redes-sociais/#>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

Nome : _____ Série: _____

1 - Você tem celular?

sim não

2 - Você tem o hábito de utilizar o celular?

sim não

3 - Para que você mais utiliza o celular? Marque pelo menos duas respostas.

Fazer ligações.

Conversar no *Whatsapp*

Acessar *internet*.

Entrar no *Facebook*.

Outros.

4 - Você tem *internet* em casa?

sim não

5 - Quais redes sociais você mais utiliza?

Facebook.

Whatsapp.

E-mail.

Twitter.

Outros.

6 - Em qual local você tem maior acesso à *internet*? Se precisar, marque mais de uma.

Sua casa. Laboratório da escola. Casa de amigo ou parente.

Celular. *Lan house*.

7 - Você tem alguma dificuldade ao utilizar as redes sociais?

sim não

8 - Quantas horas por dia você dedica à *internet*?

- Acima de 8 horas.
- Abaixo de 8 horas.
- Nenhuma.

9 - Já utilizou redes sociais para estudar?

- sim não

10 - O que geralmente posta nas redes sociais?

- Fotos suas.
- Mensagens.
- Fotos de suas atividades diárias.
- Vídeos.
- Fotos de familiares.
- Outros.

11- Você acredita que é possível o uso da tecnologia moderna (como celular, computadores e tablets) na sala de aula?

- sim não

12 - Cite uma pesquisa que você fez recentemente na *internet* para a escola.

13- Se a *internet* fosse utilizada na sala de aula, você acredita que as aulas seriam mais produtivas e os alunos participariam mais?

- sim não

ANEXO II

ATIVIDADES SOBRE A REPORTAGEM: “SAIBA QUAIS SÃO OS 10 PIORES ALIMENTOS PARA O CORPO HUMANO”, POR CAMILA MUNIZ.

- 1- A reportagem possui um tom formal ou informal? Justifique.
- 2- As informações da reportagem foram baseadas em pesquisas? Explique através de pistas do texto.
- 3- Segundo a reportagem, quais os 10 piores alimentos para o corpo humano?
- 4- De acordo com a reportagem, quais as consequências da ingestão desses alimentos no organismo?
- 5- Quais os especialistas que falam no texto? Por que houve a escolha desses profissionais?
- 6- Que ingredientes, segundo a nutricionista Michelle, tornam esses alimentos tão ruins ao organismo?
- 7- A reportagem trouxe alguma(s) informação(ões) desconhecida(s) para vocês? Se sim, qual (quais)?

ANEXO III

QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS SOBRE A REPORTAGEM “ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA MIRA DAS ESCOLAS E DOS PAIS”, POR ANA CÁSSIA MATURANO.

- 1- De acordo com o texto, quais atitudes da sociedade têm colaborado para que crianças tenham hábitos saudáveis de alimentação?
- 2- Que atitudes induzem ao consumo de alimentos sem qualidade nutricional?
- 3- Qual o ponto de vista defendido no texto sobre o consumo de alimentação não saudável, mas prazerosa?
- 4- Que soluções o texto dá aos pais e à escola na solução do problema do consumo exagerado de guloseimas pelas crianças?
- 5- Na pergunta: “Por que as pessoas continuam comendo comidas sem valor nutricional mesmo sabendo que fazem mal à saúde?” Você concorda com a resposta dada pela autora?

ANEXO IV

ATIVIDADES PARA RESPONDER SOBRE O GÊNERO CARTA MODELAR

- 1- Qual o tema motivador da carta?
- 2- Que característica o texto apresenta que o denomina como carta?
- 3- Por que ela é uma carta aberta?
- 4- Qual a opinião defendida pelos remetentes?
- 5- Cite dois argumentos utilizados por eles e classifique-os.

ANEXO V

Essa carta é um alerta. Ela foi escrita em conjunto pelos alunos do 8º Ano C nas aulas de Língua Portuguesa, com a professora Fernanda de Paula Assis Campos. Por favor, leia e comente com seus filhos...

Prezados pais ou responsáveis,

Vocês ficam atentos à merenda que seus filhos levam para a escola? Hoje em dia o consumo exagerado de guloseimas pelas crianças e adolescentes é muito frequente, principalmente nas escolas. Esse fato tem preocupado professores e direção, já que a maioria desses alimentos possui ingredientes prejudiciais ao nosso organismo, como: sódio, açúcar, corantes artificiais, aromatizantes, entre outros.

Em pesquisa feita na Escola Adalgisa de Paula Duque, com a professora de Matemática Fernanda Pereira, constatou-se que a bala está entre as guloseimas mais consumidas na escola. Durante 12 dias, foi recolhido um total de 702 embalagens, sendo: 640 de balas, 2 de refrigerantes, 2 de achocolatados, 17 de pirulitos, 17 embalagens de biscoitos recheados, 5 de salgadinhos de milho e outras. Seu filho pode estar gastando seu dinheiro para acabar com a saúde dele, pois o consumo de balas e outras guloseimas no colégio pode acarretar problemas em curto prazo, como cáries, já que não é possível higienizar os dentes, dando às bactérias o tempo necessário para que ajam na boca, de acordo com o dentista Ronaldo Baumgratz.

Esse consumo, em longo prazo, pode provocar doenças graves também. Segundo Guilherme Silveira, professor de Ciências da Escola Adalgisa, o diabetes, hipertensão arterial, infarto, AVC, obesidade são algumas das enfermidades provocadas por uma alimentação recheada de guloseimas.

Em reportagem do site Minha Vida, trabalhada na aula de Língua Portuguesa, a nutricionista Michelle Schoffio, cita os 10 piores alimentos para o corpo humano, e dentre eles estão: refrigerante, batata frita, salgadinho de milho, pizza e outros. Provavelmente, esses são alimentos consumidos pelo seu filho (a), por isso é importante alertá-lo (a), já que crianças e adolescentes não possuem maturidade para perceberem a gravidade do consumo excessivo desses alimentos para a saúde.

A escola já faz o seu papel cumprindo a Lei 18372, criada em 04/09/2009, que proíbe o comércio de guloseimas em vendas escolares de Minas Gerais. Faça você também a sua parte. Conscientize seu filho para que se alimente de maneira mais saudável. Escolha corretamente os alimentos que colocará em seu carrinho de supermercado. Mude os hábitos alimentares de sua casa, ajude seu (sua) filho (a) a arrumar o lanche para levar ao colégio. Afinal, depois dos malefícios citados, vocês irão continuar deixando seu (sua) filho (a) exagerar no consumo de guloseimas? Lembre-se: com saúde, não se brinca!

Alunos do 8º ano C da E. E. Adalgisa de Paula Duque

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

SILVANA APARECIDA CALDAS DE ÁVILA
DENISE BARROS WEISS

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A escola tem avançado rumo a uma perspectiva mais democrática e inclusiva de construção de conhecimento. O que antes era visto como atividade à margem, como diletantismo de um professor ou até como perigoso e assustador, hoje tornou-se prática corrente. Este texto pretende mostrar como foi realizado o projeto que teve como resultado a elaboração conjunta de um documentário sobre uma cidade, feita por alunos do ensino fundamental II.

O objetivo do projeto era, por um lado, subsidiar uma coleta de dados que deu origem a uma dissertação de mestrado,¹ dentro do programa PROFLETRAS. Por outro lado, ele visava desenvolver as habilidades orais de um grupo de alunos capitaneados por sua professora - também pesquisadora.

Todo o projeto começou por uma despreziosa atividade de produção oral com os alunos do oitavo ano. Essa atividade provocou na professora uma reflexão que culminou com um projeto que visava a conectar os alunos com sua comunidade de entorno.

Na atividade, observou-se que, apesar de o município onde os alunos residem apresentar atrativos turísticos, como igrejas, fazendas coloniais, festas religiosas, exposições e a fabricação de rocamboles – conhecidos em todo o país –, os estudantes não os percebiam como valores positivos de sua localidade.

Nossa proposta foi a construção de um documentário, gênero sofisticado do qual vários outros são subsidiários, e observar os alunos antes, durante e depois dessa elaboração, discutindo a influência do uso de tecnologia na escola como meio de desenvolvimento do protagonismo do aluno e do resgate de sua cidadania.

¹ A dissertação pode ser acessada em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5762>

A pesquisa teve como principal objetivo verificar como a construção de um documentário sobre a cidade interfere na visão dos alunos sobre a região em que vivem e, mais especificamente, propor uma sequência didática que pudesse aprimorar as habilidades requeridas para o domínio da língua, as habilidades de interação social a partir de diferentes gêneros textuais das esferas oral e escrita.

A escola onde foi realizado o projeto de intervenção se localiza em uma cidade que possui hoje cerca de 13.000 habitantes, segundo dados do IBGE (2017). Como mencionado anteriormente, a cidade possui atrativos turísticos como igrejas, fazendas coloniais, festas religiosas, exposições e a fabricação de rocamboles conhecidos em todo o país. Embora a cidade não ofereça muitas alternativas de lazer para o público juvenil, a escola apresenta uma boa infraestrutura. Os Ensinos Fundamental I e II ocupam dois prédios. Entre os prédios há uma quadra de esportes. Há também uma sala de multimídia, a biblioteca, amplas salas de aula com TV e acesso à *internet*. Além disso, possui uma equipe de professores que se interessam de fato pela educação. Isso pode ser comprovado pelo desempenho dos alunos de 8º e 9º anos, segundo os parâmetros do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O resultado no ano de 2015 para essa escola foi de 6,3, sendo 5,6 a meta para o mesmo período.

Apesar de a infraestrutura atender às necessidades educacionais dos alunos e dos funcionários, os educandos ainda se sentiam desmotivados na escola e/ou estavam frustrados por permanecer na cidade.

A turma na qual foi realizada a intervenção era o 8º ano D, que, mesmo composta por alunos falantes, apresentava um perfil de estudantes interessados e majoritariamente comprometidos com a aprendizagem. Demonstravam pouca habilidade oral, mas boa desenvoltura na escrita.

Partimos da perspectiva de que as atividades de produção deveriam ser organizadas a partir de gêneros textuais bem definidos, que pudessem ser objeto de estudo para os alunos e, ao mesmo tempo, em sua função social, tornar-se meio adequado para a execução da tarefa a que nos propusemos. Marcuschi (2002, p. 20), explica que os gêneros textuais “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”. Isso porque, em todas as atividades cotidianas, os indivíduos lidam com práticas sociais mediadas pela linguagem, ou seja, isso ocorre em uma conversa informal, no envio de um e-mail, em um debate, na elaboração de um currículo, num telefonema etc. Qualquer que seja a ação, a linguagem está envolvida, são esses gêneros que vão organizar os nossos discursos. Para Bakhtin (2006):

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no

processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Mais do que estruturas textuais por meio das quais as pessoas interagem, os gêneros “[...] são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social” (BAZERMAN, 2006, p. 23). Os gêneros apresentam-se como efetivas ferramentas para as interações sociais. Na perspectiva bakhtiniana, são descritos como estruturas textuais que funcionam na sociedade, além de possuir perfis de conteúdo, de estruturação e de funcionamento relativamente recorrentes.

Os gêneros são diferentes em determinadas funções, devido às variadas atividades desenvolvidas cotidianamente. Por isso, são dinâmicos e dão origem a novos gêneros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias (MARCUSCHI, 2006, p. 227). Além disso, os gêneros textuais podem transformar nossas ações. Se partirmos desse pressuposto, vê-se que o papel da escola é oferecer ao aluno situações nas quais ele possa articular conhecimentos por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais.

Nossa proposta de trabalhar o gênero documentário buscou enfoque também nos conceitos de letramento e de letramento digital. Saber ler e compreender, interpretar e avaliar requer muito mais que ser alfabetizado. É necessário, para além disso, buscar o letramento para desenvolver as habilidades e as competências nos diversos contextos e práticas sociais.

O letramento deu-nos o pressuposto teórico, porque, conforme Magda Soares (2009, p. 39), é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A autora considera ainda que

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento (SOARES, 2002, p. 145).

Outro elemento fundamental na execução deste projeto de intervenção na escola foi o letramento digital. Na visão de Rojo (2012, p. 37), a “presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação”. Embora ainda seja um desafio para prática pedagógica, é cada vez mais evidente que as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, facilitando as comunicações, diminuindo as distâncias. Isso foi escrito e realizado no ano de 2016 - muito antes de uma pandemia tornar esse letramento absolutamente fundamental e cotidiano nas práticas de escola. O documentário, subsidiado por outros gêneros textuais ao longo da execução do projeto, proporcionou a oportunidade de se utilizar os conhecimentos da língua e de interagir com recursos tecnológicos.

Ainda como suporte teórico, adotamos princípios da sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). O procedimento metodológico da SD refere-se a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente, em torno de um gênero oral e escrito”. Para os autores, o procedimento metodológico da SD pode estar relacionado ao gênero escrito ou oral de atividades escolares. Na SD proposta, o professor dá início ao seu trabalho com a apresentação inicial, que é o momento em que os alunos terão um primeiro contato com a situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida por meio da produção de um texto oral ou escrito. As dificuldades apresentadas pelos alunos ou por demandas surgidas na própria interação com eles, vai, progressivamente, preparando-os e fornecendo instrumentos para seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que os alunos, de modo cada vez mais autônomo, vão construindo o objeto final do projeto. Nessa sequência didática, o final é uma produção coletiva, realizada com o apoio da escola e da comunidade do entorno e se volta para essa comunidade, de forma pública e acessível a todos. Assim, cumpre-se a função social do produto (documentário), desenvolve-se nos alunos um conjunto de habilidades e, espera-se, inspira-os a ver sua comunidade de maneira mais atenta e sensível.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto interventivo foi realizado a partir das demandas observadas em uma atividade oral, na qual os alunos se mostraram muito insatisfeitos com as condições da cidade em que vivem. Trata-se, de fato, de um município pequeno, no qual as oportunidades de vida não pareciam nada promissoras. A atração pela cidade grande, fomentada pelas imagens da TV e pelas experiências de viagens, era bastante comum. Por mais que essa maneira de pensar seja compreensível, dada a idade dos alunos e a pressão social por uma vida materialmente melhor, pareceu à professora que eles não percebiam o lugar em que viviam, exceto em seus elementos de falta.

A intervenção teve, então, o objetivo principal de dar a esses alunos a oportunidade de viver a cidade, a partir da interação com seus habitantes mais velhos, conhecendo suas histórias e observando mais atentamente o lugar.

A proposta de intervenção foi apresentada aos alunos em uma atividade oral.

Apresentamos o vídeo *Pequena ou grande, toda cidade pode ser educadora. E o prefeito deve trabalhar pra isso!*, reportagem de um programa da Rede Globo chamado *Como será?*². O vídeo retrata a situação de muitos jovens que moram no interior, até mesmo em cidades afastadas dos grandes centros, e não têm acesso a eventos culturais e até mesmo momentos de lazer. Ele mostra e valoriza iniciativas de pessoas da cidade para amenizarem esses aspectos.

² O vídeo pode ser acessado em: <http://globoplay.globo.com/v/4843748/#>.

A discussão sobre esse vídeo foi guiada pelas seguintes perguntas:

- a) Que relação o vídeo pode ter com a Língua Portuguesa?
- b) Qual é a real intenção de quem produziu o vídeo?
- c) Quem vocês acham que poderia ter interesse nos eventos citados no texto?
- d) Atividades mostradas no vídeo atendem às necessidades de uma comunidade do interior e/ou cidades que ficam distantes dos grandes centros urbanos?

A conversa que surgiu a partir daí se encaminhou para as queixas dos alunos sobre o que faltava em sua cidade. Esse foi o gatilho para a ideia da professora e para sua proposta de trabalho.

Houve uma reação satisfatória para a realização do documentário: alguns estudantes se posicionaram a respeito da produção do documentário de forma positiva; outros não conheciam o gênero e não se posicionaram. Terminada a primeira aula, foram estabelecidos os termos de consentimento e apenas uma aluna não obteve permissão para participar da atividade, uma vez que o trabalho seria feito também extraclasse.

A execução do projeto se deu em duas frentes. Na sala de aula e em campo.

Na sala de aula, houve uma sequência de atividades desenvolvidas que foram, progressivamente, aproximando os alunos de seu objetivo, a partir da elaboração de textos de gêneros subsidiários. Aqui fazemos uma breve apresentação desses passos.

Para motivar e colocar os alunos em contato com um documentário, foi exibido o filme *Cine Holliúdy*, cuja temática envolve confusões, aventuras, humor e sonhos; enfim um documentário divertido, ambientado em uma cidade pequena. Nesse momento, ainda não se discutiu qualquer característica do gênero, mas mostrou-se que um documentário pode ter características diferentes daqueles cuja proposta é somente a informação.

Depois de assistirem ao filme e discutirem sobre ele, foi-lhes pedida a tarefa de escrever uma resenha sobre o documentário. Mantinha-se, dessa forma, o trabalho com gêneros textuais previsto no planejamento geral da disciplina para aquele ano e, ao mesmo tempo, colocavam-se os alunos como críticos de um material de um gênero que eles viriam a produzir.

Seguiu-se o momento de apresentação formal do projeto para os alunos. A professora se apresentou como pesquisadora, estudante (do mestrado) e explicou os objetivos da intervenção, sob o ponto de vista dela - sua pesquisa dependia dessa intervenção - e sob o ponto de vista dos próprios alunos - mostrando como uma atividade diferente poderia contribuir para a formação deles. A reação foi de surpresa pelo fato de a professora, tão distante em sua posição hierárquica, podia ser também aluna. Isso de alguma forma aproximou todos os participantes.

Houve então a divisão dos alunos em cinco grupos, cada qual com sua tarefa. Na elaboração de um documentário é necessário roteirista, assistente de roteirista, figurinista, desenhista, um narrador e um assistente de câmera.

Foi explicado a eles que o roteiro é um guia para a elaboração do documentário e que, embora as tarefas tivessem sido distribuídas, todos tinham que contribuir com todo o trabalho, nos relatos e principalmente na realização das entrevistas.

Eles entenderam que o pano de fundo da atividade seria a valorização de pessoas da cidade que contribuem para que ela seja um bom lugar para se viver. Então, as entrevistas deveriam seguir essa temática.

A etapa seguinte consistiu em pedir aos alunos para escolher alguém que eles gostariam que fosse homenageado por meio da elaboração de uma página de jornal fictícia (individual) que abordasse as notícias da cidade, tendo como manchete algo relacionado ao homenageado. Em sala de aula faríamos uma votação das pessoas que mais foram destaques nas páginas dos jornais.

Com a ajuda e a influência dos pais, alguns alunos fizeram a atividade e quiseram homenagear pessoas que não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da cidade. Essa atividade causou um certo desconforto, o que foi resolvido com diálogo. No entanto, a maioria homenageou pessoas que se destacam na educação, na religião, na política e no desenvolvimento de atividades para os jovens e adolescentes, muitas vezes, sem honorários.

Após a eleição conjunta dos homenageados, houve um momento para refletir sobre o resultado. Os alunos foram conduzidos a se posicionar e proferir comentários orais acerca dos resultados. Foi dada a oportunidade a cada um de se colocar. A maioria concordou com o resultado, mas outros colocaram suas opiniões e tivemos que realizar um outro evento para a escolha de outros dois homenageados. Os argumentos giraram em torno da idade de um homenageado, que estaria doente e não teria condições de ser entrevistado. Em relação a um outro homenageado, argumentou-se que a pessoa jamais aceitaria ser entrevistada.

Decidimos, assim, pensar em conjunto em alguém que poderia ser homenageado. E foi o que fizemos. A proposta inicial seria apenas pessoas do município, mas os alunos escolheram uma professora que está envolvida num projeto de educação e que ajuda as crianças e adolescentes por intermédio de aulas de teatro. Assim, a referida professora foi aceita quase por unanimidade pela turma.

Os alunos, em grupo, fizeram os convites aos homenageados. Foram orientados a definir junto ao convidado o objetivo, as possíveis perguntas, o espaço da entrevista (que poderia ser aceito ou não pelo entrevistado) e o agendamento do dia. Era importante que os alunos sempre fizessem uso de uma linguagem objetiva para que o entrevistado compreendesse o que queriam saber, percebendo que estavam conversando com adultos com os quais não tinham relação próxima. Isso lhes deu a dimensão da necessidade de usarem uma linguagem mais formal.

Era hora de preparar o documentário em si e, para isso, houve novos aportes de informação de natureza bem diferente. Era preciso compreender os meandros do gênero em sua faceta técnica.

Os alunos foram convidados a assistir a um vídeo denominado *Como elaborar um roteiro de documentário*.³ Trata-se de um vídeo de apenas 4 minutos e do qual os alunos gostaram muito, apesar de acharem que talvez não conseguissem acompanhar as indicações de como fazer o roteiro.

³ O vídeo exibido está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lafP3i00UBk>

Após mais explicações e muitas consultas ao vídeo, os alunos se sentiram mais preparados para a tarefa. O próximo passo seria a elaboração da entrevista.

Mais uma vez, os alunos foram apresentados a um filme, dessa vez *Avatar*. O objetivo nessa fase era que eles tivessem condição de acompanhar uma entrevista feita com o autor do filme, analisando as partes componentes e o conteúdo de perguntas e respostas. Assim, teriam uma referência para começar a redigir suas próprias perguntas para os entrevistados.

Nesse momento, reunimo-nos para elaborar um roteiro de perguntas que norteariam os entrevistados. Os alunos demonstravam interesse, mas houve um intenso trabalho de intervenção, pois as perguntas tinham que ser muito bem elaboradas para que os objetivos fossem atingidos. A elaboração da entrevista escrita consistia na escolha de cinco perguntas e cinco entrevistadores. As perguntas foram elaboradas, mas os alunos foram orientados a realizar outras perguntas durante a entrevista, desde que considerassem a temática e a relevância das questões. O trabalho de elaboração demandou duas semanas de trabalho, pois, a cada intervenção, as perguntas tinham que ser reelaboradas e reescritas.

As intervenções da professora, nessa fase, foram feitas visando à eliminação das marcas de oralidade mais evidentes, conferindo concordância verbal e pontuação, além do cuidado com a ordenação das ideias.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Os alunos foram, então, aconselhados a selecionar os espaços onde aconteceria cada entrevista, justificando essas escolhas. O figurinista decidiu a roupa dos entrevistadores.

A entrevista com o senhor Antônio Trindade Gomes aconteceu na Igreja Matriz de Santo Antônio, em Lagoa Dourada. Os alunos o escolheram pela sua humildade e carisma com as pessoas. Além disso, por ser uma cidade pequena em que a religião é de grande relevância, o senhor Antônio é amplamente conhecido pelo trabalho realizado nas casas, bem como por belíssimos trabalhos de restauração nas igrejas de Lagoa Dourada.

Ewerton de Souza, jornalista e professor de basquete, foi escolhido pelos alunos por sua grande capacidade de interação e sua disponibilidade em ensinar aos alunos, nos fins de semana, a modalidade esportiva mencionada. O professor incentiva os jovens e adolescentes da cidade a jogar e lhes proporciona momentos de lazer, tão raros na cidade. E sem receber nenhum honorário por isso.

Maria do Carmo, conhecida como Madu, foi escolhida por seu profissionalismo e capacidade de interagir com os jovens e adolescentes. A professora só dá aulas de teatro às segundas-feiras e, mesmo assim, conseguiu ser admirada e respeitada pelos alunos, que, nos poucos momentos que passam com ela, divertem-se, aprendem e são inseridos no mágico mundo da arte, da cultura e da fantasia.

Edilamar Efigênia, a Dila, professora de Língua Portuguesa e Artes, sempre foi uma pessoa admirada e respeitada pela sociedade e pela comunidade educativa de Lagoa Dourada. O trabalho da educadora vai além da sala de aula. Ela consegue interagir com os jovens e adolescentes e inseri-los em atividades que envolvam, além dos alunos, suas famílias. Por meio de suas atitudes, alunos e professores, pais e responsáveis, sabem que podem contar com sua eficiência, seu carisma e amizade. Em razão dessas qualidades, Edilamar foi escolhida para fazer parte do documentário.

O professor Elton Santos foi selecionado pelos alunos devido à sua capacidade e inteligência, além de sua preocupação com os conflitos e injustiças que assolam a maioria das cidades brasileiras.

Lagoa Dourada é um pequeno município, mas possui grandes personalidades que a representam. O professor Elton é uma dessas pessoas. Em suas aulas, o educador consegue interagir e aproximar os alunos de sua realidade. Excelente profissional do componente curricular de História, conseguiu se destacar, ser admirado por seus alunos e colegas e ser escolhido para a elaboração do documentário.

O professor e brinquedista Itamar Antônio também foi escolhido para fechar o documentário por sua ampla capacidade de conquistar jovens e adolescentes com seu carisma. Morador de Lagoa Dourada há mais de quarenta anos, sabe bem o que é viver em uma cidade do interior. O professor trabalha com crianças com dificuldades e é reconhecido pelos pais e alunos como um profissional que também extrapola o ambiente de trabalho, abrilhantando sua profissão. Pai de adolescentes, sabe bem como interagir com jovens e adolescentes, promovendo uma educação de qualidade e mostrando que Lagoa Dourada é um lugar bom para se viver.

As entrevistas foram realizadas da forma como foram orientados os alunos. Obviamente, houve entraves – qualquer processo de interação é passível de apresentar problemas – e a prática de oralidade, tão ensaiada e discutida em sala de aula, não foi totalmente satisfatória na hora das entrevistas.

Nota-se que ainda temos que avançar em alguns pontos do aspecto linguístico, das atitudes diante de uma entrevista oral, gênero que exige muito, tanto na escrita quanto na oralidade.

O documentário proporcionou a essa educadora um diagnóstico para as atividades posteriores. Os alunos precisam ser preparados, a todo momento, para as atividades discursivas que se apresentarão em seu cotidiano, e a mediação de um professor preparado para lidar com as demandas que surgirão são imprescindíveis. No entanto, o objetivo principal das entrevistas foi alcançado: conseguimos mostrar a importância da aprendizagem do ensino da oralidade, bem com o processo de ampliação e o domínio de gênero textual entrevista oral em uma situação real de uso.

O documentário foi um trabalho marcante na vida dos docentes do 8º ano. O entusiasmo com que se empenharam na execução de cada uma das entrevistas deixou evidente que a cidade, como todas, apresenta problemas, dificuldades, mas abriga pessoas que se interessam por seus habitantes, principalmente pelos jovens e adolescentes que nela vivem.

A seriedade com que os alunos levaram o trabalho até o final e sua empolgação com o resultado, mesmo que a edição do documentário tenha ficado a cargo de um profissional da UFJF, mostram que o projeto teve repercussão em suas vidas para além da sala de aula.

A cidade, pequena, recebeu como presente dos alunos uma apresentação especial, pública, do documentário. Houve comoção, sentimentos aflorados e discussão. Bem parecido com que os alunos tinham visto lá no princípio do projeto, ao assistirem ao *Cine Holiúdi*.

A partir das produções, foi possível constatar que, além de dificuldades em relação às atividades, produção de textos orais e escritos e análise reflexiva de fenômenos da língua/linguagem, havia uma tendência à desvalorização do lugar de origem dos alunos, assim como insatisfação diante da cidade

no que diz respeito ao lazer, à cultura e ao entretenimento. A proposta então seria uma intervenção que fosse além da sala de aula, com a aplicação de gêneros textuais específicos, para tentar motivar e fazer emergir o sentimento de pertencimento dos educandos. As produções iniciais e finais foram analisadas individualmente e tiveram como objetivo apresentar a diferença na percepção da realidade pelos estudantes que participaram da intervenção.

Nas análises, percebemos que os alunos possuem interesses ligados à cultura e sentem falta de investimentos por parte das autoridades locais em atividades que proporcionam entretenimento. Ao ver o vídeo *Pequena ou grande, toda cidade pode ser educadora. E o prefeito deve trabalhar pra isso!*, os alunos puderam fazer uma comparação com uma cidade do interior do Rio de Janeiro onde a população também não tem acesso a museus, a cinemas, a teatros e outros. A representação cultural ocorre somente na escola e na biblioteca.

Quanto ao domínio da língua, observamos que os aspectos linguísticos, como os desvios ortográficos, pontuação e concordância necessitam de intervenção. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados e aqueles que eles ainda não dominam, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Nesse projeto, muitas oportunidades de desenvolvimento das habilidades foram oferecidas aos alunos a partir da tomada de consciência deles sobre a adequação de seus textos à norma culta - oral ou escrita.

Nos relatos que constituíram uma produção escrita final do projeto, foi notório que os alunos transferiram a responsabilidade de transformar a cidade em um lugar melhor para eles mesmos, ou seja, por meio do conhecimento que permitirá contribuir ou reivindicar das autoridades melhorias para a cidade. Além disso, houve por parte dos educandos a percepção de que existem outros valores, atribuídos aos moradores, que podem ser agregados à transformação do ambiente.

IMPACTOS DO PROJETO

A atividade de intervenção desenvolvida no 8º ano trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento dos alunos. Durante o processo de elaboração do gênero documentário, que envolveu outros gêneros textuais considerados ações pedagógicas, como resenha crítica, relato, convite, notícia de jornal, entrevista escrita e oral, gêneros com os quais os educandos já haviam tido contato nos anos anteriores, também puderam obter novos conhecimentos acerca do gênero documentário, produto da atividade interventiva.

Concomitante ao processo de intervenção, houve a possibilidade do contato com textos modelares, leituras e escritas que proporcionaram uma revisão de produção textual, principalmente nos aspectos relacionados às dificuldades no processo de construção do texto a partir de situações reais e significativas, além de potencializar o conhecimento das características dos gêneros textuais abordados.

É sabido que muito ainda deve ser feito para que os alunos sejam inseridos no mundo da escrita e sejam participantes dele com autonomia. Contudo, espera-se que o trabalho tenha colaborado para uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da oralidade, bem como para sensibilizar os educandos frente ao uso adequado dos recursos tecnológicos.

Percebemos os resultados positivos dessa intervenção, que também se revelou muito prazerosa, tanto para os alunos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida como para a discente do PROFLETRAS que a conduziu, porque se verificou que, quando é dada a oportunidade ao aluno de ser protagonista, quando ele se sente verdadeiramente responsável por modificar a conduta do outro pela linguagem, há uma situação em que ele passa a ser produtor de conhecimento. Isso altera o modo como ele enxerga uma tarefa e lhe dá a dimensão do que pode ser para ele o domínio daquela habilidade: um passaporte para uma melhor compreensão da sociedade em que vive.

Em relação à comunidade educativa, o trabalho de intervenção nos apontou facilidades e/ou possibilidades no uso das tecnologias. A utilização adequada dos celulares mostrou à gestão e aos docentes da instituição que crianças e adolescentes já vivem imersos na cultura digital, portanto, inserir os aparelhos na prática pedagógica é uma iniciativa importante para valorizar o que elas já sabem e, assim, explorar diversas linguagens. Cabe, portanto, ao professor cumprir o papel de mediador da aprendizagem, planejando suas atividades com a intenção de provocar nos alunos o interesse e um crescimento cognitivo e social, a fim de que assim sejam capazes de refletir sobre seu conhecimento e não apenas absorvê-lo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, S. A. C. *O gênero textual documentário: uma proposta de construção de cidadania*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

CINE Holliúdy. Direção: Halder Gomes. Produção: Edmilson Filho e Halder Gomes. Brasil: Downtown Filmes; Paris Filmes, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexos e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2007.

PEQUENA ou grande, toda cidade pode ser educadora. E o prefeito deve trabalhar pra isso! Direção: GloboPlay. Disponível em: <http://globoplay.globo.com/v/4843748/#> . Acesso em: 10 ago. 2016.

ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

O ENSINO DE LINGUAGEM E AS RELAÇÕES INTERACIONAIS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS PROTAGONISTAS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

CLARISSA MIEKO LUIZ ISHIKAWA
NEUSA SALIM MIRANDA

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Uma prática pedagógica inovadora e significativa para o professor da educação básica é aquela capaz de transformar a sua realidade e a de seus alunos, projetando caminhos que poderão ser construídos e transformados numa aventura pedagógica pelo conhecimento que acontece na escola, na sala de aula, e floresce mais tarde em todas as comunidades das quais nossos alunos fazem parte. Elas são revolucionárias, não porque apresentem elementos nunca antes vistos, mas porque transformam o tradicionalmente conhecido, ressignificam seu valor e desafiam cada um que delas fez parte a também se ressignificar.

O percurso descrito nesse capítulo foi o fruto de uma parceria pedagógica entre mim e meus alunos e que teve como agenda ética ações capazes de fomentar a reestruturação de nosso ambiente escolar fragmentado, recuperando os papéis dos sujeitos na cena aula e estimulando e fortalecendo práticas comprometidas com o Protagonismo. A proposta se constitui como produto da dissertação de mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada *Ressignificação das Práticas Interacionais e Linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa*¹ (ISHIKAWA, 2015). Filiada ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012; PPG Linguística-UFJF, FAPEMIG – CHE-APQ-01864-12), configura-se como uma pesquisa-ação participativa (MORIN, 2006) de natureza interventiva.

O percurso interventivo, desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2014, foi realizado em uma escola pública estadual, situada no centro da cidade de Valença, Rio de Janeiro. A estrutura física do colégio é atraente, e ele funciona em três turnos. É uma escola com turmas bastante heterogêneas,

¹ A dissertação está disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/3356>

que atende quase que em sua totalidade alunos oriundos das periferias da cidade. Embora possua atrativos, nossa escola é estigmatizada pelos habitantes da cidade, sendo tratada com preconceito.

A turma escolhida para o desenvolvimento do projeto, uma classe de 9º ano do ensino fundamental II, era composta por 25 alunos na faixa etária de 14 a 17 anos. O ambiente humano na classe era pouco propício ao processo de ensino-aprendizagem. Predominavam a apatia, a desmotivação, a desorganização e eram frequentes os conflitos e formas veladas de violência. Nada parecia motivá-los ou despertar seu interesse pelo objeto de conhecimento. Mesmo diante de propostas pedagógicas aparentemente estimulantes e em sintonia com discussões contemporâneas de ensino de língua portuguesa, os alunos permaneciam inertes.

Foi, desse modo, no chão da escola, que passamos a pensar de modo particular a crise da sala de aula. Em uma sala de aula marcada pela opacidade de valores, pelo desinteresse e passividade, a meta de ressignificar o saber, as interações e as práticas linguísticas, tornando-os um valor para nossos alunos, constituíram nosso desafio. A estruturação da práxis se deu mediante o confronto entre o diagnóstico de minha turma de 9º ano e os resultados obtidos em dez estudos de caso sobre “a crise da sala de aula” em escolas públicas, desenvolvidos no seio de dois macroprojetos “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007; PPG Linguística/FAPEMIG/CAPES-PNPD) e “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012; PPG Linguística-UFJF/FAPEMIG).

O conjunto de Estudos de Caso referido permitiu o mapeamento de pontos críticos da sala de aula na zona de influência da Universidade Federal de Juiz de Fora (Zona da Mata mineira), produzindo generalizações analíticas que nos levaram a uma compreensão mais profunda do problema que me atingia em meu microcosmo, a minha sala de aula, e à formulação das hipóteses norteadoras de minha práxis pedagógica nesse espaço.

Nosso percurso se constituiu, dessa forma, de duas etapas fundamentais, uma diagnóstica e uma interventiva.

O diagnóstico inicial feito pela docente-pesquisadora foi complementado pela voz discente, mediante relato de experiência escolar, submetido a um método de análise do discurso baseado na Semântica de Frames (FILLMORE, 1982) e no projeto lexicográfico FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Para o exercício hermenêutico sobre os discursos, utilizaram-se outros campos do saber, como a Sociologia (BAUMAN, 2011) e a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999).

Na etapa interventiva, partindo da equação clima escolar; Protagonismo e Aprendizagem, desenvolvemos, de modo processual, ao longo de um semestre, práticas voltadas para a construção de uma educação cidadã, com propostas pedagógicas de Língua Portuguesa adequadas ao perfil da turma analisada. Nosso percurso interventivo se organizou para isso em dois projetos: i. Ressignificando o cenário de aprendizagem; ii. Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa.

A partir da compreensão do cenário investigativo, verificamos a necessidade de recuperação dos papéis desempenhados pelos sujeitos na cena aula ressignificando as dinâmicas interacionais para a criação do Ambiente Escolar. Os conceitos de Protagonismo Juvenil (COSTA; VIEIRA, 2006); de

Autoridade e Autoria (AQUINO, 1998, 1999, 2014; ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; PRAIRAT, 2011; MIRANDA, 2014); bem como o equacionamento entre Educação Linguística (DOLZ; SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA; VINHA, 2008) e Educação de Valores (ARAÚJO, 1996, 2007; LA TAILLE, 2009) foram pressupostos teóricos que embasaram esse percurso.

Para a construção das sequências de atividades de Língua Portuguesa, os fundamentos teóricos sobre o ensino de Leitura e Escrita (SOLÉ, 1998; MIRANDA, 2006; FIORIN, 2007; KLEIMAN, 2009; GERALDI, 2012) e abordagens que discutiam o texto como objeto de ensino (KOCH, 2002; GERALDI, 2012) foram fundamentais. Também norteou a elaboração da prática o *Currículo Mínimo* da série, já que esse é um documento orientador do trabalho docente nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, sendo seu cumprimento compulsório.

Passamos a apresentar de modo sucinto as principais considerações e fundamentos para a construção do ambiente escolar: Protagonismo Juvenil; Autoridade e Autoria e Educação Linguística e de Valores.

Para Costa e Vieira (2006), o Protagonismo Juvenil implica uma participação ativa dos jovens em seus contextos sociocomunitários, estimulando o exercício da cidadania, uma vez que o jovem atua democraticamente assumindo um lugar de decisão, livre participação e responsabilização. Essa prática desenvolve “senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão de futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca da plenitude humana por parte dos jovens.” (COSTA; VIEIRA, 2006, p.21). Dessa forma, a ética e o valor trazidos pelo Protagonismo se tornaram pilar para a reconstrução do Ambiente Escolar.

É válido ressaltar que uma prática protagonista deve ser construída não para os jovens ou sobre os jovens, mas com os jovens, cabendo a eles uma participação efetiva na construção das ações. Costa e Vieira (2006) ressaltam que as lideranças que emergem da interação entre os pares podem contribuir para a organização do processo de ensino-aprendizagem. O papel do adulto também é de suma importância; ele é o mediador nesse percurso, uma vez que orientará o jovem, estimulando a reflexão e a conduta responsável para que avance rumo à autonomia.

Dessa forma, a ação protagonista não “abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional” (ARAÚJO, 1996, p. 108), pois é ele quem conhece os objetivos pedagógicos e é capaz de equacionar seu saber ao saber dos discentes.

A autoridade docente, amplamente discutida por inúmeros autores, como La Taille (1999), Araújo (1999), Aquino (1999, 2014), Prairat (2011 *apud* TEIXEIRA, 2014) e Miranda (2014) se constitui também como ponto fundamental no ambiente escolar. Seu reconhecimento torna-se indispensável na relação pedagógica, refletindo a essência do papel de educador, que seria “um líder no caminho do conhecer” (FURLANI, 1987 *apud* GUZZONI, 1995 p.23).

Pensar sobre as relações estabelecidas nas diversas instituições, sobretudo a escola, nos leva a discutir o reconhecimento da assimetria e a necessidade de legitimação dos papéis na cena

escolar, para a promoção da aprendizagem. Cada participante da cena interacional possui um papel com responsabilidades específicas e a manutenção desses papéis se torna condição para que haja a relação professor/ aluno. O não reconhecimento dessa assimetria está diretamente relacionado à crise da autoridade docente (AQUINO,1998).

Importa dizer que a autoridade tratada não deve ser confundida com autoritarismo. Como mostra Araújo (1999), a autoridade autoritária se funda na violência, já a autoridade por competência tem como base o respeito mútuo e associa-se à noção de admiração, fundada na influência e prestígio daquele que demonstra competência sobre algo. É dessa última que trataremos.

Prairat (2011 *apud* TEIXEIRA, 2014) ressalta a existência de elementos que conferem autoridade ao docente, evidenciando a experiência, a anterioridade, a sabedoria e a cultura. Para o autor, são eles que permitem a localização do professor à frente de seu aluno em uma escala hierárquica, que do ponto de vista antropológico não é verticalizada, mas sim horizontalizada. Desse modo, não reconhecer essa condição de anterioridade do docente gera a crise da transmissão.

Prairat (2011 *apud* TEIXEIRA, 2014) afirma ainda que o trabalho de recuperação da autoridade docente deve partir da fidelização, com princípios educativos de coerência, constância e senso de justiça. Acrescemos a sua proposta mais um caminho, a autoria do professor sobre sua prática. A adoção de uma postura protagonista também por parte do professor estimula a redescoberta de sua força criativa, inspirando e instigando a curiosidade do aluno pelo objeto de conhecimento. Essa postura autoral do professor deve estimular a parceria docente, restabelecendo as dinâmicas interacionais. O docente de que falamos não é aquele que, como pontua Chaui (1980 *apud* AQUINO, 2014), diz “faça como eu”, mas sim o que diz “faça comigo”.

Miranda (2005), ao avaliar as crises interacionais no espaço escolar, aponta a questão como problema central do ensino de Língua Portuguesa. Para a autora, a educação linguística, a educação da oralidade, precisa ser contemplada pela escola. Saber se portar em gêneros de oralidade pública, institucional, é conteúdo que precisa ser ensinado. Dolz e Schneuwly (2004) também evidenciam a necessidade de que haja maior espaço para o ensino da oralidade na escola, de modo a propiciar ao aluno “novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são familiares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 139). Dessa forma, assumimos como compromisso retirar o oral do currículo oculto da sala de aula, tornando-o currículo claro.

Salientamos igualmente a relevância de discutirmos a educação de valores na escola, atrelada à educação linguística, uma vez que o cenário de nossa intervenção se mostrava conflituoso, marcado pela falta de polidez, pela desagregação e desrespeito a hierarquias. Como apontam La Taille e Menin (2009), o desenvolvimento da moralidade se relaciona à qualidade das interações nos espaços sociais em que os indivíduos se inserem, por isso a escola é um espaço fecundo para o aprendizado dessas questões. Para Araújo (1996),

[...] se a criança for exposta a um ambiente de cooperação e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente nos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos (ARAÚJO, 1996, p. 106).

Assim, cômicos de que “não basta traduzir pelos e para os alunos os princípios de convivência fraterna em regras” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 35) e de que as regras são parte importante de qualquer instituição educativa, uma vez que são essenciais para a qualidade das relações, torna-se imperativa a discussão acerca de sua construção na escola.

No jogo interacional, no qual linguagem é ação conjunta (CLARK, 1996 *apud* MIRANDA, 2005), ensinar o “momento de falar”, “o que pode ser dito”, o “como pode ser dito” e também o “silenciar” se tornam aprendizados fundamentais para que a interação se efetive, posto que atenção e intenções dos sujeitos serão partilhadas. Dessa forma, as práticas desenvolvidas em nosso percurso serão orientadas pelos fundamentos aqui expostos.

Delineados os pilares para construção do ambiente escolar, passamos a apresentar os caminhos teóricos para o ensino de Leitura e Escrita.

Sustentamos em nosso percurso uma perspectiva de ensino aprendizagem de linguagem que traz a modelagem como fundamento central (MIRANDA, 2006). Essa abordagem se mostra eficaz, uma vez que a interlocução entre aluno, sua produção e o texto modelar possibilita o aprendizado de estruturas linguísticas e estratégias discursivas a partir do modelo, além de permitir a avaliação do que já foi assimilado pelo aluno. Adotaremos, pois, a hipótese da via de mão dupla (MIRANDA, 2006), dado que consideramos a natureza dialógica de nossa cognição.

A Hipótese da Via de Mão-dupla pode ser entendida como “a produção de textos pelos alunos articulada com a leitura de textos modelares diversificados conduzida de modo inteligente pelo professor” (MIRANDA, 2006, p. 65). Para a autora, duas estratégias são ativadas: a exploração do velho para ancorar o novo e a exploração do novo sob formas de desafio, impulsionando a reflexão metalinguística, ou seja, essa perspectiva não se relaciona ao “adestramento” do pensamento. Ela, pelo contrário, centra-se no exercício reflexivo.

Para Geraldi (2012), a “leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2012, p. 91). Assim sendo, o leitor possui função ativa na leitura, contribuindo para a construção da significação.

O texto, como afirma Koch (2002), em uma concepção interacional e dialógica da língua “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17). Pode-se dizer, dessa forma, que a atividade de compreensão é interativa e bastante complexa, uma vez que mobiliza uma série de mecanismos presentes na superfície textual, na forma de organização e no repertório do sujeito.

Assim é importante que sejam ensinadas aos alunos estratégias de leitura, de modo a torná-los leitores mais proficientes. Solé (1998) indica a existência de estratégias de leitura para o momento anterior à leitura, durante a leitura e após a leitura. A aplicação dessas estratégias ficará clara durante a descrição de nossa proposta.

Importa dizer que os caminhos interventivos consideraram o currículo mínimo² da série, sendo o conteúdo referente ao terceiro e quarto bimestres. Esse documento orientador é de utilização obrigatória no Estado do Rio de Janeiro.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O percurso ora apresentado partiu da hipótese de que ações positivas eram necessárias para recuperar o Ambiente Escolar, tornando-o mais propício ao processo de ensino-aprendizagem. Um Ambiente Escolar organizado – erguido sobre três pilares principais: Autoridade e Autoria; Educação Linguística e Educação de Valores; Protagonismo Juvenil – e a adoção de práticas de Leitura e Escrita desenvolvidas utilizando a modelagem didática estruturada na Hipótese da Via de Mão-dupla (MIRANDA, 2006) foram parâmetros importantes para a elaboração dos projetos que compuseram a intervenção.

Cabe dizer que, embora tenhamos organizado a intervenção em dois projetos, o desenvolvimento das ações se deu de modo processual e, muitas vezes, de modo concomitante, uma vez que compuseram um todo interdependente e harmônico.

O primeiro projeto, intitulado *Reconfigurando o cenário de aprendizagem*, foi organizado em duas etapas: 1. Reorganização e otimização do ambiente físico; 2. Construção do ambiente humano ressignificando relações e papéis desempenhados pelos sujeitos na cena aula.

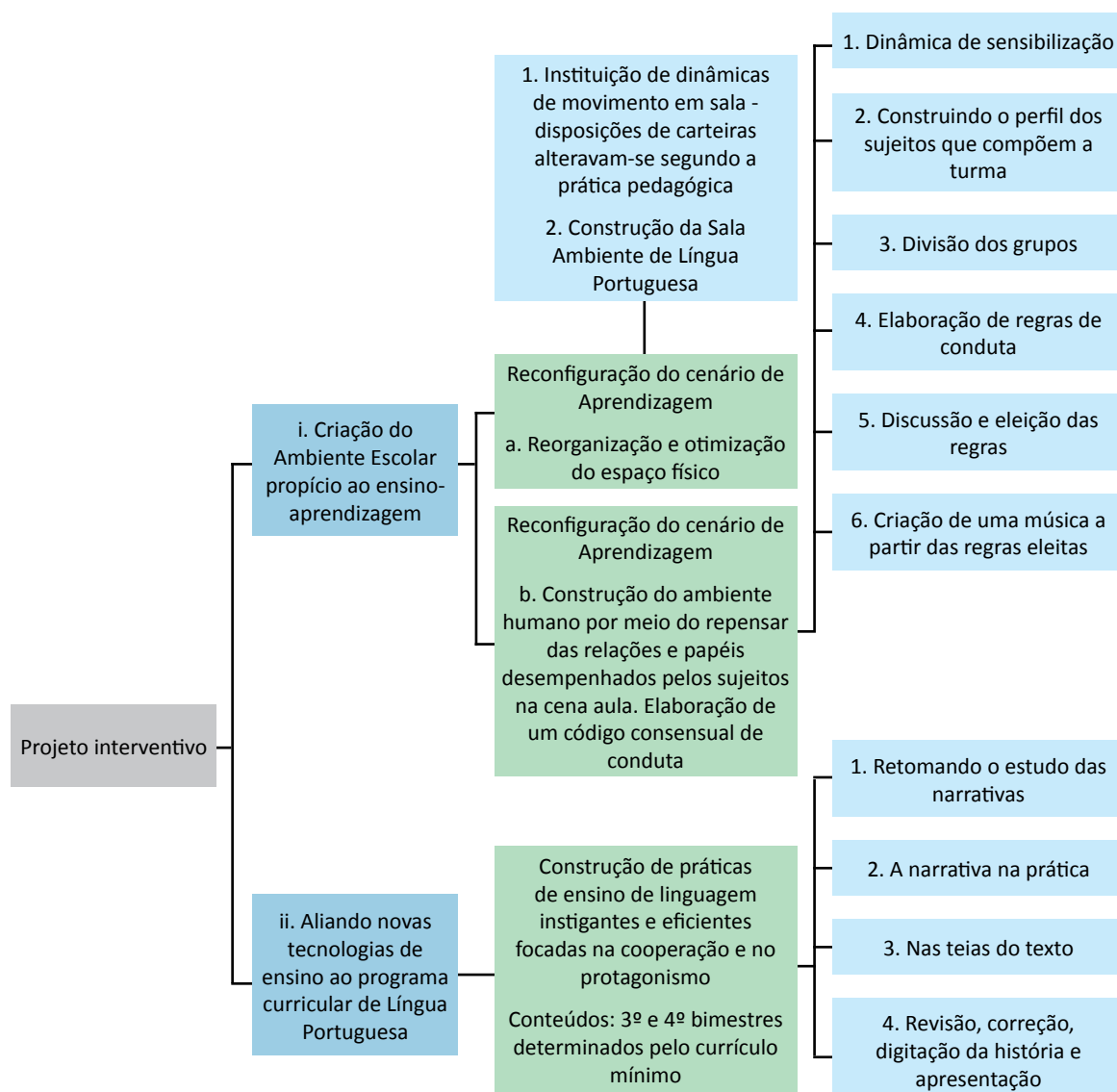
A primeira ação da etapa 1 centrou-se nas “dinâmicas de movimento”. Conscientes da importância e necessidade de dinamicidade no cotidiano dos jovens, tomamos como fundamental a associação entre as práticas desenvolvidas em sala de aula e o movimento dos indivíduos nesse espaço. Dessa forma, associamos a alteração da disposição das carteiras às atividades realizadas, para potencializar seus resultados e estimular uma participação mais efetiva dos alunos. Utilizamos as seguintes configurações de organização das carteiras: círculos; blocos; meia-lua.

O círculo foi utilizado para atividades que exigiam debate e integração da turma em torno de um único projeto. O formato permitiu que todos se olhassem, estimulou a participação e, sobretudo, oportunizou o exercício da escuta ativa e o gerenciamento dos turnos de fala. Tal procedimento tornou-se fundamental durante o Projeto 2, quando efetuamos o “círculo de leitura” e discutimos sobre os capítulos lidos pelos alunos.

² O documento Currículo Mínimo de Língua Portuguesa está disponível no link <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf> e as informações a que nos referimos podem ser conferidas nas páginas 12 e 13.

Na Figura 1, apresentamos uma visão geral do que detalharemos a seguir.

Figura 1 - Desenho esquemático do projeto interventivo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As formações em “blocos” se mostraram extremamente eficazes durante as práticas que exigiam maior concentração e trabalho em equipes menores, como foram as atividades de formulação das regras consensuais e as que envolveram a elaboração e construção das histórias. Essa estrutura facilitou também minha interação com os grupos, de modo que pudesse atender suas demandas específicas com maior eficiência.

A disposição das carteiras em meia-lua foi utilizada na atividade de eleição das regras e nos momentos de apresentação. A possibilidade de falar diante da turma colocando-se fisicamente ora em posição de ouvinte, ora como protagonista da cena interacional, criou uma atmosfera de seriedade para o momento da fala e da escuta.

Ainda dentro da perspectiva de otimização do espaço escolar, confrontando o problema de ociosidade de vários espaços e materiais na escola, propusemos a construção de uma sala ambiente de Língua Portuguesa. Fruto da parceria docente-discente, a sala ambiente pautou-se na perspectiva dos letramentos múltiplos, multiletramentos e teve como objetivo a criação de um espaço para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mais dinâmico e interativo, que permitisse ainda a confecção de materiais didáticos construídos a partir do diálogo discentes-docente.

A criação desse espaço foi realizada no contraturno, com a ajuda de um grupo de alunos e estruturando-se em etapas. Inicialmente, estabelecemos que em sua construção consideraríamos: i. Reciclagem e reaproveitamento; ii. Retextualização; iii. Decoração e valorização da funcionalidade e eficiência do ambiente.

Na execução do projeto, a decisão pela reciclagem e pelo reaproveitamento nos levou à elaboração de materiais como os fantoches de vara da história *Chapeuzinho Vermelho*, e os pufes de garrafa pet para os alunos se sentarem, além de reutilizar inúmeros itens para decorar e compor a sala, como objetos, livros e móveis já sem aparente utilidade. Poemas, trechos de canções e as produções realizadas pelos alunos no Projeto 2 também passaram a compor o acervo da sala.

A retextualização foi considerada nesse projeto por ser um procedimento muito valioso para o ensino da leitura e da escrita. A retextualização proposta foi a do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*. O objetivo final foi a produção de um texto teatral a ser utilizado com alunos do 6º ano.

Organizamos, assim, uma sequência de atividades para o trabalho de retextualização. A atividade foi estruturada com uma motivação inicial seguida de 4 momentos. Inicialmente, realizamos uma sondagem sobre o conhecimento dos alunos acerca do gênero conto de fadas, sistematizando no quadro suas respostas. Seguimos, então, propondo a leitura de um fragmento do texto de Ariano Suassuna *O Auto da Compadecida*; posteriormente, fizemos a análise do texto, destacando características do gênero texto teatral em comparação ao conto de fadas, apontando semelhanças e diferenças. Os alunos se interessaram bastante pela atividade e não apresentaram dificuldades para recordar aspectos dos gêneros apresentados, visto que já foram trabalhados em séries anteriores.

Sequencialmente, lemos a história de *Chapeuzinho Vermelho*, já conhecida pelos alunos. Depois, montamos um quadro contendo a sequência temporal dos eventos narrados e identificamos juntos os elementos da narrativa: personagens, espaço, enredo, tempo e foco narrativo. Separados em duplas, os alunos se organizaram de modo que cada dupla escrevesse um ato da peça. Utilizaram o quadro resumo com elementos do enredo para estruturar a retextualização de *Chapeuzinho Vermelho* em texto teatral. O texto produzido e os fantoches de vara confeccionados pelos alunos ficaram disponíveis para a contação de histórias.

Na segunda etapa do Projeto 1, centramos nossa ação na construção do ambiente humano da sala de aula. Era preciso ressignificar os papéis dos sujeitos, de modo a recuperar a autoridade docente pela via da autoria e eliminar o clima de apatia e desinteresse. Dessa forma, nossa proposta, comprometida com a ética protagonista, foi a criação de um código consensual de conduta.

A prática se organizou em seis dinâmicas: I. Sensibilização; II. Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma; III. Divisão dos Grupos; IV. Elaboração das Regras; V. Discussão e eleição das regras; VI. Criação de uma música a partir das regras eleitas.

A dinâmica 1, intitulada *Sensibilização*, foi estruturada em torno de um elemento lúdico, o jogo de quebra-cabeça. Por meio da experiência concreta de montar um quebra-cabeça conjuntamente, objetivamos estimular a cooperação e a organização, incitando os alunos a perceberem a si mesmos e aos outros e refletirem sobre os papéis que desempenham na cena aula.

Previamente, escolhemos dois quebra-cabeças de 100 peças cada um, misturamos 60 peças de um e 40 de outro. As 100 peças misturadas bem como um papel em branco e outro contendo instruções foram dispostas em envelopes de cores diferentes. Os alunos convidados a se dividirem em dois grupos para a realização de um “jogo” receberam os envelopes de acordo com a equipe.

Nas instruções, constavam as seguintes informações e comandos: 1. A partir de agora, você está representado por estas peças; 2. Sua função é encontrar as peças que fazem fronteira com você; 3. Organize-se com seu grupo para concluir a meta de vocês: a montagem completa do quebra-cabeça em menor tempo que o outro grupo; 4. As peças que você recebeu podem compor o desenho do quebra-cabeça 1 ou o do quebra-cabeça 2. O grupo que reunir maior número de peças de composição do quebra-cabeça terá direito sobre ele, por isso, separe rapidamente as peças que possui para saber qual dos quebra-cabeças precisará montar; 5. Atenção! Para obter as peças que faltam, eleja apenas um integrante do grupo para realizar as trocas. Estabeleça um acordo com o “trocador” do outro grupo para definir a dinâmica de trocas. Lembre-se: você só não pode trocar todas as peças de uma só vez.

As carteiras da sala foram unidas formando dois blocos de seis mesas para que os alunos pudessem ficar em pé ao redor delas e se movimentarem com mais facilidade.

O desenvolvimento da atividade foi bastante interessante. A começar pela recepção extremamente positiva da proposta de um jogo. Os alunos ficaram bastante motivados e prontamente se dividiram nos grupos solicitados. Segundo integrantes de um dos grupos, o critério utilizado para a escolha de seus parceiros de equipe foi o nível de aplicação nos estudos. Essa colocação é digna de nota, pois os discentes que compuseram essa equipe, considerados mais proativos, gerenciaram mal a atividade conjunta. Atrapalharam uns aos outros, atrasando a montagem. Queriam cada qual trabalhar individualmente, em vez de cooperarem. A outra equipe agiu com mais organização e tranquilidade, foi mais colaborativa e avançou com mais eficiência.

Outro ponto significativo foi o trabalho dos alunos responsáveis por fazer a troca das peças. Eles sugeriram a alteração da regra de trocas. Originalmente, não poderiam se movimentar até a mesa da outra equipe e precisariam descrever a peça desejada. Propuseram que a troca seria feita à revelia, sem possibilidade de escolha. À medida que o jogo avançava, a necessidade de peças específicas motivou novos acordos entre os grupos, possibilitando a escolha. A alteração da regra foi avaliada e combinada entre os pares.

Ao término dessa atividade, passamos ao momento de análise. Pontuamos a reflexão sobre o papel que cada um desempenhou, as dificuldades, os pontos positivos e os momentos mais estimulantes. Os alunos da equipe que trabalharam de modo menos cooperativo avaliaram o desempenho inicial ruim como fruto da postura individualista que a maioria adotou; foram capazes de perceber que, quando atuaram de forma cooperativa, avançaram rapidamente na construção do quebra-cabeça. Compreender as regras do jogo, respeitá-las e percebê-las como importantes foram aprendizados fundamentais também dessa dinâmica. A professora, mediadora no processo, salientou também que, como peças do quebra-cabeça, cada integrante da classe contribuía para o desenho harmônico da cena aula.

A segunda dinâmica parte dessa percepção e se debruça na construção do perfil dos sujeitos da cena aula, de modo que pudéssemos montar um outro “quebra-cabeça”, a sala de aula. A valorização da diversidade dos perfis dos sujeitos e seu potencial colaborativo foram reflexões desse momento.

Iniciamos mostrando aos alunos a imagem de uma sala de aula³ bastante heterogênea. Perguntamos aos alunos quem era capaz de se reconhecer e de reconhecer um colega ali. Após a participação ativa da turma, que se divertiu apontando quem eram os colegas na imagem, pedimos aos alunos que refletissem sobre si mesmos e registrassem no papel em branco dentro do envelope o nome e as características que possuíam.

Os papéis foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente para os alunos de modo que cada um tivesse um envelope que não fosse o seu. Traçamos colunas no quadro e buscamos juntos agrupar os sujeitos por semelhanças de perfis.

Descrever-se foi tarefa difícil e constrangedora para muitos, mas conseguiram realizá-la sem criarem idealizações. Durante a apresentação das características de cada um por um colega, foi possível perceber que estavam predispostos a ouvir e participar da categorização, respeitando as diretrizes da atividade, pautadas no respeito e na escuta ativa.

Dispostos os nomes nas colunas, partimos para a dinâmica 3, momento destinado à formação dos grupos. A proposta era diluir as “panelinhas” e incitar novas formações, oportunizando o contato entre os alunos que antes não eram próximos. Desse modo, os alunos precisaram formar 4 grupos, reunindo-se a indivíduos colocados em colunas diferentes das suas, ou seja, com características diversas. Isso permitiu que alcançássemos as formações heterogêneas esperadas sem que houvesse reclamações.

Reunindo-se aos colegas de grupo, colocadas as carteiras em blocos passamos à dinâmica 4. A proposta teve como objetivo retomar a reflexão sobre as regras e a importância dessa normatização para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, nossa meta estava centrada na elaboração de regras consensuais de convívio pelos alunos.

³ A imagem está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1mRASJlu4ypo9IFxvMWH_XQVZpuESeWb_/view?usp=sharing

Usamos perguntas norteadoras, de forma que recuperassem o aprendizado da dinâmica 1: “No jogo do qual participaram, vocês podiam fazer o que quisessem?”; “O que foi preciso para que o jogo desse certo?”; “Para você, o que é uma regra?”; “Para que servem as regras?”. As anotações dos consensos e dissensos foram feitas no quadro. Passamos, então, a problematizar sobre as regras existentes na escola e a adesão ou não a elas. Fui conduzindo e mediando a discussão, de modo a incitá-los a refletir sobre o convívio em sala de aula e o papel que cada um desempenhava.

A partir desse diálogo construído, propusemos uma tarefa: “Cada grupo deve discutir e organizar 10 regras de convivência para serem cumpridas pela turma. Essas regras devem considerar o espaço aula e a conduta dos participantes nessa cena, e devem ter como objetivo a melhoria no convívio e no processo de ensino-aprendizagem.”

Refletir sobre regras é um percurso prolífico. Pudemos verificar que os alunos entendiam a necessidade das regras, mas admitiam que as violavam com frequência, atribuindo sua ação à falta de conduta punitiva por parte da escola e também ao descumprimento frequente das mesmas por funcionários.

Após o momento de debate dentro dos grupos, iniciamos a dinâmica 5, que se centrou na “discussão e eleição das regras consensuais de convívio”. Assim, os grupos agora precisavam apresentar as regras que elaboraram e justificar o porquê de as considerarem relevantes. Realizadas todas as apresentações, reunimo-nos em meia-lua, de frente para o quadro. Passamos a avaliar quais regras haviam sido citadas por todos os grupos e a registrá-las. Posteriormente, consideramos conjuntamente as ideias propostas e os alunos elegeram as regras que julgaram mais válidas. Um cartaz com as regras do pacto social eleito⁴ foi elaborado conjuntamente, para ser afixado na sala de aula.

As regras eleitas versavam sobre uso do celular; pontualidade; aulas mais dinâmicas; organização do espaço; respeito para com o professor e os colegas; promoção de grupos de estudo; fazer silêncio e discutir sobre questões que afetassem a turma.

Finalmente, na dinâmica 6, considerando o valor que a música possui no cotidiano dos jovens, elegemos como atividade a composição de uma música sobre as regras eleitas, de forma a estimular a criatividade, a interação e a sensibilidade, e contribuir para difusão das regras no ambiente de sala de aula. Divididos em dois grandes grupos, os alunos produziram as canções (Anexo I) que foram devidamente ensaiadas e apresentadas para a turma. A experiência foi bastante interessante e a atuação protagonista estimulada nessas práticas fortaleceu a autoestima e o engajamento dos alunos.

O projeto 2, *Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa*,⁵ considerou os conteúdos determinados pelo currículo mínimo de Língua Portuguesa correspondente ao 3º e 4º bimestre. Nossa ação teve como foco o desenvolvimento de práticas mais instigantes de ensino de linguagem, contemplando a escrita e a oralidade. A promoção das

⁴ Uma imagem do pacto social pode ser vista em: <https://drive.google.com/file/d/1IqugcxKf7zDjtOnaJ8zuwJ6WNGMudfh-/view?usp=sharing>

⁵ O termo “tecnologias” é entendido aqui como uma inovação, uma criação passível de ser replicável.

metas de letramento e o estímulo à cooperação, à participação ativa e ao desejo pelo objeto de conhecimento foram objetivos norteadores na elaboração da sequência de atividades. É válido ressaltar que o pacto social em vigência, construído pelos alunos, foi determinante para o sucesso das atividades.

A proposta se organizou, assim, em 4 etapas, no formato de sequências de atividades: i. Retomando o estudo das narrativas; ii. A narrativa na prática; iii. Nas teias do texto; iv. Revisão, correção, digitação da história e apresentação. Passemos, pois, a explicitar a organização e o desenvolvimento de cada uma das etapas, para uma melhor compreensão do percurso.

Para a retomada da narrativa, objeto da primeira etapa, pedimos aos alunos em aula anterior que, em equipes de três alunos, pesquisassem previamente uma canção de tipologia narrativa e a trouxessem para apresentação em sala. A escolha do gênero canção foi feita por ser bastante frequente no cotidiano dos alunos. Reunidos em círculo, cada grupo apresentou a canção escolhida, podendo fazê-lo por meio de leitura/oralização do texto ou performance cantada. A partir das discussões feitas no decorrer das apresentações, sistematizamos uma lista de semelhanças entre os textos, verificando a sua natureza narrativa e as características do gênero canção, para então construirmos em conjunto uma lista de constatação.

Partindo para a segunda etapa, iniciamos a construção das condições para a elaboração de uma narrativa que se assemelhasse ao romance. No desenvolvimento da proposta, 4 módulos foram estruturados: Motivação Inicial – Resgatando conceitos estruturais; Criando as condições para a narração; Planejar é preciso: o enredo; Planejar é preciso: a personagem entra em cena. Os alunos, importa dizer, atuaram divididos em 4 grupos, os mesmos formados no Projeto 1, na dinâmica 3.

Recuperamos no módulo inicial os conhecimentos sistematizados sobre a narrativa e a função de cada um de seus elementos, registrando impressões dos alunos. Passamos, então, ao segundo módulo, centrando nossa atenção na criação das condições para a narrativa. A partir dos itens sistematizados como fundamentais em uma narrativa: 1. Personagem; 2. Tempo; 3. Narrador; 4. Lugar; 5. Tema (assunto da narrativa) e 6. Situação inicial, a cada aluno foi dada a tarefa de criar e registrar quais seriam os elementos que comporiam a narrativa a ser escrita. Reunimos, assim, material para a elaboração de 4 narrativas diferentes, o qual foi recolhido e redistribuído. Dessa forma, cada grupo recebeu a proposta criada por outro, devendo elaborar sua produção seguindo as condições definidas.

O terceiro módulo foi dedicado ao debate e à compreensão das orientações. Organizamos em tópicos o enredo, de modo que os alunos pudessem pensar nos acontecimentos da história que escreveriam. Optamos por um modelo prototípico de narrativa, empregando uma lista de constatação para o auxílio na produção. A formulação dos acontecimentos se deu a partir da situação inicial já dada, mas coube ainda às equipes criarem a complicação da narrativa.

No quarto módulo dessa etapa 2, trabalhamos o planejamento da narrativa e a elaboração da personagem. Apresentamos aos alunos um texto modelar: o romance *Os miseráveis*, versão adaptada por Walcir Carrasco da obra de Victor Hugo. Partindo da hipótese da via de mão-dupla, eleita como fundamento da nossa prática, entendemos que o aluno, fundamentado na análise do texto modelar, será capaz de aprender mais sobre as estruturas linguísticas, características do gênero e escolhas textuais do autor podendo espelhar-se nele, ganhando gradativamente autonomia. Para o sucesso da prática, a leitura do texto modelar foi feita em sala de aula e ocorreu em etapas, posto que nos interessava a possibilidade de aliá-la ao processo de escrita.

O primeiro capítulo da obra, contendo a descrição da personagem principal, foi lido por mim. Estabelecemos quais eram as características físicas e psicológicas e fizemos a montagem de um quadro com elas. Discutimos a importância da descrição em uma história, buscando destacar os elementos linguísticos fundamentais, quais sejam, adjetivos e substantivos, nesse processo de construção. Durante a atividade, utilizamos estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) como a antecipação e a formulação de hipóteses pautadas em pistas do texto acerca de quem seria Jean Valjean, personagem descrito nesse capítulo.

A interrupção da leitura foi feita para que iniciássemos uma segunda dinâmica, essa focada na construção das personagens que fariam parte da história a ser criada pelo grupo. Os alunos precisaram estabelecer as características físicas e as psicológicas de sua personagem, sendo as últimas decisivas para a produção das impressões mais profundas sobre as atitudes da personagem. Após esse exercício de escrita, os alunos construíram um avatar para a personagem usando o aplicativo de celular *FaceQ*.

As descrições e os avatares produzidos foram apresentados em uma roda para todos da turma de modo que todos pudessem avaliar a compatibilidade entre as descrições e os avatares criados. Nesse momento, também houve compartilhamento de ideias para suas histórias. As observações surgidas desses diálogos foram bastante interessantes, bem como as tentativas de persuasão feitas por alguns alunos para mudanças nas dos colegas.

Concluído o percurso, passamos à etapa 3, composta por 3 módulos: I. Círculo de Leitura da obra *Os miseráveis*; II. Construção dos capítulos para a história planejada pelos discentes; III. Avaliação continuada da produção discente.

O círculo de leitura da obra *Os miseráveis*, módulo inicial da etapa 3, valorizou a prática de leitura conjunta em sala de aula. Conforme ressaltamos, a leitura se iniciou com a professora, sendo continuada pelos alunos. Cada um ficou responsável por um dos 21 capítulos que compõem a obra, sendo cada capítulo analisado e discutido. As interrupções frequentes eram feitas pela professora, que, mediando a leitura, incitava-os a formularem hipóteses sobre as personagens e os rumos da narrativa. A aplicação das estratégias de leitura foi fundamental para auxiliá-los no exercício cognitivo de compreensão do texto. Se inicialmente a obra não capturou o interesse dos alunos, logo a descobriram interessante e estimulante. As estratégias de escrita do autor para manter a atenção

do leitor, a estrutura do romance foi também trabalhada no percurso. Evidenciamos a existência de várias tramas, a divisão dos capítulos e a relação entre os núcleos. Disponibilizamos as fichas de orientação (Anexo II) elaboradas e usadas para alguns dos capítulos da primeira parte, de modo que possam servir de orientação. A atividade final do “Círculo de Leitura” foi uma retextualização do Romance lido. O gênero textual a ser escolhido foi livre. Predominaram as escolhas por poemas, resumos e canções.

A partir do estudo do texto modelar, no módulo 2, passamos à orientação para que os grupos estruturassem as narrativas. Foram consideradas as estratégias usadas pelo autor para sequenciar os eventos da narrativa, para provocar curiosidade no leitor e despertar sua atenção, bem como as escolhas estilísticas. A escrita dos alunos, dividida em etapas, organizou-se em capítulos. A lista de constatação foi fundamental para a orientação do trabalho. O material com a dinâmica da atividade (Anexo III) pode ser acessado para maior esclarecimento do percurso produção.

No módulo 3, após a construção da história, efetuamos a apreciação crítica da produção. Realizada de forma processual, verificando os construtos das histórias criadas pelos discentes, foi possível analisar a presença dos elementos da narrativa, bem como dos itens elencados como importantes na progressão do texto. Avaliamos ainda os pontos que aproximavam e distanciavam a produção de um romance. A dinâmica que iniciou esse módulo retomou a experiência do Pacto Social, uma vez que acordamos as regras que deveriam organizar a interação no momento da discussão sobre as produções. Foram elas: Atenção para com aquele que detém a palavra; Não interrupção do discurso do outro; Respeito à produção do colega; Apresentação de opiniões pertinentes ao momento.

Esse módulo também contemplou o exercício da escuta ativa. A escuta paciente, atenta e consciente foi necessária durante a leitura dos capítulos produzidos. Interrupções eram feitas para que todos pudessem opinar ou solicitar explicações. Como as histórias produzidas eram de categorias diferentes (investigação; fantasia; aventura), pontos diferentes se destacaram nos textos, tornando os diálogos bastante ricos. O segundo momento de apreciação crítica centrou-se na composição estrutural do texto. A lista orientadora foi utilizada para que avaliássemos juntos se os pré-requisitos definidos com base no texto modelar tinham sido cumpridos (Cf. Etapa 3). Finalizado o percurso do módulo, as discussões finais foram dedicadas ao compartilhamento de ideias para tornar as narrativas mais interessantes, às sugestões de mudança de rumo para a história e à exposição dos autores sobre as escolhas já planejadas para o sequenciamento da história.

A etapa 4 foi dedicada a ajustes, à revisão, à digitação e à apresentação do texto final produzido. As avaliações, feitas ao longo do percurso, permitiram que as correções nas produções fossem acontecendo gradativamente, o que tornou esse momento mais leve. As quatro narrativas criadas foram apresentadas em evento organizado com a turma. Elas tiveram como ponto de partida: 1. Um caso de investigação de assassinato; 2. O encontro de uma garota (Anna Belle) com um amigo íntimo; 3. Bullying; 4. O preconceito da família de uma jovem que se descobre homossexual.

IMPACTOS DO PROJETO

No percurso de resignificação das interações, do ambiente escolar, das práticas de ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, da minha identidade como professora, muitas mudanças se efetivaram. Nossa prática, pautada em uma ética cidadã trazida pelo Protagonismo Juvenil, foi feita não “para” ou “sobre”, mas efetivamente “com” os alunos. A partir da parceria pedagógica, tornamos capazes de criar um espaço mais agradável, educativo e produtivo. Imbuídos de um sentimento de pertencimento, gradativamente a apatia e o desinteresse foram substituídos pela presença criativa e responsável na construção de um projeto que chamamos de “nosso”.

A relação dos alunos com seus pares, estimulada principalmente nas práticas em grupo, tornou-se mais harmônica, permitindo a melhora de desvios comportamentais, como a fala em tom de voz muito elevado e o uso do celular no momento da aula. Os alunos passaram a regular com naturalidade as condutas uns dos outros quando havia o desrespeito às normas acordadas no pacto social, e essa prática não era mais recebida de modo negativo e respondida com agressividade por aquele que era advertido.

A adesão às propostas e ao diálogo, bem como a disposição para ouvir, se fizeram cada vez mais presentes. Discentes que se omitiam de opinar e se mostravam claramente indiferentes, tímidos ou distantes, passaram a participar e a se mostrar cada vez mais interessados. À medida que se sentiam mais seguros, passaram a se comportar de modo mais autônomo, aberto e crítico. Dentre os resultados, certamente o mais expressivo foi a abertura de um espaço prolífico ao diálogo. Isso tornou possível o aprendizado e a discussão de ideias. Educar para a cidadania é cada vez mais imperativo em nossa sociedade e é uma necessidade para a sobrevivência do indivíduo. Esse agir humaniza o sujeito e desperta nele todo o seu potencial adormecido. Precisamos de pessoas capazes de pensar o seu tempo, de se sentirem parte fundamental do todo e de trabalharem corajosamente na transformação do seu espaço.

Percebemos que os debates iniciados abrangiam o universo da sala de aula, mas, no decorrer do processo, os alunos passaram a tecer considerações sobre o espaço escolar e sua organização. No ano seguinte, seis alunos dessa classe se interessaram por montar uma chapa para concorrerem como representantes dos alunos no grêmio estudantil. Organizaram-se montando planos de ação e estabeleceram os pontos de melhoria que julgavam necessários para a escola. Foram às turmas e expressaram suas ideias e objetivos. Saíram vitoriosos na eleição daquele ano e contribuíram para a organização da feira de cultura da escola.

No que tange às práticas de leitura e escrita muitos avanços também puderam ser verificados. Com um ambiente escolar mais organizado e a oferta de práticas mais instigantes, os encontros com a leitura e a escrita despiram-se dos estigmas que muitas das vezes essas práticas recebiam. A descoberta de possibilidades novas nos textos lidos, a produção de histórias e as dinâmicas de avaliação se tornaram momentos estimulantes. A vergonha e a rejeição à “leitura em voz alta”, à

“oralização” e à “exposição de suas produções”, tão presentes em inúmeros momentos, foram aos poucos superadas e, as habilidades, aperfeiçoadas. O produto desse percurso trouxe novo significado ao ato de ler e escrever na escola.

Experiências como o sentimento de revolta pelo destino das personagens, a curiosidade impulsionando o desejo de avançar nos capítulos e o exercício de tecer hipóteses sobre a história levaram-nos a experimentar o prazer do texto, o pacto ficcional e a aprender de modo mais agradável as estruturas linguísticas.

Enfim, essa trajetória, que impregnou minha existência, permitiu que eu ressignificasse minha prática, recuperasse minha autoridade perante meus alunos e despertasse neles o desejo pelo aprendizado de minha disciplina. Nossa experiência foi um “encontro” capaz de semear esperança e nos encorajar nesse percurso infinito de aprendizado que é “ser professor” e “ser aluno”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 19, n. 47, 1998, p. 7-19.

AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. de. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, A.C.G.; VIEIRA, M.A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: *The linguistic society of Korea*. Linguistics in the morning calm. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- HUGO, V.; CARRASCO, W. *Os miseráveis*. Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2002.
- ISHIKAWA, C. M. L. *A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2009.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. *Revista da ANPOLL*. Campinas, v. 18, jan./jun. 2005, p. 159-182.
- MIRANDA, N. S. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-1 – 1ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL-FAPEMIG /2007.
- MIRANDA, N. S. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 – 2ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL-FAPEMIG /2009.
- MIRANDA, N. S. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3 – 3ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2011.
- MIRANDA, N. S.; SANTOS, T. M. B. (colaboradora) e DEL-GAUDIO, S. M. A. (colaboradora). *Reflexão metalinguística no ensino fundamental*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Estadual José Fonseca. Valença, 2013.

SEEDUC – RJ. *Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental e Médio*. Rio de Janeiro, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

ANEXO I

CANÇÕES CRIADAS (ISHIKAWA, 2015)

Canção 1

Ah! hoje eu vou estudar um pouquinho
Guardar meu celular para a Cidinha não tomar
Ah! manter as atividades em dia, organizar a sala, decisões serem votadas.
Agora tem que respeitar o próximo, será que todos vão respeitar?
E sempre uma vez por mês a dinâmica tem que aplicar
Não tenho carro, venho de ônibus
e tenho que chegar aqui antes das 7
então ha ha ha ha ha ha vamos estudar
é tão legal então ha ha ha ha ha ha vamos estudar
Vamos criar grupo, fazer silêncio e respeitar o patrimônio da escola...
então ha ha ha ha ha ha vamos estudar...
Não tenho carro, venho de ônibus
e tenho que chegar aqui antes das 7
então ha ha ha ha ha ha vamos estudar
é tão legal então ha ha ha ha ha ha vamos estudar

Canção 2

José Fonseca é a minha escola
Lugar onde eu aprendo
A me educar
Por isso tenho que cumprir
Algumas regras
Porque elas vão nos ajudar
Às 7 horas se iniciam os estudos
Quem chega no horário
Aprende a explicação
Faz bem pra mim e pra você
Aluno dedicado aprende a lição
Na sala tem que se organizar
Com grupo de estudos
Vamos melhorar
Usar o celular no horário devido

Porque esse aparelho vai atrapalhar

Aula dinâmica

Respeito ao patrimônio

Ter atitude, responsabilidade

Fazer atividade

tudo vai somar

Na hora da explicação

O nosso dever é escutar

Falta de atenção

Não combina com a gente

Nossa atitude em primeiro lugar

ANEXO II

EXEMPLOS DE FICHAS DE ORIENTAÇÃO A SEREM USADAS PELO PROFESSOR (ISHIKAWA, 2015)

Capítulo 1

Finalização do capítulo:

Uma senhora que sai da igreja vê Jean

Valjean deitado em um banco de pedra na praça e o interpela acerca do motivo de ali estar, já que é uma noite muito fria.

O homem mente dizendo não ter dinheiro para a hospedagem. Diz ainda que em todas as casas lhe negaram abrigo. Entre eles estabelece-se, então, o seguinte diálogo:

“- Naquela porta, já bateu?

- Não.

- Pois é lá que deve bater.”

Levantamento de hipótese:

- A quem possivelmente pertence a casa apontada pela senhora?
- Nessa casa Jean Valjean será acolhido?

Sinalização de estratégia para prender a atenção do leitor:

- Ao terminar o capítulo, o autor cria uma expectativa no leitor sobre o destino da personagem. Para descobrir o que acontecerá o leitor precisa ler o capítulo seguinte.

Identificação de como se constroem os elos entre os capítulos de modo a promover a noção de continuidade na narrativa.

- O final da narrativa permite a introdução no capítulo seguinte de uma importante personagem, o bispo de Digne, dono da casa onde vai bater Jean Valjean.

Identificação das marcas textuais.

- Que elementos linguísticos são utilizados para a construção das personagens?

Capítulo 3

Intitula-se “O roubo”.

Neste capítulo é dado a conhecer parte do passado de Jean Valjean. O homem foi preso por roubar um pão para alimentar a família, composta pela irmã viúva e os sete filhos dela.

Posteriormente, o leitor acessa a informação de que Jean Valjean roubou os talheres de prata do bispo, que o acolheu, e fugiu. Acaba, no entanto capturado, e levado à presença do bispo que diz aos policiais que os objetos tinham sido dados por ele ao homem. O bispo acresce aos talheres, um par de castiçais também de prata. A ação surpreende o ex-forçado.

Levantamento de hipóteses:

- A partir das informações obtidas no capítulo anterior, é possível saber que Jean Valjean foi abrigado na casa do bispo, partilhou do jantar e recebeu cama limpa para repousar. O que possivelmente tratará o capítulo três?

- O bispo não denunciou Jean Valjean. De que modo a ação do bispo, provavelmente, afetará Jean Valjean?

Reflexões sobre o texto:

- O que levou Jean Valjean a roubar o bispo?
- Como você avalia as ações de Jean Valjean?
- E as do bispo?
- Que características do bispo, apresentadas previamente no texto, são coerentes com as atitudes tomadas por ele.

Capítulo 4

O capítulo finaliza a primeira parte do livro.

Intitulado “A moeda de prata”, nele temos o encontro do ex-forçado com o menino

Gervais.

Jean Valjean furta a moeda do menino de maneira instintiva, impensada. Ao tomar consciência de suas atitudes, no entanto, arrepende-se, fica transtornado. Constata que é “um miserável”.

A partir da constatação e da recordação das ações do bispo e de suas próprias a personagem já não é mais a mesma.

Levantamento de hipóteses

- A moeda de Gervais cai de sua mão e rola no chão até Jean Valjean, que pisa sobre ela. Que atitude possivelmente ele tomará?

(Verificação se a hipótese está correta)

- O que ocorrerá a partir desse evento e da lembrança das atitudes do bispo?

Reflexões sobre o texto:

- Em que momento a personagem inicia seu verdadeiro percurso de modificação?
- Que acontecimentos são preponderantes para a verdadeira mudança?
- Após a leitura da primeira parte da obra, trace um perfil da personagem Jean Valjean.
- No trecho do texto, tem-se a informação de que “roubara a moeda do garoto em um impulso, por hábito, por instinto.” O que isso demonstra acerca da conduta da personagem até aquele instante?

ANEXO III

DINÂMICA DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO (ISHIKAWA, 2015)

Percurso de produção do discente	Espelho para as etapas	Recurso observado na construção da história
Capítulo de apresentação da personagem.	Exemplo presente nos primeiros capítulos de <i>Os Miseráveis</i> .	<ul style="list-style-type: none"> No texto modelar, o autor cria uma expectativa no leitor ao finalizar o capítulo. Não permite ao leitor saber de imediato se Jean Valjean será acolhido na casa em que batera. Os alunos, no capítulo inicial, também buscaram criar no leitor uma expectativa para a continuidade da história.
Entrelaçamento dos capítulos		<ul style="list-style-type: none"> No texto modelar, a progressão da história e o entrelaçamento dos caminhos das personagens dá unidade à história que se desenvolve de modo coerente.
Complicação	<p>Exemplificação de complicações presentes na história:</p> <p>1ª complicação – Jean Valjean, não tendo como alimentar a irmã e os sobrinhos, rouba um pão e acaba preso.</p> <p>2ª complicação – Javert conta ao Sr. Madeleine (Jean Valjean) que o denunciou às autoridades como sendo um ex forçado das Galés e pede que ele o demita, pois havia cometido uma injúria já que Jean Valjean havia sido preso e sua identidade comprovada pelos companheiros de prisão. Madeleine (Jean Valjean) precisa, então, escolher entre ser preso ou manter-se livre condenando um inocente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> No romance, há vários momentos de tensão. Estes geram a complicação, alterando os rumos da história.
Clímax	O clímax da história se dá diante da descoberta feita por Marius de todas as boas ações de Jean Valjean e a percepção do quão injusto foi com o pai de Cosette.	<ul style="list-style-type: none"> Durante a narrativa, várias situações são expostas ao leitor, mas permanecem desconhecidas de personagens da história, como o fato de ter sido Jean Valjean a salvar a vida de Marius. O desconhecimento desse fato e uma série de interpretações erradas sobre a vida de Jean Valjean provocam em Marius o desejo de afastá-lo de Cosette. O autor mantém à sombra, oculta, as bondades da personagem, promovendo a descoberta de todas elas e, conseqüentemente, do valor dessas ações e do homem, tornando o momento o ápice da história.
Desfecho	Marius e Cosette seguem ao encontro de Jean Valjean que antes de morrer satisfaz seu coração ao receber o perdão do rapaz e poder rever Cosette. Revelada a identidade do homem e o passado vivido por ele e pela mãe de Cosette, Jean morre.	<ul style="list-style-type: none"> A partir da descoberta feita, o autor promove o último encontro de Marius e Cosette com Jean Valjean. Esse encontro permite a reconciliação das personagens e ainda a revelação da história que só Jean Valjean e o leitor conhecem ao casal.

EU E O OUTRO: MITOLOGIA NA PÓS-MODERNIDADE PARA LETRAMENTO LITERÁRIO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA

ALYNE ALVES VIEIRA
NEUSA SALIM MIRANDA

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O meu ingresso no PROFLETRAS e o meu projeto de pesquisa foram pautados, sobretudo, no desejo de mudança da prática profissional e no ideário de que, na escola, a aprendizagem vem sendo relegada à grande parcela dos brasileiros, acirrando desigualdades e, ao mesmo tempo, gerando sentimentos de frustração em seus partícipes – refiro-me, em especial, a alunos e a professores.

Logo, colocando-me como ator que não se restringe à crítica, mas que se engaja na busca por solução, procurei compreender os sujeitos da contemporaneidade (BAUMAN, 2001), historicamente, como aprendem (TOMASELLO, 2003) e, na observação diária, o espaço escolar, transformado em lugar da contradição, bombardeado por memorandos, resoluções e projetos de gabinete. Ora instituição que defende o treino, a produtividade e o desempenho em números, ora instituição que abarca, pelo menos no discurso, as ideias de valorização da diversidade, protagonismo juvenil e educação cidadã.

Ademais, dediquei-me a aprofundar a relação com o meu objeto de estudo e de ensino – a Língua Portuguesa – para adquirir uma postura autoral (GERALDI, 2015; SOARES, 2001). Por isso, pude enfrentar com inteligência os entraves da minha sala de aula, resgatar a autoridade docente e, na dimensão da alteridade, propor novos caminhos para a (re)construção do ambiente de aprendizagem.

Contudo, para ter êxito nesse processo de estudos, conciliados a uma rotina de trabalho como professora da escola pública, também foi necessário estar em rede. Ao paramentar-me dos conhecimentos erigidos por pesquisas do macroprojeto *O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula – 2ª etapa* (MIRANDA, FAPEMIG – CHE APQ 02548/14), pude melhor entender a complexidade do quadro educacional no Brasil, com suas problematizações agravadas por fenômenos da pós-modernidade (agora, de modo mais acentuado, pela pandemia de Covid-19).

Assim, com uma concepção mais ampla sobre o ensino de língua materna, foi possível ressignificar o caminho docente, interferindo numa realidade específica. O *lócus* investigativo em questão foi a minha sala de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental (no ano de 2018, em escola da rede pública estadual, localizada na periferia da cidade de Santos Dumont - MG): alunos, em sua maioria, autodeclarados pardos, com idade em adequação à faixa etária, práticas de leitura proporcionadas, principalmente, pelas redes sociais (mensagens e *posts*) e baixa ocorrência de leitura de obras literárias.

Dentre os dados coletados por meio de relatos discentes, consta o sentimento de incapacidade nos usos da própria língua, em paralelo a cenas de competitividade e vaidade, ausência de laços colaborativos, desinteresse, condicionamento ou indisciplina. Logo, procuramos criar uma proposta de intervenção com dimensão colaborativa e diferentes meios de ação, para que cada aluno, em suas particularidades, pudesse engajar-se e aprender – principal finalidade da escola (NÓVOA, 2007).

Isso posto, ressaltamos a observância dos documentos oficiais (PCN de Língua Portuguesa, 1998; CBC do Estado de Minas Gerais, 2007, 2014; BNCC ensino fundamental, 2017) e da bibliografia para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2009; TRAVAGLIA, 2009; CANDIDO, 2011; GERALDI, 2012; GALVÃO; AZEVEDO, 2015; COSSON, 2017). Adotamos, portanto, como objeto central de ensino, o texto e, em uma busca criteriosa, elegemos textos por sua qualidade literária, caráter fundante e valores éticos. Em síntese, buscamos narrativas mitológicas, representativas de diferentes etnias, pela experiência do fruir estético, com intencionalidade de aprendizagem.

Apesar de nossa proposta ter seu cerne voltado para um contexto definido (YIN, 2001), acreditamos que o material disponibilizado neste capítulo, por observar um fenômeno contemporâneo, poderá motivar a cogitar outros caminhos de ensino-aprendizagem, nas salas de aula deste território ricamente miscigenado. E, caso queira, o professor(a), uma melhor compreensão de nossas ações neste processo, poderá acessar a *Dissertação Aprendizagem de Língua Portuguesa – promovendo a educação linguística, ética e estética* (VIEIRA, 2019), que traz, de modo aprofundado, as bases teóricas centrais, o suporte metodológico, o projeto interventivo, os instrumentos investigativos e a análise dos resultados alcançados.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A nossa proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa está centrada na busca por ressignificação da prática profissional e por uma nova configuração da sala de aula, com a participação de todos e, especialmente, a satisfação de aprender. Com esse entendimento, arquitetamos ações que correspondessem a anseios fluidos dos sujeitos da pós-modernidade (BAUMAN, 2001).

Abraçamos, então, a ideia de uma educação humanista, que devolve aos discentes sua capacidade de atuação integrada e, ao mesmo tempo, estimula-os na aquisição e desenvolvimento de competências nos usos da língua, sem desconsiderar aspectos de um mundo globalizado e altamente

tecnológico. Associamos, pois, a essa ideia, uma concepção de linguagem interacionista, que serve ao propósito de realizar ações conjuntas, partilhadas entre interactantes (TRAVAGLIA, 2009).

Em tal direção, também em consonância com outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS, nossa metodologia foi a pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011), apostando no processo contínuo de investigação e construção, reflexão e (re)construção, por parte de todos os atores – professor-pesquisador e alunos motivados pelo *Protagonismo*.

Com o fim de garantir a efetividade de tais objetivos, valemo-nos de pilares metodológicos construídos e aprimorados em nossa rede de pesquisa. São eles também denominados como categorias (cf. subseção 2.2.1 da Dissertação), as quais, de modo sucinto, apresentamos a seguir:

- *Autoria e Autoridade docente*: o professor imbuído de postura autoral exerce sua autoridade educativa, a fim de alcançar adesão ao que foi planejado (AQUINO, 1998; BAUMAN, 2001; SOARES, 2001; GERALDI, 2015);
- *Protagonismo discente* como participação ativa na construção do conhecimento que se relaciona com o exercício da cidadania (COSTA; VIEIRA, 2006);
- *Rede de cooperação* entre discentes e docentes, erguida pelos princípios de uma ética cidadã. Dessa forma, o trabalho coletivo – duplas, grupos, grupão com toda a classe a partir de critérios pensados pelos alunos e professores-pesquisadores – consolida um objetivo comum: a aprendizagem na troca de experiências entre pares (TOMASELLO, 2003; NÓVOA, 2007; FREITAS, 2018);
- *Modelagem* como recurso para a aprendizagem através do outro (TOMASELLO, 2003). Pelo modelo comportamental e/ou textos modelares, ocorre ampliação de repertório cultural, principalmente, na aquisição de habilidades de uso da língua (MIRANDA, 2005; 2006).

No que concerne à eleição dos textos, unidade central de ensino de LP (cf. base teórica e documental, subseção 2.2.2.2 da Dissertação), consideramos: (i) os sujeitos envolvidos no processo (cf. subseção 4.1.1 da Dissertação); (ii) o nosso compromisso com uma educação linguística cidadã: ampliando as práticas de letramento, por meio de atividades em que os discentes exercitam o *Protagonismo* e a *Cooperação*; (iii) a Literatura como “bem humanizador” (CANDIDO, 2011), em que a obra literária favorece viver o outro pela experiência da palavra, contribuindo para o processo de construção identitária e para o diálogo em comunidade (PAULINO; COSSON, 2009).

Importa-nos, ainda, justificar a sequência de nosso trabalho pela compreensão de importante elemento da diferenciação pedagógica: a *hipótese da via de mão-dupla*. (MIRANDA, 2006). Essa estratégia, prevista na categoria *Modelagem*, consiste basicamente em explorar o que é familiar aos discentes – o velho – para ancorar e explorar o novo, que surge como situação de desafio, a fim de desenvolver habilidades de uso linguístico (MIRANDA, 2006).

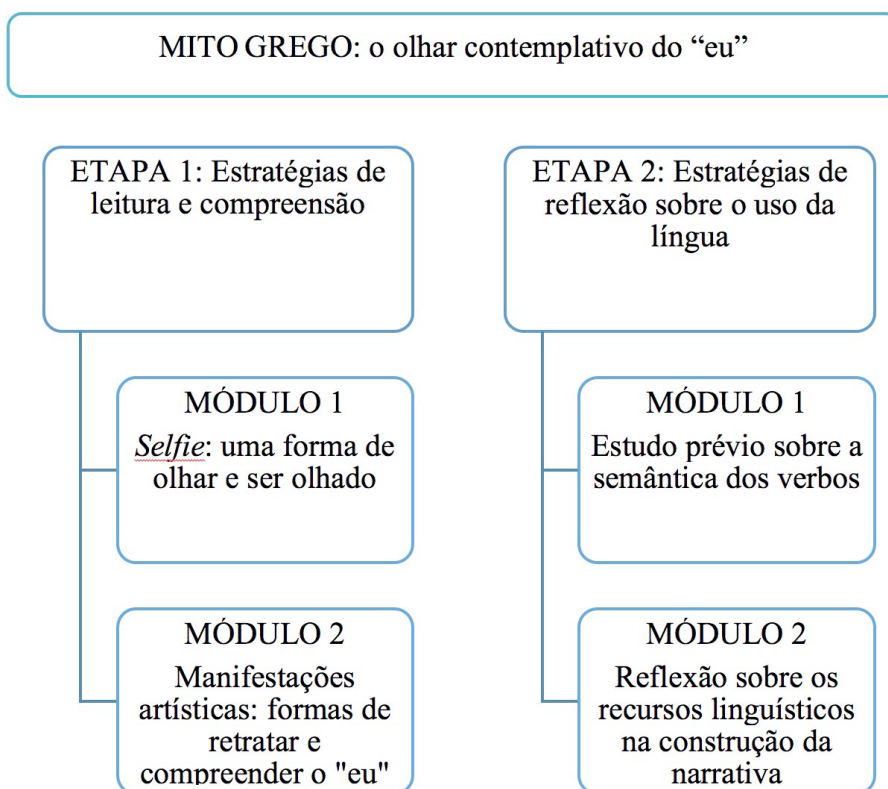
Assim, também justificamos o trabalho com narrativas mitológicas, visto que o narrar é familiar aos alunos do 8º ano do ensino fundamental. E, por meio de três mitos centrais, estruturamos

nossa intervenção: (i) *mito grego* na modalidade escrita; (ii) *mito africano*, também na modalidade escrita, porém com maior extensão, número de personagens e maior grau de novidade temática; (iii) *mito indígena* na modalidade oral, em que há grau de novidade temática, mas que traz como maior desafio o modo de recepção do gênero.

Contudo, para que este capítulo não se torne demasiado extenso e, com isso, uma leitura cansativa, decidimos por apresentar aqui um recorte de nossa intervenção – o trabalho com o *mito grego*, cuja origem é mormente difundida no cenário cultural brasileiro, disponível em diferentes mídias como livros, filmes e jogos. Destacamos, porém, que fugimos à perspectiva de mercado que visa apenas ao entretenimento, muitas vezes menosprezando aspectos linguísticos e literários.

Como forma de ilustração, colocamos na Figura 1 um pequeno esquema de nossas ações interventivas:

Figura 1 - Esquema da intervenção.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A justificativa deste trabalho interventivo está pautada, inicialmente, no reconhecimento de nossos atores como sujeitos “reais”, inseridos no contexto da pós-modernidade (BAUMAN, 2001). Portanto, nicho representativo do individualismo, condicionado por pressões sociais, que dissolvem laços do bem comum.

Somado a isso, com maior relevância, três pontos impulsionaram nossas ações: (i) a necessidade de minar o ambiente de individualismo e competitividade na sala de 8º ano do EF; (ii) a recomendação do CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (2014, p. 57), dentro do Eixo Temático III

– *Mitos e símbolos literários na cultura contemporânea*, confirmando as potencialidades do texto literário para compreensão de valores, compreensão de si e do outro; (iii) a possibilidade de ofertar novas experiências para aquisição e/ou desenvolvimento da competência metalinguística.

Por conseguinte, traçamos como objetivos gerais desenvolver habilidades de leitura e compreensão, bem como redimensionar o estudo verbal a partir de suas funções discursivas. Já como objetivos específicos, destacamos:

- Desenvolver a escuta ativa como técnica na aprendizagem com o outro;
- Motivar a aceitação dos colegas de classe (e não apenas a professora) como detentores de conhecimentos prévios sobre o objeto/tema em estudo;
- Motivar o uso da *internet* como ferramenta de pesquisa;
- Propiciar o estudo comparativo, a capacidade de conceituação e de síntese;
- Resignificar o estudo dos elementos da narrativa a partir da relação entre componentes e sua função discursiva;
- Introduzir o conceito de *Protagonismo* a partir da narrativa;
- Promover a compreensão do sentido global do texto e o posicionamento crítico;
- Compreender propriedades semânticas dos verbos e os papéis temáticos dos sujeitos (BORBA, 1996; CASTILHO, 2016; ILARI, 2016);
- Refletir sobre as estratégias linguísticas de constituição do discurso direto (BORBA, 1996; ILARI, 2016);
- Desenvolver habilidades necessárias à participação social: saber a sua hora de falar, ouvir e manter o foco, discordar com cortesia e cumprir tarefas acordadas.

Sigamos, então, com o relato e detalhamento de nossas etapas e módulos.

ETAPA 1: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO

Módulo 1 – Selfie: uma forma de olhar e ser olhado

Espaço: sala de aula, grupo com todos os alunos formando um semicírculo, a fim de gerar predisposição para observar os colegas de classe e, sobretudo, ouvi-los.

Procedimentos:

- Solicitamos a participação discente via leitura dos textos – verbete e definição sobre *selfie*, ambos retirados da *internet*, com o intuito de ratificá-la como fonte para pesquisa e não apenas entretenimento. Atentamos para o suporte, para a busca de pontos convergentes entre os textos e o conhecimento prévio dos alunos sobre *selfie* (por meio de perguntas simples sobre os itens elencados);

- Entregamos metade de uma folha A4 para que cada aluno a dobrasse ao meio e, na parte externa, realizasse desenho ou sinal que o representasse e, na parte interna, produzisse uma *selfie* por meio de apresentação breve de três ou mais ações cotidianas (ou seja, uma caracterização de curta extensão por meio do uso de verbos, um modo não convencional);
- Avisamos, antes de os alunos começarem a tarefa, que as *selfies* elaboradas seriam expostas na sala de aula, porém não deveriam trazer nomes ou apelidos, nem outra forma de identificação direta;
- Observamos as *selfies* depois de afixadas em sala (que também podem ser dispostas em mesão);
- Pedimos a cada aluno que escolhesse um autorretrato que não fosse o seu e tentasse adivinhar o “dono do perfil”; o autor do autorretrato escolhido seguiu a brincadeira;
- Após todos participarem, ouvimos o que tinham a dizer sobre a atividade como um todo;
- Avisamos que os autorretratos teriam utilidade na próxima dinâmica.

OBSERVAÇÕES DOCENTES

Iniciar o módulo com essa atividade foi significativo por alcançarmos a adesão de todos. As *selfies*, como prática do domínio digital, são algo familiar aos alunos, atores desta pesquisa. Porém, encontraram a novidade para aprendizagem ao refletir sobre esse fenômeno, por meio da síntese dos textos apresentados, percebendo-a como prática social, que comunica algo e expressa valor(es). Nesse processo de leitura, reflexão e acomodação de dados novos com o conhecimento prévio, atuaram de forma *cooperativa*, sem que houvesse necessidade da interferência docente. Dois alunos voluntários produziram texto semelhante a relatório sobre a aula e, por tal iniciativa discente, vimos *Protagonismo*.

No texto em questão, destacaram, inicialmente, a participação acerca de seus conhecimentos prévios sobre selfie (aspectos físicos individuais para a selfie perfeita). Feito isso, apontaram a compreensão obtida após leitura dos textos já mencionados, reconhecendo a selfie como autorretrato, o que teria lhe conferido popularidade. Por fim, de modo sucinto, relataram a proposta de produção textual como ação final desta dinâmica.

Em seguida, todos os alunos dedicaram-se à realização dos autorretratos conforme as instruções recebidas. Ao pedirmos três ou mais ações cotidianas, houve associação ao ambiente escolar. Assim, obtivemos como resultado produções que os caracterizavam como um grupo de alunos adolescentes com ações e gostos em comum. Portanto, descobrir a quem pertencia cada *selfie* foi, para eles, uma tarefa difícil. E, a tarefa docente, de dividir os grupos de acordo com semelhanças nas ações, também se mostrou algo complicado.

Isso importa, sobretudo, porque a formação de grupos foi uma de nossas estratégias para criar a *Rede de cooperação*. Então, as *selfies* foram refeitas, tendo os alunos observado a caracterização no mito grego, escolhido como *Modelagem*, em que personagens são particularizadas por suas ações.

Módulo 2 – Manifestações artísticas: formas de retratar e compreender o “eu”

Passo 1 – Atividade de pré-leitura do mito grego

- Gênero: tela *Narciso* Caravaggio (1597-1599). Imagens da tela podem ser encontradas em sites educacionais e em sites especializados em pintura ou em arte barroca.
- Espaço: sala de aula, grupão em semicírculo, com a finalidade de observar a tela a ser projetada, gerar predisposição para a fala do outro e propiciar a troca de impressões.
- Procedimentos para levantar conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998; COSSON, 2017):
- Projetamos a tela sem quaisquer pistas, nome, indicações de autoria e contexto de produção;
- Deixamos que os alunos a contemplassem;
- Solicitamos que escrevessem livremente sobre a tela;
- Propusemos, em seguida, que compartilhassem em voz alta, respeitando o turno de fala do outro, o que escreveram;
- Levantamos suposições (Quem é ele? O que ele faz? Onde vive? Em que época? Há algo de semelhante com a nossa época?);
- Perguntamos se alguém sabia o nome da personagem. Informamos que *Narciso* é também o nome da tela e sondamos quanto a terem escutado essa palavra antes e os conhecimentos que traziam a respeito (exploramos o termo *narcisismo*).

Passo 2 – Atividade de leitura I

- Gênero: mito grego *Narciso* Robert Graves (2018, p. 430-431).
- Espaço: sala de aula, grupão em semicírculo.
- Procedimentos:
 - Preparamos o momento de escuta da leitura docente em voz alta (apresentamos o suporte textual: livro *Os mitos gregos*, vol. I, Robert Graves, tradução de Fernando Klabin);
 - Antes da leitura, explicitamos os objetivos (KATO, 1990) para os discentes: (i) sair da linha de mitologia heroica, apresentada no livro didático, nos jogos e filmes da contemporaneidade; (ii) refletir sobre os atributos e papéis das personagens centrais (COELHO, 2000).

Passo 3 – Atividade pós-leitura I

Mantivemo-nos no espaço anterior, motivando a discussão para confirmação (ou não) das hipóteses feitas antes da leitura docente, troca de impressões, pedidos de informação e/ou partilha delas.

Passo 4 – Atividade de leitura II

Entregamos cópias do mito *Narciso* para leitura silenciosa discente e avisamos que esse segundo momento de leitura intencionava um encontro particular com o texto escrito (COSSON, 2017).

Passo 5 – Atividade pós-leitura II

- Espaço: pátio da escola com mesões, formação de 6 grupos com 5 integrantes (essa divisão dependerá do número de alunos da turma aplicada), visando à COOPERAÇÃO entre os pares para melhor compreensão do texto. Observação: Os grupos foram formados a partir dos resultados da dinâmica 1 (*Selfie*: uma forma de olhar e ser olhado), conforme as semelhanças no perfil traçado por cada discente. Ao final dessa atividade, avaliamos a eficiência, ou não, de tal critério.
- Procedimentos:
 - Entregamos duas fichas, também chamadas de cartas, como em um jogo. A entrega das fichas ocorreu em momentos distintos: primeiro uma ficha para analisarem e registrarem os elementos do mito (espaço, tempo, narrador, personagens, enredo); outra, após terem concluído a primeira, com o intuito de examinar o texto na perspectiva das seguintes funções: “perfilador”, “cenógrafo” e “iluminador de passagens” (DANIELS, 2002 *apud* COSSON, 2017, p. 142-144). Observação: ficha 1 – comum a todos os grupos; ficha 2 – com função específica para cada grupo, escolhida por cada líder (eleito em seu grupo) à medida que concluimos as proposições da ficha 1 (contudo, as funções das fichas 2 ficaram viradas para a mesa, surpreendendo os participantes).
 - Importante: Essa atividade tem a dinamicidade de um jogo; as fichas¹ foram previamente confeccionadas.

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

- Espaço: sala de aula, grupão em círculo.
- Procedimentos:
 - Solicitamos que os grupos compartilhassem os resultados obtidos pelas cartas e analisassem o que foi possível aprofundar na compreensão dos textos com seus parceiros de leitura;
 - Motivamos o debate sobre o que leram e concluíram em grupo, para que a discussão não se transformasse em uma recitação mecânica das fichas de função (COSSON, 2017).

¹ As fichas de função de autoria docente podem ser visualizadas em: <https://drive.google.com/file/d/1bKFV3onu9rTLQOeQtvqMmncj8awZtv03/view?usp=sharing>.

OBSERVAÇÕES DOCENTES

A atividade de pré-leitura com a tela de Caravaggio favoreceu o enfrentamento de nossas subjetividades, tanto que alguns alunos, de início, trouxeram à tona ideias de baixa autoestima, depressão, assassinato e suicídio. Porém, após surgir uma interpretação coerente à imagem apresentada, outras contribuições semelhantes foram dadas e conseguimos atualizar a temática do *narcisismo* e conversar sobre casos de sentimento de superioridade, egocentrismo e falta de empatia. Nesse momento, pudemos, ainda, debater como as redes sociais geram falsas imagens, produzem laços de amizades superficiais e agravam problemas de ordem emocional.

Quanto às atividades seguintes, podemos afirmar que a formação de grupos trouxe alguns conflitos, colocando em evidência o desejo de conviver apenas com os mais próximos e o medo de ser julgado pelo colega supostamente mais capaz. A constatação desse quadro ocorreu pela observação docente e pelo desabafo de alguns alunos nos diários de bordo discentes. No entanto, destacamos o encantamento pela trama narrativa, a compreensão global por meio dos pares de leitura, o processo de inferências e a criatividade para excelente execução das funções das cartas, como também a observância das regras de interação e polidez na oralidade.

ETAPA 2: ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Módulo 1 – Estudo prévio sobre a semântica dos verbos

- Espaço: sala de aula, grupão em semicírculo, utilização do quadro negro.
- Procedimentos (definições, comandos e respostas possíveis) – Anexo I
 - Refletimos sobre a semântica por meio de definições retiradas da *internet* (à guisa de reafirmar o uso do suporte para a pesquisa);
 - Alinhamos tal reflexão com a definição de Ataliba Castilho (2016, p. 122);
 - Analisamos o evento *aula* e seus atores, a fim de observar as propriedades semânticas dos verbos (BORBA, 1996);
 - Analisamos novas cenas e verbos, depreendendo a combinação entre verbo e nome e, conseqüentemente, os papéis temáticos (BORBA, 1996);
 - Motivamos a participação discente para sistematização dedutiva dos sentidos expressos pelos verbos (*ação, processo, ação-processo, estado*) e papéis temáticos (*agente, paciente, experimentador, beneficiário*).

Módulo 2 – Reflexão sobre os recursos linguísticos na construção da narrativa

- Gênero: o mito grego já utilizado, *Narciso*, de Robert Graves
- Espaço: sala de aula, carteiras dispostas de modo a formar duplas.
- Procedimentos:

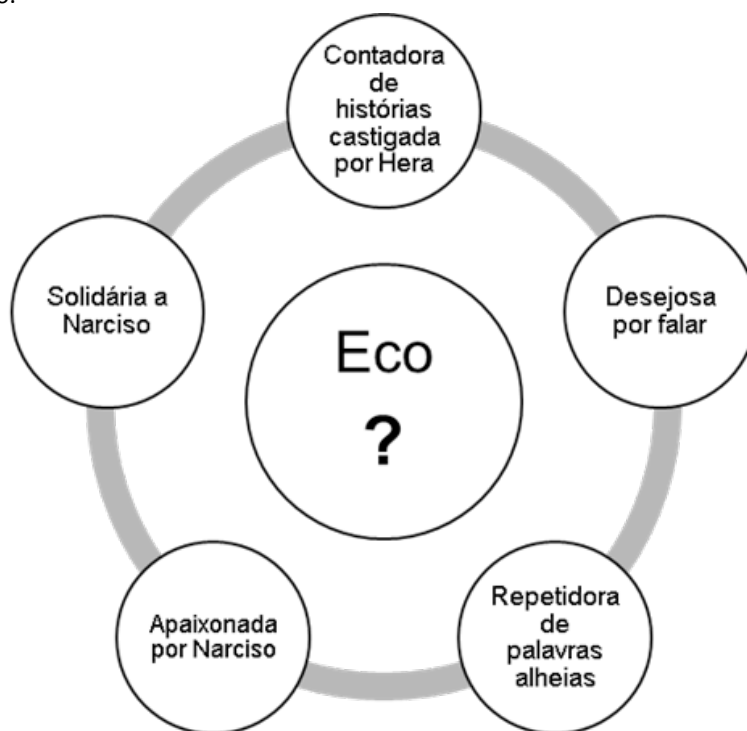
- Formamos duplas para a realização de atividades de reflexão sobre os recursos utilizados na construção do mito. Vale destacar que, em nossa ação interventiva, como estratégia de *Cooperação*, as duplas foram montadas colocando alunos com facilidade no conteúdo de LP com os que demonstram dificuldade e/ou eram tímidos (critério não informado aos alunos, embora possa ser subentendido);
- Entregamos, mediante realização de cada atividade, três cartas para cada dupla. Com a carta 1, retomamos a compreensão do perfil construído para Eco e Narciso, na perspectiva de apreender as características das personagens seguindo as pistas do texto, mas agora tomando consciência de que a composição dos perfis também depende dos valores semânticos trazidos pelos verbos; com as cartas 2 e 3, pensamos acerca das estratégias linguísticas de constituição do discurso direto.

Figura 2 - Carta 1 – Frente.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 3 - Carta 1 – Verso.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Proposição para a carta 1 (Anexo II)

As pistas sobre o perfil de Narciso e de Eco, representadas nos círculos da carta 1, construímos previamente via observação de verbos com propriedades semânticas diferentes. Para referência docente, atendendo ao comando A da proposição para a carta 1, disponibilizamos fragmentos textuais e análise semântica, segundo o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA, 1997):

Sujeito: Narciso

1. Envolvido em uma profecia

“Narciso *viverá* até uma idade avançada, desde que jamais *conheça* a si mesmo.” (1º §)
Viver e *conhecer* – indicam processo com sujeito experimentador.

2. Orgulhoso de sua beleza

“[...] tal *era* o obstinado orgulho que ele *sentia* de sua própria beleza.” (1º §)
Ser – o predicativo se refere ao sujeito como um dos seus traços essenciais.
Sentir – indica processo com sujeito experimentador.

3. Apaixonado pela própria imagem

“[...] ele se *apaixonou* pelo próprio reflexo. No início, Narciso *tentou abraçar e beijar* o belo jovem que via diante de si, mas, aos poucos, *deu-se conta* de que *era* ele mesmo, e *permaneceu* horas a fio extasiado, *contemplando* a própria imagem” (15º §)

Apaixonar na forma pronominal – indica processo com sujeito experimentador.

Tentar – é modalizador seguido de infinitivo para indicar a modalidade da ação (tentativa).

Abraçar e beijar – indicam ação-processo com sujeito agente.

Dar(-se) conta de (perceber) – indica processo com sujeito paciente expresso por nome animado.

Ser – indica estado com sujeito inativo (no sentido contextual: estava ali).

Permanecer – é auxiliar, precedendo gerúndio ou a + infinitivo, para indicar aspecto progressivo.

Contemplar (observar, apreciar, admirar) – indica ação com sujeito agente.

4. Indiferente à dor alheia

“Mas ele a *apartou* bruscamente e se *distanciou*” (10º §)

“– Fique comigo! – suplicou Eco” (12º §)

“Mas Narciso *foi-se* embora, e ela passou o resto da vida em vales estreitos, profundos e solitários [...]” (13º §)

“Narciso *mandou* uma espada a Ameinias, o seu mais tenaz pretendente [...]” (14º §)

Apartar – indica ação-processo com sujeito agente/causativo.

Distanciar na forma pronominal – indica ação-processo com sujeito agente/causativo.

Ir na forma pronominal seguido de *embora* (significa afastar-se) – indica ação com sujeito agente.

Mandar – indica ação com sujeito agente.

5. Causador da própria morte

“[...] enquanto ele *cravava* uma adaga no peito e também, finalmente, ‘Ah, jovem amado em vão, adeus!’ quando ele *expirou*” (16º §)

Cravar – Indica ação-processo com sujeito agente/causativo. 1. Com dois complementos: um expresso por nome concreto e outro, locativo, significa fazer penetrar à força e profundamente.

Expirar – Indica processo, com sujeito paciente, significa morrer.

Sujeito: Eco

1. Contadora de histórias castigada por Hera

“[...] já não podia fazer uso de sua voz exceto para repetir tolamente os gritos dos outros, um castigo por *ter entretido* Hera com longas histórias enquanto as concubinas de Zeus, as ninfas da montanha, escapavam de seu olhar ciumento” (2º §)

Entreter – indica ação-processo com sujeito agente.

2. Desejosa por falar

“[...] Eco o seguiu furtivamente por um bosque sem sendas, *desejando falar-lhe*, mas a maldição de Hera só lhe permitia repetir palavras alheias” (2º §)

Desejar – indica estado com sujeito experimentador.

Falar – indica ação com sujeito agente.

3. Repetidora de palavras alheias

“– Aqui! – *repetiu* Eco [...]” (4º §)

“– Venha! – tornou a *repetir* a ninfa” (6º §)

“– Juntemo-nos aqui – *repetiu* Eco, e correu alegremente para abraçar Narciso” (10º §)

Repetir – indica ação com sujeito agente.

4. Apaixonada por Narciso

“Entre os que não *tiveram correspondida* sua paixão estava a Ninfa Eco [...]” (2º §)

Ter – precedendo participio passado indica voz passiva.

Corresponder (retribuir) – indica ação com sujeito agente.

5. Solidária a Narciso

“Embora Eco jamais tenha perdoado Narciso, ela se *compadeceu* dele e *repetiu* compassivamente ‘Ai! Ai!’ enquanto ele cravava uma adaga no peito e também, finalmente, ‘Ah, jovem amado em vão, adeus!’ quando ele expirou” (16º §)

Compadecer – indica ação processo com sujeito causativo e com complemento expresso por nome humano.

Repetir compassivamente – indica ação com sujeito agente.

Adotando uma postura reflexiva, os discentes atenderam ao proposto na atividade A da carta 1. A reconstrução das pistas do perfil de Narciso foi feita com o auxílio docente, que lhes serviu de *Modelagem* para realizarem sozinhos a parte associado a Eco. Assim, encontraram, no texto, as sequências narrativas correspondentes à característica sinalizada na carta.

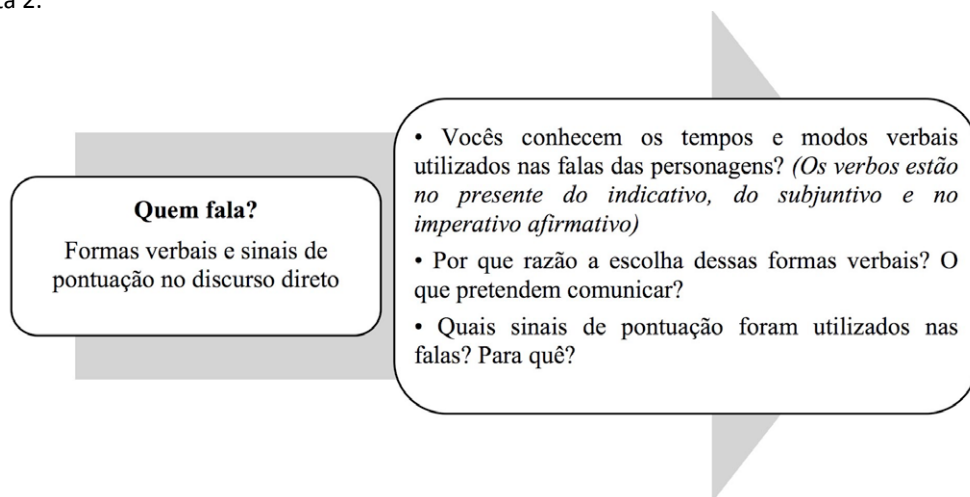
Na sequência, os discentes, em duplas, cumpriram o proposto na atividade B da proposição da carta 1. Nessa atividade, solicitamos um esquema com o que aprenderam sobre a semântica dos verbos, separando em grupos semânticos todos os verbos e apontando o papel semântico dos sujeitos. Notamos certa apreensão por parte de algumas duplas, porém, todos, de forma colaborativa, conseguiram construir uma tabela de organização para os grupos semânticos dos verbos e papéis temáticos dos sujeitos. Vale ainda explicitar que pela primeira vez a turma participou indo à lousa, consolidando seu *Protagonismo*.

O próximo passo na proposição da carta 1, atividade C, motivou a reflexão sobre tempo e duração no estudo verbal. E o seguinte, atividade D, propôs a sistematização do que aprenderam.

Ao realizarem cada ação solicitada a partir das atividades C e D, os discentes constataram que analisar o verbo quanto ao tempo e aspecto é muito mais interessante que decorar desinências e definições, das quais desconheciam a motivação. Na sequência, com aprovação docente, optaram por construir um esquema, em vez de tabela com colunas.

Avançamos, então, para a carta 2.

Figura 4 - Carta 2.

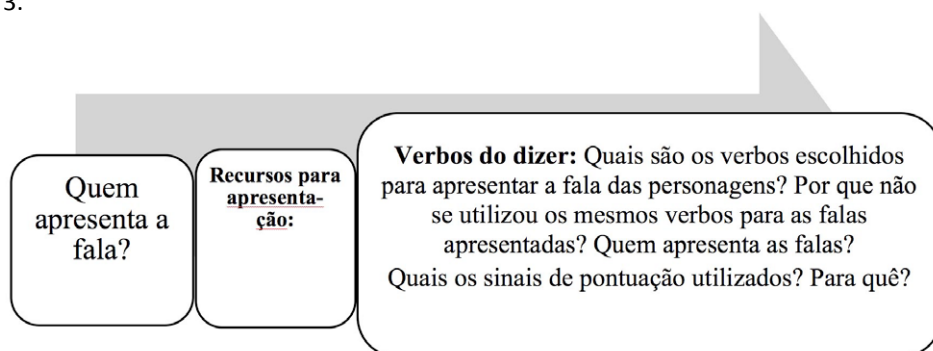


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como é possível notar, a proposição já se encontra no corpo da carta 2. Portanto, a ação discente foi responder ao exposto a respeito dos modos verbais e da pontuação.

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

Figura 5 - Carta 3.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

OBSERVAÇÕES DOCENTES

Ao formularmos o módulo 1, visamos, especialmente, à aquisição de uma postura reflexiva sobre os recursos linguísticos e a construção de sentidos. Considerando a turma em foco, acreditamos

que o estudo por meio do material complementar propiciou bom desempenho no módulo 2, no qual trabalhamos novamente com a dinâmica de cartas.

Assim, no módulo 2, exploramos aspectos lúdicos e a ideia de premiação para todos, já que as atividades propostas nas cartas 1 e 2 exigiam bastante empenho. Como mencionado, os alunos foram bem-sucedidos na execução dos comandos. Destacamos, então, a apropriação discente dos métodos comparativos e dedutivos, em especial na carta 1. Encontraram significado prático na atividade metalinguística, pois houve compreensão dos aspectos semânticos e morfológicos do estudo verbal.

A atividade proposta na carta 3 foi considerada fácil pela maior parte dos alunos, mas também válida, uma vez que os incentivou a notar: a diversidade de verbos acionados para o discurso direto e o papel fundamental da pontuação para a compreensão dos interactantes, podendo ampliar os efeitos discursivos.

Por fim, para concluirmos as atividades com foco na reflexão linguística, criamos um momento específico de avaliação dessas aulas (embora todo o processo tenha sido avaliado por meio de relato feito nos diários de bordo docente e discente). Primeiro, a partir da escrita individual, refletiram sobre o modo como estudaram verbos em situações anteriores e o modo atual; em um segundo momento, trocaram impressões da avaliação escrita com o par da dupla de trabalho. Depois, confrontaram os resultados (aspectos positivos e negativos) com toda a turma, por meio da modalidade oral.

IMPACTOS DO PROJETO

A consciência de que o jogo continua, de que muito vai ainda acontecer, e o inventário das maravilhas que a vida pode oferecer são muito agradáveis e satisfatórios.

Zygmunt Bauman

Ao optarmos pela apresentação de parte de nosso trabalho, consideramos pertinente dissertar sobre os resultados obtidos em nossa proposta interventiva com o mito grego. Talvez, em termos de desafio pessoal, ao abandonar posturas caducas para a pós-modernidade, essa tenha sido a etapa mais importante.

Na perspectiva docente, a professora controladora precisou destituir-se da couraça de zelo em demasia e alinhar suas ações à ideia de rede colaborativa, em que os papéis são diferentes, porém todos são responsáveis pela aprendizagem. Portanto, ao nos colocarmos em posição de escuta e aprendizado, rejeitamos um ensino unilateral, transmissivo, e lançamos as bases de um ensino plural e significativo.

Já no panorama dos “controlados”, além da passividade, havia anseio por abandonar uma rotina de tédio, baseada principalmente em atividades do livro didático. Os discentes tinham como meta boas notas, e não a aprendizagem – o que reforçava para alguns a vaidade e a competição. Destacamos, ainda, o receio da fala pública, pouca materialidade linguística nas produções escritas, baixa ocorrência de práticas leitoras no âmbito literário; enfim, o sentimento de incapacidade nos usos da língua.

Assim, com as atividades em torno do mito *Narciso*, estruturadas com base em dados investigativos, documentos e pesquisa bibliográfica para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e nossas estratégias fundamentadas em experiências anteriores, pudemos instaurar nova relação na produção e aquisição de conhecimento. Com isso, a *Autoria e Autoridade docente* foi o primeiro ganho, potencializado por atuarmos em rede.

Em seguida, percebemos o avanço do *Protagonismo*. Na primeira etapa, a resposta discente superou as expectativas em termos de participação e desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão. Embora tenham considerado o texto literário difícil, principalmente pelo vocabulário, chegaram à compreensão de recursos estilísticos, atributos e papéis centrais das personagens e alcançaram o sentido global do texto – nessa conquista, revelaram gosto em aprender. Além disso, ressaltamos a sensibilização para o outro e iniciativas na compreensão de si mesmo.

Em nossa segunda etapa, referente ao estudo gramatical, antes verticalizado e dependente da memorização de conteúdos, houve progresso extremamente significativo. Por meio das atividades metalinguísticas sobre o uso discursivo dos verbos, conseguimos abandonar uma visão limitada para adotarmos uma abordagem reflexiva. Os alunos aprenderam a observar regularidades por método comparativo, a pensar nas relações entre as palavras e seus efeitos discursivos; intuíram traços semânticos presentes nessas combinações; organizaram as informações alcançadas em conjunto e sistematizaram. Compreenderam, então, algumas nomenclaturas conhecidas ao longo de sua escolaridade, através dos anos de estudo verbal.

Contudo, no que concerne à educação sociocolaborativa constatamos tímidos avanços, visto que muitos alunos demonstraram resistência à coparticipação fora de seus “grupinhos” de amizade. Ressaltamos que passaram a considerar a voz do outro no processo de aprendizagem, agiram em vários momentos com reciprocidade e polidez, todavia sabemos que valores, como respeito e empatia, preciosos à ideia de formação cidadã, carecem de maior tempo para aquisição.

Em suma, aprendemos muito. Aprendemos, inclusive, que a avaliação é um processo contínuo, realizado de diferentes formas, sem necessariamente estar ligado a números. Ademais, é responsabilidade de todos os atores, a cada etapa, momento de aprendizagem.

Por isso, com os indicadores de aprendizagem aqui apresentados, não intencionamos traçar um diagnóstico preciso. Apontamos, apenas, um panorama, que foge ao caráter avaliativo classificatório, para afirmação da profícua mudança. Juntos, deslocamos do campo teórico, para a vivência, o ensino-aprendizagem de língua materna como prática social. E, assim, o jogo continua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 47, 1998.

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- BORBA, F. S. (Org.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 27 mar. 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000, p. 92-149.
- COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, M. A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREITAS, E. T. *Educação linguística e cidadã – Um desafio de aprendizagem para a sala de aula de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- GALVÃO, M. A. M.; AZEVEDO, J. A. M. de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015, p. 249-272.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- GRAVES, R. *Os mitos gregos*. v. 1. KLABIN, F. (Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- ILARI, R. *Introdução à semântica – brincando com a Gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. *Revista da ANPOL*. Campinas, v. 18, jan/jun.2005, p.159-182.

MIRANDA, N. S.; SANTOS, T.M.B. (colaboradora); Del-Gaudio, S.M.A. (colaboradora). *Reflexão metalinguística no ensino fundamental*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG – Coleção Alfabetização e Letramento, v. 1., 2006, p. 114.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO/SP, 2007. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf . Acesso em: 25 out. 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum: Língua Portuguesa, 2007/2014*.

SOARES, M. Que professor de Português queremos formar? *Boletim da ABRALIN* – Associação Brasileira de Linguística. Brasília, n. 25, ago, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. A. *Aprendizagem de Língua Portuguesa: promovendo a educação linguística, ética e estética*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I

Material complementar sobre a Semântica dos verbos

Material complementar - Semântica

- O que são verbos com propriedades semânticas diferentes?
- O que é Semântica?

Esses foram os questionamentos iniciais para a discussão com os discentes; o objetivo foi verificar se traziam informações prévias.

Semântica é uma palavra que tem origem no grego *semantikos*, termo que pode ser traduzido como “aquilo que tem sentido”.

Fonte: <https://www.significadosbr.com.br/semantica>. Acesso em 25 ago. 2018.

Semântica

A *semântica* é o ramo da linguística que estuda os significados e/ou sentido dos vocábulos da língua. Do grego, a palavra *semântica* (*semantiká*) significa “sinal”.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/semantica/> Acesso em: 25 ago 2018.

Semântica

Em linguística, a *semântica* estuda o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. Nesse campo de estudo se analisam, também, as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas devido a alguns fatores, tais como tempo e espaço geográfico.

Fonte: <https://www.soportugues.com.br/secoes/seman/>. Acesso em: 25 ago 2018.

- Vocês gostariam de consultar um dicionário impresso?
- Já saberiam dizer o que é a Semântica?

De acordo com Ataliba Castilho, na *Nova Gramática do Português Brasileiro*, *Semântica* “é o sistema através do qual criamos os significados” (CASTILHO, 2016, p. 122). Nesse sistema da língua, usamos estratégias na comunicação, selecionamos palavras, sinais, e fazemos combinações, considerando os eventos e seus participantes.

No evento aula, por exemplo, geralmente temos professor (a) e aluno (a, os, as). Analisem:

- (1) a. A professora entrou na sala.
- b. A professora andou na sala.
- c. A professora correu na sala.
- d. A professora subiu na mesa.
- e. A professora desceu da mesa.
- f. A professora saiu da sala.

- O que é possível perceber? O que foi selecionado para essas frases?
- O que mudou em todas as frases?
- Vamos pensar nos sentidos trazidos por esse elemento de mudança!

Os discentes falaram sobre o significado que depreenderam de cada verbo e sobre o traço em comum (ideia de movimento).

Podemos agora falar sobre as propriedades semânticas dos verbos. Qual propriedade semântica em comum vocês conseguem identificar para os verbos dados como exemplo em (1)?

Logo, apontaram a ideia de movimento, ou seja, o traço semântico comum + *movimento* (cf. BORBA, 1996)

Vejamos mais exemplos:

(2) a. A professora subiu na mesa.

b. As águas subiram. *

c. A temperatura subiu. *

d. Os preços subiram. *

* Exemplos retirados da seção 3.4 Valência Semântica (BORBA, 1996, p. 49)

Notamos agora que os exemplos trazem novas cenas. Porém o verbo subir é utilizado em todas as cenas.

Pensem com atenção:

- Os verbos possuem o mesmo sentido? Expliquem.

- E o que podemos observar quanto aos nomes relacionados aos verbos?

- A relação entre nomes e verbos constrói sentidos? Expliquem.

Da combinação entre verbo e nome, resultam papéis temáticos (BORBA, 1996).

Em (2 a), *subir* é + mov. e *professora* + anim., logo: podemos dizer que a professora tem função de agente e o verbo indica ação, temos ainda na mesa como locativo;

Em (2 b), *águas* é - anim. (não-humano e concreto), logo há outra relação: em que o verbo indica processo (significa elevar-se, erguer-se) e *águas* é sujeito paciente;

Em (2 c) e (2 d), *temperatura* e *preços* são nomes abstratos, há novamente outra relação: em que o verbo indica processo (significa aumentar: em (c) é aumentar-intensificar-se; em (d) é aumentar-encarecer) e os sujeitos são pacientes.

Temos assim, para os sujeitos, dois papéis temáticos: agente e paciente.

- Observemos mais uma lista de exemplos:

(3) a. A aluna leu muito bem.

Ação com sujeito agente.

b. Um garoto estava triste.

Estado com sujeito inativo.

c. Alguns alunos sentem frio.

Processo com sujeito experimentador.

d. Alguém quebrou uma cadeira.

Ação-processo com sujeito agente e complemento afetado.

e. O ônibus quebrou durante a viagem.

Processo com sujeito paciente.

f. Uma aluna escreveu um conto.

Ação-processo com sujeito agente e complemento efetuado.

g. Dois alunos ganharam medalhas.

Processo com sujeito beneficiário.

- O que expressa cada verbo?

- Qual o papel do sujeito?

As respostas dessas perguntas estão abaixo de cada frase. Tais respostas foram construídas mediante consulta ao *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA, 1997). Em sala, os alunos apontaram significados para os verbos e tentaram apontar papéis para o sujeito a partir da ideia de ação/inação, porém a ajuda docente foi necessária para compreender tamanha novidade no aspecto da construção de sentidos e da terminologia. Estiveram bastante curiosos, envolvidos com a atividade.

Assim, podemos afirmar que os verbos indicam:

Síntese (BORBA, 1996, p. 58-60):

- *Ação*: expressa um fazer de um sujeito agente;
- *Processo*: expressa um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito paciente ou experimentador;
- *Ação-processo*: expressa uma ação realizada por um sujeito que afeta o seu complemento;
- *Estado*: expressa uma propriedade (estado, condição, situação) localizada no sujeito.

É possível ainda indicar papéis temáticos para os sujeitos, como:

Síntese (ILARI, 2016, p. 131):

- *Agente*: indivíduo que tem a iniciativa da ação, que tem controle sobre a realização da ação;
- *Paciente*: indivíduo ou objeto afetado em um processo ou ação;
- *Experimentador*: aquele que passa pelo estado psicológico descrito pelo verbo;
- *Beneficiário*: aquele recebe benefício ou prejuízo de um processo ou ação.

ANEXO II

PROPOSIÇÃO DA CARTA 1 – ETAPA 2 – MÓDULO 2

Carta 1 – Reflexão Linguística

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

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

A. Comproven essa afirmação com dados do texto:

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

Narciso

?

- Envolvido em uma profecia

- Orgulhoso de sua beleza

- Apaixonado pela própria imagem

- Indiferente à dor alheia

- Causador da própria morte

Eco
?

- Contadora de histórias castigada por Hera

- Desejosa por falar

- Repetidora de palavras alheias

- Apaixonada por Narciso

- Solidária a Narciso

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

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

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

C. Vamos aprender mais sobre a semântica dos verbos:

Os verbos em nossa língua trazem informação semântica sobre:

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

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

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

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

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

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

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

2. Realizem o mesmo procedimento com os verbos cujos sujeitos são *Eco*.

(Atividade realizada sem participação docente)

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

Nesta atividade, usaremos a terminologia gramatical que já conhecem para nomear os tempos verbais separados em grupos.

Porém, o que norteará a construção de nosso esquema serão os conhecimentos semânticos adquiridos neste estudo verbal.

(Atividade realizada com mediação docente; os alunos fizeram um esquema no quadro, colocando em cada tempo verbal o que depreenderam das categorias tempo e aspecto. O mesmo esquema foi registrado no caderno)

UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA POÉTICA

JOSEANI ADALEMAR NETTO
PATRÍCIA PEDROSA BOTELHO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

A leitura e a escrita são um assunto para muitas discussões entre educadores e estudiosos da Língua Portuguesa. Se o tema em pauta é a leitura e a escrita literária, essa discussão se acirra ainda mais, pois ainda persistem pensamentos que situam a Literatura como um conteúdo em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Para Antonio Candido (2011), em “O direito à Literatura”, por exemplo, a Literatura deve fazer parte do cotidiano dos alunos por ser um direito humano como todos os outros direitos pertencentes a um cidadão. Todavia, o ensino da Literatura é muitas vezes feito de maneira mecânica, exigindo exercícios e questões que não levam à reflexão, ao questionamento e à interação significativa com os textos e as obras apresentadas. Cosson, por sua vez, afirma que a Literatura na escola se torna um conteúdo maçante, “não faltando a prova, o resumo e outras formas de forçar a leitura e, assim, introjetar no aluno uma imagem desabonadora da literatura” (COSSON, 2014, p. 14). Se a leitura e a escrita literária proposta for a de poemas, a discussão se torna ainda mais acalorada, dado que um pequeno momento da aula é dedicado a essa construção; afinal de contas, não raras vezes, a leitura e a escrita de poemas são consideradas apenas como um momento lúdico e não de reflexão linguística, literária e até mesmo imagética. Ou seja, tornam-se uma brincadeira ou uma obrigação a ser cumprida, não envolvendo o aluno na tessitura de um enredo ou nas imagens que podem ser construídas a partir de um poema.

No entanto, é importante pensar na leitura e na escrita como instrumentos de comunicação valiosos, em que habilidades são desenvolvidas, e o pensamento se organiza, contribuindo para a formação do aluno também para a vida fora da escola. Assim, apresentamos uma proposta de intervenção¹ – sugerida para turmas de 7º ano do ensino fundamental II – que proporcione aos alunos a ampliação de seu repertório literário e linguístico por intermédio da leitura e da percepção dos elementos que constituem uma narrativa de investigação, e do estudo do gênero poético aldravipeia, trabalhando as palavras na sua dimensão polifônica e inserindo o aluno no universo da escrita poética.

¹ A dissertação está disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/590>

Adotamos a ‘Sequência Expandida’ e a ‘Sequência Básica’ propostas por Rildo Cosson e descritas em seu livro *Letramento Literário – teoria e prática* (2014). Também alinhamos nossa proposta com o que nos dizem estudiosos e pesquisadores em letramento literário, tendo a escola como um espaço propício para a formação de um leitor mais consciente, criativo e crítico (COSSON, 2014; COLOMER, 2007; PAULINO; COSSON, 2009). Outra concepção com a qual nosso trabalho se alinha é o diálogo interessante entre os gêneros estudados, o aluno/escritor e os textos que serão produzidos, configurando-se entre eles atitudes responsivas (BAKHTIN, 2003).

Assim, propomos a leitura do gênero investigativo de Agatha Christie, em especial do conto *A aventura do pudim de Natal*, para que os alunos, ao apropriarem-se do gênero, possam ser capazes de retextualizá-lo em forma de aldravieiras, favorecendo uma ressignificação da leitura e da escrita literária nas aulas de Língua Portuguesa. A partir do conto de Agatha Christie, os alunos podem ampliar seu conhecimento sobre narrativas e os elementos que as compõem e trazer para a sala de aula os conhecimentos já adquiridos no estudo de aldravias.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A proposta de intervenção aqui apresentada teve por objetivo a leitura e o estudo do conto investigativo de Agatha Christie intitulado *A aventura do pudim de Natal*, assim como a leitura e o estudo da aldravieira *Olhares*, de Ângela Cristina Fonseca, como base para a produção de aldravieiras, promovendo a capacidade de os alunos construírem de forma autoral seus textos poéticos.

Toda a experiência foi desenvolvida em 3 momentos, divididos segundo seus objetivos e levando em consideração o fato de que as aulas de Língua Portuguesa eram distribuídas ao longo da semana em 5 aulas (cada uma com apenas 50 minutos de duração).

No mês de maio de 2019, a professora aplicou um questionário, intitulado "Sobre leitura e leitores" aos alunos do 7º ano, da turma Paulo Freire, da Escola Municipal Anita Soares Dulci, em Santos Dumont (MG), para investigar os hábitos de leitura dos alunos, tanto na escola quanto fora do ambiente escolar, justificando a importância do projeto que fora aplicado durante o quarto bimestre do ano letivo de 2019 e os gêneros escolhidos para estudo. O dia 16/09/2019 foi marcado pela apresentação do projeto aos pais e/ou responsáveis pelos alunos e dedicado à preparação, na escola, dos materiais utilizados durante a intervenção. As aulas interventivas começaram no dia 17/09/2019.

É importante frisar que os alunos da Escola Municipal Anita Soares Dulci já estavam familiarizados com o gênero aldravia desde o 6º ano do Ensino Fundamental por ser a escola sede da Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenil (ABRAAI-SD) desde o ano de 2016. Portanto, o estudo das aldravias vem sendo realizado a partir do 6º ano e ampliado a cada ano/série, de forma a ampliar o repertório linguístico e literário do aluno, envolvendo-os nos gêneros que se desdobram das aldravias e através de outros gêneros como o conto escolhido para esta intervenção.

O primeiro momento aconteceu ao longo de 10 aulas, com duração variável de acordo com a necessidade do planejamento. Algumas aulas tiveram a duração de 50 min; outras, de dois tempos de 50 min; outras, ainda, tiveram 4 ou mais tempos de 50 min. Esses tempos foram, por sua vez, divididos em passos, de acordo com as atividades. As aulas receberam títulos de acordo com os objetivos a serem alcançados, como por exemplo, Motivação, Introdução, Entrada Temática, Leitura Dirigida, Intervalos e assim por diante, seguindo as orientações expostas nas ‘Sequências Básica’ e ‘Expandida’ de Rildo Cosson (2014). Essas sequências são sugestões dadas pelo autor, nada impedindo que o professor, diante de sua realidade, faça algumas alterações ou acréscimos de etapas para o desenvolvimento de seu projeto de intervenção. Sendo assim, os passos seguidos nas sequências que nos serviram de base, foram mantidos para os momentos seguintes do projeto, sofrendo pouca ou nenhuma alteração, na medida em que a professora percebia as necessidades reais e práticas para a aula naquele dia. O segundo momento dividiu-se em 4 aulas, também com duração variável de acordo com as necessidades da aula e com o envolvimento dos alunos nas tarefas planejadas e desenvolvidas. O terceiro momento teve um tempo menor de duração, mas sua importância é evidente para o projeto como um todo e cada momento representativo na produção dos alunos e em seu desenvolvimento como leitor/autor.

Ao final de todas as etapas desenvolvidas, alunos e professora conversaram sobre todo o processo de feitura das atividades e os alunos se sentiram à vontade para falar sobre a leitura, as atividades, do que mais gostaram, do que não gostaram, se se sentiram parte do processo. Foi um momento espontâneo, sem a intenção de registro formal para que os alunos realmente se sentissem tranquilos para expressarem suas dúvidas, queixas, sugestões e se perceberam um desempenho melhor em seus hábitos de leitura e escrita. Cabe ressaltar que o envolvimento dos alunos em todo o processo de desenvolvimento do projeto foi muito bom, podendo-se afirmar que houve a inclusão de todos os discentes, independente se havia entre eles alunos com algum tipo de deficiência. Todos os alunos responderam satisfatoriamente ao projeto, dentro de suas limitações e habilidades, tornando-se capazes de interiorizar a importância da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

PRIMEIRO MOMENTO

Aula 1 – Motivação

Passo 1 – Dando início às atividades por meio da oralidade, através de imagens que pudessem instigar os alunos a interpretá-las e a reconhecer nelas o gênero suspense. Foram projetadas no quadro imagens de filmes e fotos que trouxeram para a sala de aula um clima de suspense em que os alunos puderam registrar suas impressões e observações no diário de leitura.

Também foram registradas as observações feitas sobre a leitura da capa do livro *A aventura do pudim de natal*, de Ágatha Christie. Os alunos fizeram a leitura da imagem que aparece na capa, do título, do nome da autora e da marca da editora, assim criando hipóteses e confirmações, reconhecendo se tratar realmente de uma capa de livro.

Aula 2 – Introdução

Passo 1 – Quem é esta mulher? Conhecendo Agatha Christie. A partir do momento em que os alunos reconheceram a imagem projetada no quadro como sendo a capa de um livro, o próximo passo foi conhecer a autora do livro. A professora projetou a foto de Agatha Christie e colou no quadro alguns envelopes com pistas para que os alunos, em grupo, escolhessem seu envelope e pudessem descobrir, através de pistas, a biografia da autora. Os alunos, então, ao escolherem seus envelopes, abriram a primeira pista que os levou até à biblioteca da escola.

Dinâmica na biblioteca – encontrando mais pistas. Entre livros, embaixo de carteiras, sobre as mesas, outras pistas foram sendo encontradas pelos alunos e, assim, com todas as pistas foram capazes de construir a biografia de Agatha Christie.

Passo 2 – Entrada Temática

Construção da biografia de Agatha Christie. Reescrita da biografia da autora no diário de leitura. As pistas colocadas na biblioteca fizeram com que os alunos encontrassem partes da biografia da autora e, assim, foram convidados a juntar as informações recolhidas, como data de nascimento, cidade em que nasceu, os livros que escreveu e assim por diante, construindo em grupos um texto biográfico. Após esse momento, os alunos reescreveram o texto para adequá-lo ao gênero biografia, levando em consideração a cronologia dos fatos acontecidos na vida da autora, os momentos mais significativos. Os alunos tiveram a liberdade, durante a reescrita, de escolherem os fatos e acontecimentos que eles julgaram mais importantes para se contar a história de vida da autora.

Aula 3 – Leitura Dirigida

A professora entregou o capítulo 1, nessa aula, a toda a turma e fez a leitura em voz alta, que os alunos acompanharam silenciosamente, sem interrupção. Como bem propõe Cosson (2014), no ambiente escolar “até por questões de aprendizagem, a leitura da voz precede a leitura dos olhos, com a professora lendo para seus alunos em várias ocasiões” (COSSON, 2014, p. 98).

Passo 1 – Questões de inferência (oralidade)

A obra de Agatha Christie foi mostrada aos alunos para que pudessem manuseá-la e perceber de que se trata de um livro com vários contos, além do escolhido para o projeto. Antes da leitura, questões de inferência foram feitas a fim de que os alunos pudessem compreender o gênero investigativo usado pela autora na construção do conto *A aventura do pudim de natal*.

Passo 2 – Leitura do primeiro capítulo do conto *A aventura do pudim de natal*, de Agatha Christie.

A professora entregou o primeiro capítulo e os alunos procederam à leitura. Foi pedido que os alunos marcassem no texto palavras e expressões que considerassem diferentes ou desconhecidas

ou, ainda, tudo o que achassem importante. Durante a leitura, o significado de algumas palavras foi discutido e algumas perguntas de antecipação foram feitas.

A professora criou um quadro de registros sobre personagens: descrição física e psicológica para que os alunos preenchessem e colassem no diário de leitura, registrando, assim, a atividade da aula.

Aula 4 – Capítulo 2: Intervalo 1

Passo 1 – Feitura de relações imagem/conto. Preparação da leitura do segundo capítulo do conto.

Esta aula trouxe para os alunos curiosidades sobre a Inglaterra e sobre Londres. Três mapas, informações sobre o clima em época de Natal e a diferença entre Londres e os campos ingleses foram projetados no quadro para que os alunos discutissem o assunto em pauta e registrassem em seus diários de leitura. O interessante desta atividade foi perceber que os alunos estavam motivados em descobrir as diferenças entre Londres e os campos ingleses, já que fazem parte de um mesmo país. Assuntos como as diferenças entre os Estados brasileiros e suas cidades também foi assunto na aula, uma vez que todos perceberam a dimensão geográfica do nosso país. Esse conhecimento foi transposto ao assunto que estava sendo discutido, mostrando que mesmo em outros países há diferenças de uma cidade para outra e também da região de campos, com suas construções mais tradicionais.

No diário de leitura, os alunos escreveram as diferenças que podiam notar, criando duas colunas para o registro das características de Londres e as características dos campos ingleses. Alguns alunos demonstraram maior vocabulário para a descrição pedida, outros foram mais sintéticos, com um vocabulário mais voltado para o senso comum, como “plantação”, “animais” para o campo e “prédios”, “avenidas” para a cidade.

A atividade descrita acima trouxe interesse por parte dos alunos em continuar a leitura do conto, o capítulo 2.

Passo 2 – Leitura de parte do capítulo 2 em sala de aula.

Para casa – Continuação da leitura do capítulo 2.

Passo 3 – Término da leitura do capítulo 2 em sala de aula.

Aula 5 – Intervalo 2: trabalhando o vocabulário

Passo 1 – Recapitulação da leitura: breve resenha oral.

Registro do vocabulário no diário de leitura. Foi dada também a possibilidade de os alunos procurarem no dicionário emprestado pela escola os significados que não conseguiram inferir. Palavras como “reboição” e “alcoviteira” foram recorrentes no registro dos alunos. Outras palavras como “vestígio” apareceram em poucos registros. É interessante dizer que os alunos também marcaram as palavras em francês que aparecem no conto e discutiram o motivo pelo qual não as encontraram nos dicionários, chegando à conclusão de que eram palavras estrangeiras. Sendo assim, a professora

disse a eles o significado dos vocábulos e eles entenderam que o detetive M. Poirot, muitas vezes, recorria às palavras francesas por causa de sua nacionalidade, de sua proximidade com a língua e que “talvez assim ele pensasse melhor”.

Passo 2 – Leitura do capítulo 3 em sala de aula.

Aula 6 – Intervalo 3: Sobre o mistério do bilhete

O “ponto chave” dessa aula foi o bilhete deixado no quarto do M. Poirot no final do capítulo 3 do conto, que é pequeno e termina com um bilhete intrigante. Os alunos ficaram curiosos para saber o que aconteceria no próximo capítulo.

Passo 1 – Encontrando o bilhete

A professora espalhou pela sala da biblioteca, embaixo de algumas carteiras, envelopes com palavras recortadas que formam a frase do bilhete que foi deixado no quarto de M. Poirot. Os alunos foram convidados a procurar os envelopes e, assim que achassem, deveriam se organizar para montarem a frase e descobrir o que estava escrito.

Passo 2 – Remontando o bilhete.

Assim que conseguiram remontar o bilhete, os alunos conversaram a respeito do efeito de sentido que o bilhete dá ao texto e a forma como foi recebido por M. Poirot. Registraram nos seus diários de leitura as hipóteses criadas por eles e puderam confirmar ou não essas hipóteses a partir da leitura.

Registro no diário de leitura.

Passo 3 – Os momentos tensos do conto – capítulo 4.

Após as atividades do bilhete, os alunos fizeram a leitura do capítulo 4 junto com a professora e comentaram, de forma geral, o conto lido até então, buscando rememorar os momentos críticos do enredo, os momentos engraçados e, principalmente, os momentos mais tensos até então. Esse exercício levou os alunos a perceberem que em uma narrativa longa, como um conto, há vários momentos de tensão, de clímax e de desfechos que tornam o texto cada vez mais intrigante e mais interessante de ser lido, pela curiosidade de se saber o que mais acontecerá durante a história.

Aula 7 – Ainda sobre o capítulo 4.

Passo 1 – Atividade avaliativa do 4º Bimestre: retomamos o quadro de características dos personagens que os alunos haviam completado e colado no diário de leitura, repassando os conceitos de descrição física, psicológica dos personagens, importância de cada um dentro do enredo e o quanto é importante para o leitor as descrições feitas pelo narrador para se construir um personagem. Também discutimos que as características elencadas para os personagens, são aquelas relacionadas também ao caráter de cada um e que não foram escolhidas aleatoriamente; todas possuem um sentido para o “desenho” feito dos personagens.

Passo 2 – Registros no diário de leitura: tensão, clímax, desfecho. A partir das discussões feitas nas aulas anteriores e a retomada do quadro sobre os personagens, a professora pediu que os alunos colassem no diário de leitura outro quadro. Desta vez, porém, os alunos foram instigados a registrar os momentos de tensão, de clímax e de desfecho dos capítulos lidos. A professora deixou que os alunos escolhessem os momentos que mais chamaram sua atenção, para que a atividade fosse significativa e não apenas uma cópia do texto. A atividade também levou os alunos a refletirem sobre os acontecimentos, a gradação que leva ao clímax e ao desfecho. Perceberam que há palavras que são pistas textuais que levam a cada momento da narrativa, como por exemplo, a expressão “de repente”. Discutiram a importância dessas palavras para a construção do suspense ou mesmo da surpresa que a história guarda em si, sendo a coesão e a coerência elementos de suma importância para o entendimento de todo o texto.

Aulas 8 e 9 – Capítulo 5: O Desfecho

Passo 1 – Leitura oral

Cada aluno, voluntariamente, leu um trecho do capítulo.

Passo 2 – Registro no diário de leitura: hipóteses e confirmação. Antes da leitura do capítulo 5, os alunos fizeram inferências sobre o final da história, criaram hipóteses, cenas, discutiram possibilidades e escreveram em seus diários de leitura. Também sugeriram finais interessantes para a história, tendo em vista todos os fatos ocorridos e vivenciados pelos personagens no enredo, além de poderem dar sua sincera opinião sobre a história. E após a leitura do último capítulo, voltaram aos seus registros para confirmarem ou não as inferências feitas e discutirem se gostaram ou não do final, se concordavam ou não com o desfecho dado pela autora.

Passo 3 – Produção escrita: outro final para a história, em forma de aldravia. Nesta aula, a professora propôs que os alunos criassem outro final para o enredo, porém de forma sintética, usando como gênero já conhecido dos alunos a aldravia. Cada aluno criou um ou mais desfechos registrando em seus diários de leitura. Interessante observar que todos os alunos pensaram uma palavra-chave para tecer seu próprio texto, levando a professora a perceber que os alunos já haviam internalizado algumas estratégias de escrita aldravista e que também o conto foi interessante para eles, afinal de contas, as palavras-chave foram retiradas de vários momentos vividos pelos personagens e que ainda repercutiam na memória dos alunos.

Um dos alunos escreveu “ladrão/pegou/rubi/detetive/resolve/mistério”. Outra aldravia que finaliza a história registra o nome do detetive é “ladrão/vai/preso/poirot/salva/rubi”. A escrita do nome Poirot em letra minúscula é escolha do aluno/escritor, lembrando que as aldravias são escritas com letras minúsculas; as maiúsculas apenas para nomes próprios, caso o autor assim queira, não sendo, pois, uma regra limitadora.

Aula 10 – Leitura das aldravias: Compartilhando as escritas. Em roda, os alunos compartilharam a leitura das aldravias criadas por eles, observando as palavras que mais se repetiram nas aldravias, a criatividade de cada um e a possibilidade desse novo final criado.

Segundo momento

O segundo momento do projeto se dedicou ao estudo da aldravipeia.

Aula 1 – Motivação

Bate-papo sobre a poesia aldravista, resgatando os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre aldravias. Ampliação dos conhecimentos dos alunos ao apresentar as aldravipeias de vários autores aldravianistas.

Passo 1 – Entrada Temática: tempestade de palavras.

Os alunos foram até a cantina onde estavam embaralhados bloquinhos de madeira com várias palavras gravadas retiradas do conto. Cada um escolheu um bloquinho para em sala de aula registrar as palavras no diário de leitura e acrescentar outras que se associassem aos vocábulos dos bloquinhos. Em cada bloquinho foram gravadas 2 palavras. A palavra “bilhete”, por exemplo, foi associada a palavras como “mensagem”, “comunicação”, “mistério”; a palavra “prisão” com as palavras “bandido”, “cela”, “julgamento”, “traficante”. Esse exercício teve como um dos objetivos fazer com que os alunos pensassem em uma cadeia de palavras que pudessem se aproximar das palavras dos bloquinhos, não só em relação ao sentido de cada uma, mas também ao sentido que os próprios alunos pudessem dar tendo como contexto o conto lido, ampliando a possibilidade de palavras-chave para a criação de aldravipeias.

Aula 2 – Introdução

Passo 1 – Conhecendo a aldravipeia.

Os alunos leram um conjunto de 20 aldravias, de autores diferentes, como modelagem do gênero aldravipeia. Cada autor trabalhou com temas diferentes e variados, enriquecendo o bate-papo em sala de aula sobre os textos lidos.

Registro no diário de leitura – oralmente os alunos citaram os temas das aldravipeias; perceberam o número de aldravias construídas e numeradas; registraram a palavra-chave. A professora registrou no quadro a fala dos alunos para o registro no diário de leitura, partindo dos temas citados, das palavras centrais que perpassam todas as aldravias, o que os conjuntos de aldravias possuíam em comum. Nesse momento, o conceito de aldravipeia foi sendo construído como “um conjunto de 20 aldravias numeradas, contendo uma palavra-chave que se repete em todas as aldravias, constituindo um todo significativo”.

Passo 2 – A palavra-chave.

A partir das observações feitas, os alunos refletiram sobre o uso das palavras que se repetiam, as quais chamamos de palavra-chave ou palavra-mote, para a construção da aldravepeia. Essa repetição era um assunto importante para que os alunos percebessem as características de uma aldravepeia.

Aula 3 – Primeira leitura

Passo 1 – A modelagem.

Leitura do texto *Olhares*, de Ângela Cristina Fonseca, do livro *Aldravepeias*. Responderam para registro no diário de leitura perguntas simples como o nome da autora, qual o gênero literário escolhido pela autora para a construção do seu texto, qual a temática da aldravepeia lida, qual a palavra-chave usada pela autora e também foi pedido que os alunos escrevessem a palavra mote da aldravepeia e criassem outra aldravia com ela.

Passo 2 – Leitura em voz alta. Após o exercício do passo 1, houve a leitura em voz alta da aldravepeia de Ângela Cristina Fonseca, com algumas interrupções para a compreensão de palavras e da estrutura usada pela autora, bem como para a interpretação da aldravepeia. Em seguida, foi feita a leitura das aldravias criadas pelos alunos.

Registro no diário de leitura. A partir das palavras-chave escritas nos diários, a professora pediu que os alunos escrevessem pequenos conjuntos de aldravias. Importante lembrar que esse não foi o momento da escrita de uma aldravepeia, apenas um momento de familiarização com a escrita a partir de uma palavra-chave que se repete nas aldravias construídas. Os alunos tiveram a liberdade para criar aldravias com a temática do conto ou outra temática escolhida por eles. O importante nesse exercício era que conseguissem construir um conjunto de aldravias interligadas entre si por uma palavra-chave. Como exemplo, um aluno registrou como aldravia I “no/silêncio/da/noite/sonho/aldravias” e como aldravia II “silêncio/paciência/criatividade/na/minha/consciência”. Observa-se que o uso da palavra “silêncio” encontra-se nas duas aldravias que se sucedem e que se ampliam em relação ao sentido da palavra escolhida como palavra-chave.

Aula 4 – Interpretação escrita e compartilhada.

Passo 1 – Lendo aldravepeias.

A professora distribuiu para cada grupo uma aldravepeia, retirada de *O livro I das aldravepeias*, e uma folha com questões que foram respondidas e compartilhadas em sala de aula, num bate-papo para finalizar o estudo sobre as aldravepeias. As questões fomentadas incentivaram os alunos a recordar o conceito de aldravepeia e a sinalizar as características desse gênero. Puderam falar, também, de forma livre, sobre a aldravepeia lida, seu tema e seu autor. A apresentação dos autores das aldravepeias lidas pelos grupos foi importante para relembrarmos o conceito de biografia e pensarmos na palavra

currículo, já que a apresentação dos autores de *O Livro I das aldravipeias* não é uma biografia, mas um pequeno currículo das atividades culturais e literárias de que eles participam.

Os alunos registraram no diário de leitura todas as informações que consideraram importantes para o entendimento das aldravipeias lidas, principalmente as palavras-chave, reforçando mais uma vez a estrutura de uma aldravipeia.

O próximo passo foi passar para a atividade de escrita que encerra o projeto de intervenção.

Passo 2 – Hora da correção.

Depois de respondidas as questões e registradas em forma de análise no caderno, foi o momento de compartilhar com os colegas. Cada grupo fez a leitura oral da aldravipeia recebida e comentou, levando em consideração a análise construída.

Terceiro momento

Aula 1 – Projeto de autoria (escrita)

Esse foi o momento em que a professora pôde avaliar se os conhecimentos adquiridos a partir do conto investigativo e a partir das aldravipeias foram alcançados e, observar, ainda, os pontos que mereceriam maior atenção.

Passo 1 – Sobre os textos lidos e correção das tarefas: professora e alunos fizeram, oralmente, considerações sobre o gênero ‘conto investigativo’, lembrando o conto de Agatha Christie, revisitando os conhecimentos sobre aldravias e comentando sobre as aldravipeias lidas.

Passo 2 – Preparando a produção textual: palavras-chave.

Depois dessa primeira parte da aula, o desafio foi – a partir de tudo o que foi dito sobre o conto investigativo, as leituras e interpretações feitas, os conhecimentos ampliados por meio das aldravipeias – retextualizar o conto através da poesia.

Aula 2 – O Projeto de autoria: escrevendo aldravipeias.

Passo 1 – Verificando a aprendizagem.

Registro no diário de leitura.

Antes de começarem a escrita dos textos poéticos, a professora verificou com os alunos os conhecimentos que adquiriram até aquele momento por intermédio de atividades escritas, registradas nos diários de leitura.

Passo 2 – Escrevendo o texto.

Os alunos começaram a escrita de suas aldravipeias a partir da palavra-chave escolhida (cada aluno escolheu uma palavra-chave). A atividade foi realizada de forma individual. Sempre que dúvidas surgiam os alunos chamavam a professora que, imediatamente, dava a atenção necessária ao aluno. Muitas vezes essa atenção exigia que a professora mediasse os conhecimentos já adquiridos com

algum outro conhecimento que tivesse se dispersado ao longo do processo de intervenção, ajudando o aluno a se conectar com o projeto e com os objetivos daquela aula.

Aula 3 – Corrigindo e reescrevendo.

A professora recolheu as aldravipeias escritas pelos alunos, fez a leitura e a conferência de cada uma na presença de seus autores. Esse foi um momento muito importante para o aluno e para a professora, pois juntos eles verificaram os possíveis equívocos cometidos, algumas questões linguísticas que precisavam ser revisadas e, principalmente, foi o momento em que a professora pôde apreciar o trabalho do aluno, mostrando a ele sua capacidade de escrita, a qualidade de seu texto, as possibilidades para melhorar a produção e a importância da reescrita.

Após as reescritas, os alunos compartilharam suas aldravipeias com seus colegas através da leitura oral. Uma observação relevante para esse momento de compartilhamento das aldravipeias foi o interesse de cada aluno em ouvir o colega e conversar após a leitura sobre o impacto do texto, a escolha da palavra-chave, a temática desenvolvida. Houve por parte dos próprios alunos uma organização natural, a professora não precisou intervir pedindo silêncio ou atenção, os próprios alunos compreenderam que o momento era de respeito ao texto do outro.

Com a apresentação das aldravipeias criadas pelos alunos, encerrou-se o projeto desenvolvido em sala de aula. Em decorrência da pandemia que se instaurou em todo o mundo em 2020, os diários de leitura estão guardados para serem entregues devidamente aos alunos participantes da intervenção. A intenção é produzir uma pequena antologia de aldravipeias, registrando a escrita poética dos alunos, assim que o isolamento social não for mais um obstáculo; afinal de contas, queremos fazer uma tarde de autógrafos para a entrega da antologia aos alunos e seus familiares.

IMPACTOS DO PROJETO

A sequência didática apresentada foi realizada nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, 4º bimestre escolar, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal na cidade de Santos Dumont, Minas Gerais. Por meio de um questionário sobre a relação dos alunos com a leitura, aplicado no mês de maio de 2019, foi possível traçar melhor os perfis dos alunos e sua prática de leitura, para, assim, propor a intervenção descrita no caderno pedagógico. A pesquisa feita também colaborou para uma abordagem literária mais interessante e próxima da realidade dos alunos. Com base nas respostas dadas pelos alunos, que disseram se interessar por enredos de suspense, de mistério e de investigação, escolhemos o conto *A aventura do pudim de Natal*, de Agatha Christie, como a primeira leitura a ser feita, motivando os alunos para os próximos passos, até chegar à construção do texto poético aldravipeia.

É importante dizer que a leitura e o estudo do conto de Agatha Christie, da aldravipeia *Olhares*, de Ângela Cristina Fonseca, e das aldravipeias de outros autores aldravianistas permitiram a ampliação tanto do repertório literário quanto linguístico dos alunos envolvidos no trabalho. O

trabalho com a aldravieira foi facilitado pelo conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero aldravia. Desde 2016, a escola onde a proposta foi aplicada é sede da Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenis (ABRAAI-SD) e desenvolve com os alunos, desde o 6º ano, a produção de aldravias, buscando inserir o gênero no espaço escolar, como um instrumento de letramento literário.

Foi possível trabalhar de forma significativa as estratégias literárias que envolvem os textos estudados, proporcionando aos alunos uma experiência de leitura e de escrita. Percebe-se, através das respostas dadas pelos alunos tanto oralmente quanto em forma de registro nos diários de leitura, que houve uma ampliação do seu vocabulário, uma maior participação nas aulas e um maior interesse pela leitura de outros gêneros e tipos textuais. Houve também uma mudança significativa na postura dos alunos durante a intervenção. Aos poucos, todos foram entendendo que as aulas realizadas fora do espaço da sala de aula não eram apenas momentos lúdicos, mas momentos de construção de conhecimento e, assim, todas as vezes que saíamos da sala de aula, os alunos caminhavam para o próximo ambiente de maneira educada, sem correria ou descontrole. Entenderam também que ler um texto vai muito além de apenas decodificar a Língua Materna; a leitura faz com que se pense na história como um simulacro, como outro mundo, um espaço em que cabe a fantasia, mas que também cabe assuntos do mundo real. O aumento da procura por livros na biblioteca escolar é um dado a se pensar, apesar de não ter sido quantitativamente registrado, ou não tenha causado uma grande mudança na rotina da biblioteca, houve uma transformação no comportamento do aluno em relação à leitura e aos espaços escolares. Muitos alunos quiseram compartilhar com a professora o início espontâneo de leituras de livros da biblioteca e dos que encontraram em suas casas. No horário do intervalo, chamado de “recreio”, a professora pôde observar alguns alunos com livros, nem sempre lendo, mas pelo menos tendo o contato físico com a obra, objeto de leitura.

O impacto causado pela proposta do projeto foi tão positivo, que a escola se mantém receptiva para novos projetos de leitura e de escrita, valorizando o trabalho feito e confiando nos bons resultados que provavelmente ainda iremos colher. Como professora, pude ver, de maneira concreta e efetiva, o meu trabalho sendo desenvolvido com propriedade, autoria e autonomia, motivando-me a continuar lutando por uma educação de qualidade e por um ensino de Língua Portuguesa que possa realmente produzir conhecimentos, ultrapassando os muros da escola e ressignificando a vida de meus alunos.

Como escritora de aldravias, membro efetivo da Sociedade Brasileira de Poetas Aldravianistas, coordenadora da Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenis da cidade de Santos Dumont, com sede na escola onde o projeto foi desenvolvido, vejo esse trabalho como um possível elo entre os alunos e a Literatura, não só como fonte de estudos e conhecimentos, mas como fonte de produção autoral concreta, significativa, levando aos alunos a entenderem a importância de se apropriarem de seus textos, de se posicionarem em relação aos textos do outro e de ressignificarem os papéis de leitor e de autor. Além disso, pude perceber, paulatinamente, o aumento da autoestima em alunos que, antes, não eram tão participativos nas aulas, mas que se interessaram pela temática e se sentiram à vontade para se expressarem.

Os pais dos alunos envolvidos na intervenção estreitaram os laços com a escola, participando de reuniões promovidas por mim, como professora de seus filhos, conhecendo nosso trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, podendo modificar seu olhar quanto ao ensino único e exclusivo da Gramática da Língua. Muitos pais relataram o envolvimento de seus filhos nas aulas; alguns questionaram inicialmente o trabalho, mas foram esclarecidos e perceberam a importância da leitura e da escrita como fonte de saberes para além das aulas tradicionais a que muitos estavam acostumados. Compreenderam a importância de a escola ser sede da ABRAAI e dos projetos de leitura e escrita fomentados também por essa instituição, o apoio aos professores nas atividades a serem desenvolvidas e, assim a participação dos pais e responsáveis pelos alunos se tornou um ponto muito positivo e impactante para a escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino e Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: 1998.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

CHRISTIE, A. *A aventura do pudim de Natal*. Trad. Vânia A. Salek. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI JR, C. ; CARVALHO, R. S. de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONSECA, A. C. *Aldravipaeas: Temas e Poemas*. Belo Horizonte: Ophicina de arte & prosa, 2015.

ISER, W. O repertório do texto. In: ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 101-157.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Leitura, texto e sentido; Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual*. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (Orgs.) *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, A. D. *Aldravismo: Movimento Mineiro do Século XXI*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2014.

LEAL, A. D.; BICALHO, G.; FERREIRA, J. S.; LEAL, J. B. D. (Orgs.). *O Livro I das Aldravipeias*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2012.

LEAL, J. B. D. *Reinvenção da Arte pelo Jornalismo Cultural – Ensaios*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2018.

LEAL, J. B. D. (Org.). *Aldravismo – a literatura do sujeito: Cânone, antologia poética & ensaios e crônicas de cultura popular*. Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, N. S. *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

ADAPTAÇÃO E CÂNONE: CAMINHOS PARA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E FAVORECIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

CÁSSIA FERREIRA DE FREITAS TIRAPANI
MARCO AURÉLIO DE SOUSA MENDES

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O presente capítulo refere-se ao trabalho realizado no âmbito do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculado ao macroprojeto *Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: interrelações entre adaptações literárias*, desenvolvido pelo Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes. A dissertação da qual ele se origina intitula-se *Crime e Loucura, uma introdução ao cânone por meio dos narradores nos universos de Poe e Machado: uma proposta de ampliação de repertório e letramento literário*¹ (Tirapani, 2019).

O referido trabalho foi motivado pela constatação de que, a despeito de sua importância, o ensino de Literatura na Educação Básica, em particular no segmento que vai do sexto ao nono ano de escolas públicas, tem sido negligenciado. Ademais, outro ponto que justificou o projeto foi a necessidade do ensino de estratégias de leitura e do desenvolvimento do hábito de ler.

O objetivo geral do projeto foi a ampliação de repertório no que concerne aos tipos de narradores e o favorecimento do letramento literário a partir do estudo de textos de autores canônicos e de adaptações.

Já os objetivos específicos foram introduzir os educandos no universo de suspense e de terror de Edgar Allan Poe; apresentar o conceito de adaptação literária mediante o estudo de textos adaptados de Machado de Assis; levar os alunos a perceberem as diferenças entre textos literários tradicionais, textos transpostos para histórias em quadrinhos e textos fílmicos; apresentar o narrador não confiável em primeira pessoa; aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o narrador em terceira pessoa; instrumentalizar os discentes a desenvolverem estratégias para perceberem as nuances de cada tipo de foco narrativo e introduzi-los no universo machadiano.

Por meio do estudo de textos de autores canônicos, aliado ao estudo de adaptação em quadrinhos e adaptação televisiva, buscou-se promover o letramento literário e a ampliação de repertório de discentes

¹ A dissertação está disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10676>

do 9º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no que concerne às especificidades do narrador em primeira pessoa não confiável e do narrador em terceira pessoa intruso.

A instituição de ensino em que aplicamos o projeto está localizada em um bairro consideravelmente distante do centro da cidade, como é característico da referida rede de ensino, e atende a alunos da educação infantil ao ensino fundamental II e EJA. A escola, à época da aplicação da intervenção pedagógica, contava com uma biblioteca que funcionava mediante um projeto que possibilitava que os alunos do ensino fundamental I e II e EJA fizessem empréstimos de livros, sem poder, entretanto, permanecer no local realizando atividades de leitura e pesquisa por falta de espaço físico. As turmas dessa escola eram formadas, em média, por cerca de 25 a 30 alunos cada uma. Para que todo esse público tivesse oportunidade de frequentar a biblioteca, cada turma tinha, em média, vinte minutos por semana para a realização dos empréstimos. Diante da escassez de tempo, a escolha da obra era feita pelos educandos, na maioria das vezes, sem muitos critérios.

A turma na qual foi aplicado o projeto interventivo – 9º ano do EFII – era constituída por 17 estudantes (9 garotas entre 13 e 15 anos e 8 garotos de 13 a 18 anos, sendo o mais velho portador da Síndrome de Apert).

Foram aplicados, nessa turma, *dois instrumentos de pesquisa* (Anexos I e II) e a análise dos dados coletados nos mostrou um quadro de apagamento do ensino de leitura de textos literários, demonstrando na prática o que Cosson (2016, p. 23) chama de “falência do ensino de literatura”.

Para o desenvolvimento de toda nossa pesquisa e intervenção pedagógica, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação, que é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Os pressupostos teóricos que ancoraram nosso trabalho foram: letramento literário (COSSON, 2016; COSSON; PAULINO, 2009); cânone literário (CALVINO, 2007; PAULINO, 2004); direito à literatura (CANDIDO, 2004); teoria dos polissistemas (EVEN-ZOHAR, 2013); comunidades de leitores e círculos de leitura (COLOMER, 2007; COSSON, 2017); repertório do texto e ampliação de repertório (ISER, 1996); adaptação (HUTCHEN, 2013; CARVALHO, 2011); conto (MOISÉS, 1970) e narrador confiável e não confiável (BOOTH, 1983).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

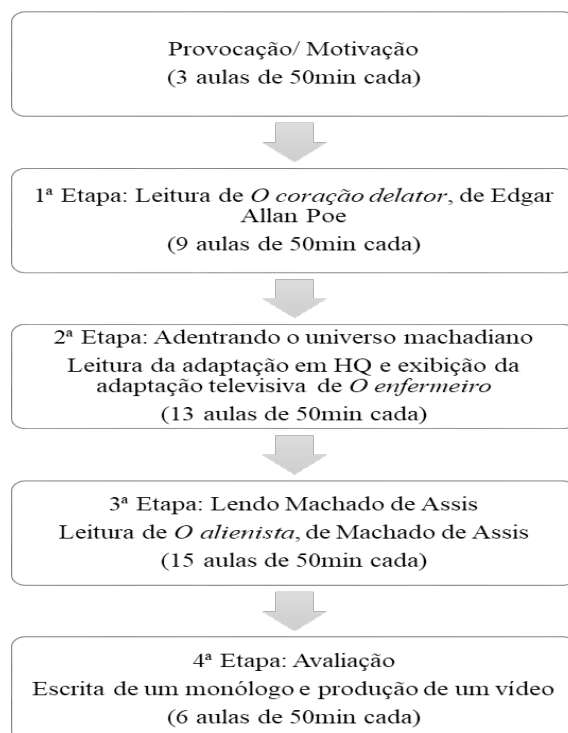
Nossa intervenção pedagógica abordou três obras de dois escritores canônicos: o conto “O coração delator”, de Edgar Allan Poe, e os contos “O enfermeiro” e “O alienista”, ambos de Machado de Assis, destacando que abordamos a adaptação em quadrinhos e a adaptação televisiva de *O enfermeiro*, e não seu texto original.

O trabalho consistiu em estabelecer estratégias de leitura com a nossa mediação – leitura protocolada –, visando a aumentar o interesse dos alunos, desenvolver suas habilidades leitoras, aproximá-los do cânone literário e ampliar seu repertório sobre narrador em terceira pessoa intruso e narrador em primeira pessoa não confiável.

Os discentes utilizaram um diário de leitura, no qual foram sendo anexadas todas as atividades desenvolvidas ao longo da aplicação da intervenção. É importante destacar que o conto de Poe e a adaptação em quadrinhos foram entregues aos alunos de forma fracionada. Para cada sequência do texto que trabalhamos, preparamos antecipadamente questões que objetivavam o levantamento de hipóteses por parte dos alunos. Assim, resumidamente, a dinâmica das aulas consistia em apresentarmos questionamentos que eram colados nos diários de leitura, seguidos de discussão e ocasionais anotações. Em seguida, era entregue o trecho do texto, que também era afixado no diário e lido em voz alta, o que, na maioria das vezes, era feito por nós, e uma nova discussão era implementada. Nela buscávamos confirmar ou refutar as conjecturas que haviam sido levantadas a priori. Dessa forma, realizamos a leitura integral, mas com pausas estrategicamente programadas para que mantivéssemos o interesse dos estudantes, oportunizássemos o levantamento de hipóteses e discussões proíficas acerca da obra. Paralelamente, ao ministrar as aulas, utilizamos um diário de campo, no qual anotamos detalhes relevantes ao desenvolvimento do projeto, tais como interações da turma, questionamentos suscitados e resultados obtidos em aula, breves análises pertinentes à dinâmica das aulas, pontos que necessitavam ser revistos.

A intervenção foi desenvolvida ao longo de 46 aulas de 50 minutos cada uma e organizada da seguinte forma:

Figura 1 - Estrutura da Intervenção.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para começarmos a implementação da intervenção pedagógica, partimos da provocação/motivação, que visou a despertar o interesse e estimular os alunos a participarem efetivamente do que havia sido planejado e seria colocado em prática a partir daquele momento, fazendo com que assumissem o protagonismo do projeto.

Fundamentalmente, nessa fase do projeto, apresentamos nossos objetivos aos alunos e explicamos como seriam as dinâmicas das aulas.

Corroborando as informações obtidas através dos instrumentos de pesquisa aplicados anteriormente, ao serem informados de que leríamos um conto de Edgar Allan Poe, os alunos afirmaram não saber de quem se tratava. Isso se repetiu quando, no início da 2ª etapa, dissemos que o autor a ser estudado seria Machado de Assis. Dessa forma, foi necessário fazer uma breve explanação sobre o escritor. Assim, já de posse de algumas informações acerca do autor e de determinadas características de sua produção, estrategicamente enfatizadas por nós, foi possível notar uma atenção crescente da turma, que em outras ocasiões já demonstrara o interesse por mistério e terror, algo muito característico em alunos da faixa etária com que estávamos trabalhando. Sabendo disso, procuramos fazer do gosto dos alunos um elemento facilitador para que se engajassem no projeto.

Nessa fase, nosso foco era envolver os alunos no projeto, portanto informamos apenas o nome do conto e pedimos que levantassem hipóteses, buscando explorar os significados das palavras.

Continuando, apresentamos uma *ilustração*² relacionada ao conto para que a interpretassem. A turma, inicialmente, não demonstrou muita segurança, buscando nossa ajuda a todo momento. Tanto a atividade de análise do título do conto, quanto a leitura da ilustração serviram para evidenciar a pouca experiência que tinham com o literário, que exige um maior exercício de imaginação, de exploração do sentido conotativo.

Já que “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (COLOMER, 2007, p. 27), a ausência do trabalho com o literário explica essa dificuldade apresentada inicialmente pelos estudantes em relação à subjetividade.

Apesar disso, pudemos notar que nosso objetivo com essa seção do trabalho foi plenamente alcançado, porque os discentes perguntaram inúmeras vezes quando a leitura seria iniciada, demonstrando bastante ansiedade.

Para o início da primeira etapa, fizemos fotocópias do conto, que foram divididas em trechos para serem entregues aos alunos.

O emprego da leitura protocolada como estratégia foi muito produtiva, porque fizemos interrupções propositais na leitura e apresentamos questionamentos que serviram para aguçar a imaginação dos discentes e também para chamar sua atenção para aspectos relevantes do texto. É mister destacar que a turma como um todo demonstrou, inicialmente, muita dificuldade em relativizar

² Imagem disponível em: https://drive.google.com/file/d/1T_LhSBLcFQyuXxN2u-owtNVKUB12zH1Q/view?usp=sharing

o que lia, em ampliar o sentido das expressões presentes no texto, e apresentou a tendência de ler considerando somente o sentido denotativo da linguagem, o que, provavelmente, estava ligado à pouca experiência com o texto literário, conforme mencionado anteriormente.

É importante ressaltar que a organização da turma em um semicírculo favoreceu bastante a interação entre os pares e que a simples modificação da distribuição das carteiras em sala de aula pareceu despertar novas perspectivas nos discentes, a ponto de, após a finalização dessa etapa, quando foi solicitado que os alunos avaliassem a experiência, muitos citarem essa mudança como algo muito positivo.

Outro destaque foi o fato de a cada atividade, os alunos serem plenamente informados da dinâmica que adotaríamos. Acreditamos que esse detalhe foi mais um fator que contribuiu para a adesão da turma ao projeto naquele momento: sentirem-se seguros quanto ao que estávamos desenvolvendo. Isso possibilitou que a surpresa ficasse somente por conta do que seria lido, fazendo com que a atenção estivesse voltada exclusivamente para a leitura.

Como os discentes esperavam uma história de terror mais explícito, característica dos *thrillers* com os quais estavam mais familiarizados, não quiseram fazer a leitura em voz alta, solicitando sempre que fosse feita por nós. Sendo o nosso objetivo garantir que os educandos se sentissem confortáveis para que de fato houvesse uma interação entre autor, texto e leitores, mediada por nós, a ponto de os alunos fazerem conjecturas, defender suas ideias e argumentar educadamente, optamos por não insistir que a leitura em voz alta fosse feita por eles e aceitamos ficar incumbidos dessa tarefa.

Depois da leitura do primeiro trecho do conto, durante a discussão que se seguiu, ficou evidente que muitos alunos não tinham ainda consolidado a diferença entre autor e narrador. Diante dessa dificuldade, foi necessário fazer uma pausa para explicarmos essa distinção.

É relevante enfatizar que, depois de nossa explanação acerca do narrador, a turma não teve dificuldade em identificá-lo no conto como sendo de 1ª pessoa; porém, pouquíssimos souberam nomeá-lo como narrador-personagem.

Outro destaque a se fazer foi a percepção quanto à mudança de postura dos alunos logo nos primeiros trechos lidos. No início da intervenção, havia um clima de insegurança diante do novo; no entanto, a cada atividade, mais estudantes manifestavam suas opiniões e suposições e, de um modo geral, todos os envolvidos passaram a aceitar que o que os colegas falavam era plausível ou ao menos digno de considerações. Salientar essa mudança é relevante, porque não podemos nos esquecer de que se tratava de uma turma de adolescentes de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Juiz de Fora e que a prática da escuta respeitosa e da aceitação do contraditório não era muito comum, principalmente se a fala era de um de seus pares. Não queremos com isso dizer que essa era uma turma com problemas de relacionamento, mas sim que, diante do contexto em que viviam, da pouca idade e da irreverência sarcástica comum a essa fase da vida, nem sempre era possível estabelecer interlocuções sem que houvesse críticas e até mesmo algum desmerecimento.

Outra questão importante a ser sublinhada foi como os educandos, já familiarizados com nossos apontamentos e questionamentos, que visavam a despertar seu interesse e desenvolver suas habilidades leitoras, passaram a observar todos os detalhes atentamente, não só no que concerne ao texto, mas também a todos os signos dispostos no papel, demonstrando que já estavam cientes de que, em uma obra, todo o projeto gráfico é pensado com algum objetivo e que nada é aleatório.

Salientamos mais uma vez que todas as perguntas eram entregues aos discentes, que as colavam em seu diário de leitura e que, em sua imensa maioria, eram respondidas oralmente, a fim de garantir a interação e a conduta participativa de todos. Essa dinâmica era sempre realizada antes de entregarmos o trecho do texto ao qual esses questionamentos se referiam, para que os alunos levantassem hipóteses. Somente depois entregávamos os fragmentos do texto, que eram lidos em voz alta por nós ao mesmo tempo em que eram exibidos no projetor multimídia. Feita a leitura, retomávamos as perguntas para confirmar ou refutar as hipóteses previamente levantadas. Nesse instante, outros questionamentos surgiam e novas teorias eram criadas. Procuramos sempre conduzir os diálogos fazendo com que pensassem na viabilidade do que afirmavam, sem adotar uma postura de apontar o que era certo ou errado. Por intermédio das discussões, os próprios estudantes eram capazes de avaliar e reformular suas ideias quando julgavam adequadas.

Outra observação importante que fizemos foi que, conforme avançávamos na leitura, mais alunos se permitiam exercitar a imaginação, descrevendo como imaginavam as personagens, o ambiente. Essa atitude foi muito simbólica, principalmente se pensarmos que, há pouquíssimas aulas, esses mesmos estudantes estavam muito presos ao sentido literal e não tinham segurança para se manifestar, buscando sempre que nós lhes fornecêssemos a resposta correta. Tal mudança demonstrou que não demorou muito para que entendessem que o texto vai nos dando pistas, mas que há vazios que precisam ser preenchidos pelo leitor.

Ressaltamos também que, por uma particularidade, ficamos cerca de uma semana sem aulas de Língua Portuguesa, e essa interrupção se deu justamente quando havíamos chegado a um momento crucial da narrativa. Mesmo diante dessa lacuna, o interesse e a participação dos discentes não esvaneceram; ao contrário, mantiveram-se extremamente envolvidos e não buscaram o texto na *internet*. Cabe salientar que nem todos os estudantes tinham acesso à *internet*, contudo aqueles que o tinham, ao serem questionados, afirmaram que as aulas estavam muito interessantes e que gostariam de saber o desfecho da história em sala com os demais colegas.

Mesmo diante de mudanças de postura e de perceptíveis avanços quanto às estratégias de leitura e levantamento de hipóteses, não podíamos ignorar que ainda se tratava de uma turma sem o hábito de ler e com pouquíssima experiência com o literário. Sendo assim, foi compreensível que, ao chegarmos ao ponto da narrativa em que uma das personagens é assassinada, todos, em uma atitude pragmática, acreditaram termos chegado ao final do conto. Além disso, também foi plausível o fato de que, ao finalizarmos de fato a leitura, a turma tenha sido capaz de, após uma releitura do último parágrafo, afirmar que o barulho descrito era o pulsar do coração, todavia não

aceitaram a possibilidade de que o som viria do coração do homem que fora assassinado; afinal, como argumentaram, a personagem havia tido seu corpo desmembrado.

Depois de finalizada a leitura, solicitamos que os educandos retomassem suas anotações preliminares para verificarmos quais hipóteses haviam se confirmado e quais haviam sido refutadas. Pedimos também que avaliassem a experiência, analisando todos os aspectos que julgassem relevantes para subsidiar possíveis adaptações em nosso projeto. De um modo geral, a turma demonstrou que as pausas protocoladas, gerando discussão e interação, tinham sido muito proveitosas, fazendo com que realmente dialogassem com o autor, com o texto e com os demais atores envolvidos no processo.

Depois dessa avaliação, ativemo-nos à questão do foco narrativo. Conforme já relatamos, no início da leitura do conto de Poe, alguns alunos demonstraram não diferenciar narrador de autor e, na ocasião, fizemos uma pausa para explicarmos essa distinção. Porém, como nosso objetivo era introduzir o conceito de narrador em 1ª pessoa não confiável, consideramos necessário retomar esse ponto e fazer uma melhor sistematização.

Somente depois desse momento, apresentamos questionamentos acerca da confiabilidade do narrador presente no conto em estudo. Ao analisarmos as respostas que, desta vez, foram anotadas nos diários de leitura, pudemos observar que quase a totalidade da turma havia relacionado a não confiabilidade do narrador à sua suposta insanidade mental. Dessa maneira, nossa mediação se fez necessária e, em sala, através de uma discussão, os alunos foram levados a pensar além da característica que já haviam apontado e, quando uma aluna se atentou para o fato de ser esse narrador em 1ª pessoa, foi possível introduzirmos o conceito de confiabilidade relacionado ao foco narrativo.

Para a segunda etapa, mantivemos a mesma dinâmica nas aulas e a mesma estratégia de leitura protocolada, porque previmos que o vocabulário de Machado de Assis, que fora mantido pelo adaptador, poderia representar um desafio a mais para os alunos em determinados momentos, além do contexto histórico abordado, que demandou atenção de nossa parte.

Antes de iniciarmos o trabalho com a adaptação em quadrinhos de *O enfermeiro*, julgamos ser apropriado explorar a estrutura de um livro para consolidar o que já havíamos abordado na etapa anterior da intervenção.

A partir da análise de informações contidas na capa da HQ, discutimos o conceito de adaptação, buscando ampliar o conhecimento que os alunos já detinham a esse respeito.

Assim como fizemos antes de trabalharmos com o conto de Poe, apresentamos uma breve biografia de Machado de Assis, buscando falar um pouco sobre sua importância para a literatura brasileira e ocidental.

As atividades dessa etapa transcorreram mais naturalmente, pois os discentes já estavam familiarizados com a forma de trabalho e não tiveram dificuldade em analisar o foco narrativo. Para além, nessa leitura, pudemos analisar certas escolhas lexicais e determinadas ironias de Machado de Assis, mesmo que em alguns momentos fosse necessário retomar trechos lidos.

Destacamos que, com base no retorno que obtivemos das atividades propostas, a opção pela adaptação em quadrinhos para introduzir o universo machadiano foi bastante acertada. Isso porque a HQ era um gênero com o qual os discentes já estavam habituados e a linguagem não verbal foi de extrema importância para inseri-los no contexto histórico. Ressaltamos mais uma vez que o adaptador manteve o texto original praticamente sem alterações. Isso, por si só, poderia ser um grande desafio para nossos alunos. Sendo assim, partir de algo já conhecido – o gênero HQ – para algo novo – o texto machadiano – contribuiu para que se lograsse êxito nas atividades implementadas.

Depois que a leitura da adaptação em quadrinhos foi finalizada, exibimos a adaptação televisiva, seguida de uma discussão acerca das impressões que os alunos tiveram após ter contato com a mesma história, mas em suporte distinto. Por meio dos apontamentos apresentados por alguns estudantes, foi possível retomarmos alguns aspectos relevantes sobre adaptação.

Para finalizar essa segunda etapa, foi solicitado aos estudantes que produzissem um pequeno texto em seus diários de leitura, seguindo um roteiro dado, que serviu para avaliarmos o aprendizado até aquele momento.

A terceira etapa, já tendo sido cumprida boa parte do planejamento da intervenção pedagógica de forma satisfatória, consistiu na leitura do conto estendido *O alienista*.

Já a essa altura, os discentes se encontravam suficientemente instrumentalizados para lerem o texto original, embora ainda tenhamos mantido a estratégia de leitura protocolada. Mantivemos a organização das aulas conforme já vínhamos fazendo, porque julgamos ser o mais adequado, uma vez que a leitura agora demandaria um maior fôlego. Antes de darmos início à leitura, tivemos um momento de motivação no qual promovemos uma roda de conversa abordando os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da realidade do tratamento psiquiátrico no Brasil.

Após a roda de conversa, na qual pudemos notar que os estudantes tinham pouquíssima informação a esse respeito, exibimos um episódio do programa *Antes e depois da lei* – Lei antimanicomial, que aborda a história do tratamento dos distúrbios psiquiátricos no Brasil, desde seu início até a atualidade.

Depois de assistirmos ao episódio, conversamos a respeito das impressões que tiveram e a turma demonstrou ter ficado bastante impactada, talvez por terem tomado conhecimento de como foram tratados pacientes de um hospital psiquiátrico que existiu em uma cidade relativamente próxima a Juiz de Fora.

Quando foram informados sobre o nome do livro que leríamos, os estudantes quiseram saber o que era um alienista e nós apresentamos seu significado.

Diferentemente do que havíamos feito na ocasião da leitura das duas primeiras obras, a fotocópia feita a partir do portal *Domínio Público* de *O alienista* foi entregue integralmente aos alunos mas por uma questão de praticidade, era recolhida no final da aula e guardada na escola.

Assim, seguimos a dinâmica de organizar a turma em um semicírculo, entregar questões que ora eram discutidas preliminarmente, ora posteriormente à leitura do trecho selecionado, buscando sempre levantar hipóteses que mais tarde eram retomadas para as refutarmos ou as confirmarmos.

Nessa obra, procuramos chamar a atenção dos educandos para as intromissões, para os comentários que por vezes o narrador fazia, já que que não tiveram dificuldade em identificar que tínhamos ali um narrador em 3ª pessoa.

Por ser uma obra mais extensa, que demandava mais atenção, muitas de nossas mediações tiveram o objetivo de garantir que os alunos acompanhassem o desenrolar do enredo e não se confundissem com tantos personagens. Em meio aos fatos narrados, foi preciso destacar pontos importantes em que o narrador, por vezes de forma irônica, se manifestava, para evitarmos que isso passasse despercebido a olhos de leitores iniciantes, como era o caso de nossa turma.

A leitura dessa obra transcorreu sem tanto entusiasmo por parte dos discentes, embora eles tenham demonstrado maior afeição por determinadas personagens em algumas passagens do texto.

Para finalizarmos essa etapa, solicitamos que os alunos, em uma roda de conversa, fizessem uma análise geral da obra, que serviu de subsídio para que escrevessem, posteriormente, um pequeno texto no qual explicitaram suas impressões gerais, em especial sobre o papel do narrador em cada obra lida.

Para finalizarmos nossa intervenção pedagógica, solicitamos que os discentes, em duplas, elegessem uma personagem da história para ser o narrador de um pequeno texto que eles deveriam escrever, ou seja, a personagem escolhida contaria uma passagem da narrativa na qual estivera envolvida. Assim, teríamos uma nova perspectiva dos fatos, pois a narração seria em 1ª pessoa.

A escrita do texto ocorreu em sala de aula, com nossa mediação, e é válido enfatizar que os educandos se empenharam em relação ao aspecto da não confiabilidade do narrador em 1ª pessoa, demonstrando terem de fato consolidado o conhecimento.

Esse texto foi a base de um monólogo que, inicialmente, seria representado em sala de aula. Entretanto, como a maioria dos estudantes não se sentiu à vontade para isso, uma vez que não tinham qualquer experiência com encenações, ficou estabelecido que o monólogo seria gravado em casa e enviado para nós posteriormente, através de um aplicativo de celular.

É importante ressaltar que, para a realização da tarefa final, apresentamos a definição de monólogo, explicamos como deveriam proceder e sugerimos que assistissem a alguns trechos de monólogos disponíveis na *internet*.

A última aula de nossa intervenção transcorreu com a exibição dos monólogos que nos haviam sido enviados e, na sequência, os alunos presentes elegeram o monólogo que para eles melhor apresentou um narrador em 1ª pessoa não confiável.

IMPACTOS DO PROJETO

O “estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens” de que nos fala Cosson (2017, p.15) era percebido na escola onde trabalhávamos à época de nossa intervenção. Era imperativo que algo realmente embasado teoricamente fosse feito para que houvesse uma alteração desse *status quo*.

Assim, nosso projeto buscou desenvolver o letramento literário e a ampliação de repertório no tocante ao narrador não confiável em 1ª pessoa e ao narrador em 3ª pessoa intruso. Para tanto, utilizamos a estratégia de leitura protocolada, pois dessa forma pudemos mediar o processo de leitura e auxiliar os discentes em suas dificuldades.

Foi possível observar que pequenas alterações no cotidiano da sala de aula surtiram efeitos muito positivos, tais como a reorganização da turma em semicírculo, que favoreceu a interação entre os alunos e possibilitou que estudantes extremamente tímidos se sentissem encorajados a participar mais efetivamente das atividades propostas. Deixar claro o que será feito e com qual objetivo também favoreceu sobremaneira o envolvimento dos estudantes, pois fez com que se vissem como sujeitos da transformação pela qual estavam passando. Notarem-se como protagonistas do processo elevou sua autoestima, abrindo novos horizontes e despertando novos interesses.

Outro ponto a ser destacado foi a utilização dos diários de leitura que funcionaram como um suporte ao longo da implementação do projeto.

A estratégia de leitura protocolada permitiu que os alunos se habituassem a levantar hipóteses, a fazer inferências e a acionar conhecimentos prévios para conseguirem preencher os vazios presentes nos textos. Com isso, a dificuldade inicial que apresentaram em relação à subjetividade, por exemplo, pôde ser minimizada.

Além dos avanços notados quanto às habilidades leitoras relacionadas ao texto literário, foi perceptível também a mudança de postura em relação às adaptações. Isso porque compreenderam que a adaptação não é um produto inferior ao original, e sim algo novo, com características particulares que levam em conta o suporte, o público-alvo, o objetivo, entre outros fatores.

Em relação aos narradores, embora inicialmente os alunos tenham apresentado certa dificuldade em compreender a questão da não confiabilidade do narrador em 1ª pessoa, associando essa característica à pretensa insanidade mental da personagem do conto de Poe, a partir de nossa mediação não tiveram dificuldade em compreender o conceito e consolidá-lo posteriormente com o trabalho com as adaptações de *O enfermeiro*. Já em relação ao narrador em 3ª pessoa, presente em *O alienista*, os alunos tiveram maior dificuldade em perceber a sutileza com que ele se intrometia na narrativa. Possivelmente porque um dos recursos utilizados por Machado de Assis para promover essas intromissões foi a ironia, que é algo mais complexo para ser percebido por leitores iniciantes.

A implementação de nosso projeto exigiu a superação de vários obstáculos. Provavelmente, o maior deles tenha sido a falta de apoio de nossa chefia imediata. Embora não tenha impedido nosso trabalho, a equipe diretiva que assumiu a gestão da escola no início do ano em que aplicamos nossa intervenção não permitiu que as fotocópias necessárias às atividades fossem feitas na escola; tampouco tivemos acesso a materiais que comumente eram adquiridos para uso com os alunos, tais como cadernos e folhas. Também tivemos problemas com relação ao uso do projetor multimídia, apesar de a escola possuir 3 desses aparelhos subutilizados. Analisando essa postura, podemos pensar que seja um reflexo ou uma das causas do apagamento da importância do ensino de literatura de

que nos falam Colomer (2007) e Cosson (2016). Outras inúmeras dificuldades nos foram impostas cotidianamente, no decorrer da intervenção, o que evidenciou que, para a gestão da época, o trabalho que estávamos desenvolvendo não eram aulas de fato.

Além disso, um caso grave de indisciplina, alheio às nossas aulas, acarretou um esvaziamento da turma e uma conseqüente perda de interesse dos discentes quando já havíamos avançado bastante na aplicação da intervenção, mais precisamente quando líamos *O alienista*.

Mesmo diante de várias dificuldades, podemos afirmar que a experiência foi bastante exitosa e que, ao final da aplicação da intervenção pedagógica, houve de fato um progresso considerável, tanto no que concerne ao letramento literário, quanto à ampliação de repertório. Acreditamos que um aspecto que favoreceu esse resultado foi ter havido de fato a interação entre autor/texto/leitores, mediada por nós, o que comprova “que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Dessa forma, após o encerramento das atividades, ficou evidente que um projeto de letramento literário, ancorado em teorias e metodologias adequadas, era extremamente necessário e poderia contribuir para progressos não somente em relação à leitura literária, mas também em vários outros aspectos. Muito embora devêssemos pensar um trabalho assim como algo a dar resultados na comunidade escolar a médio e longo prazo, avanços importantes poderiam ser observados em pouco tempo, conforme pôde ser constatado em nossa intervenção.

REFERÊNCIAS

ABDALA JR., B. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

ANTES & depois da lei #50: Lei antimanicomial. Secretaria de Comunicação Social do STF. Vídeo (35'). Disponível em: <https://youtu.be/ojr4xc3HYXA>. Acesso em: 07/09/2018.

ASSIS, M. de. *O alienista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

ASSIS, M. de. O enfermeiro. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000265.pdf>. Acesso em 28/03/2018.

BAGNO, M. (Org.). *Machado de Assis para principiantes*. São Paulo: Ática, 2006.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, H. Uma elegia para o cânone. In: BLOOM, H. *O cânone ocidental*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, 2017.

BOOTH, W. C. *The rhetoric of fiction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre azul/ Duas cidades, 2004, p. 169-191.

CÂNONE. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/c%C3%A2none>. Acesso em 14/03/2018.

CARVALHO, D. B. A. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? *Conjectura*. Caxias do Sul, v.16, n.2, mai./ago. 2011, p.156-168.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

EVEN-ZOHAR, I. Teoria dos polissistemas. *Revista Translatio*. Porto Alegre, v. 4, 2013, p. 2-21.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

ISER, W. O repertório do texto. In: ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. *Proposta curricular da rede municipal: Língua Portuguesa*. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, L. C. M. *O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 2002.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIRANDA, N. S. *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2006.

MOISÉS, M. *A criação literária: introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramento, 1970.

NISKIER, A. *O olhar pedagógico em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 2001.

O ENFERMEIRO: um conto de Machado de Assis. Direção Mauro Farias. Vídeo (43'). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YY8RNYkSM18&feature=youtu.be>. Acesso em 28/03/2018.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol. 17, n. 1, 2004, p. 47-62.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

POE, E. A. *Edgar Allan Poe: medo clássico*. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*, ano 8, n. 29, fev./abr. 2004, p. 18-22.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H. e MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRAPANI, C. F. F. *Crime e Loucura, uma introdução ao cânone por meio dos narradores nos universos de Poe e Machado: uma proposta de ampliação de repertório e letramento literário*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

VILACHÃ, F. S. *O enfermeiro: conto de Machado de Assis*. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

WOOD, J. *Como funciona a ficção*. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

ANEXO I

Nome: _____ 9º Ano A

Caro(a) aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo é melhorar a qualidade no ensino em nossa escola e suas respostas são muito importantes para isso.

Sexo:

() Masculino. () Feminino

Idade: _____

1- Você tem o hábito de ler?

() Sim () Não

2- O que o(a) motiva a ler?

() Prazer.

() Motivos religiosos.

() Exigência escolar.

() Não sei.

3- Qual(is) tipo(s) de leitura de que você mais gosta?

() Jornal e revista.

() Livro impresso ou digital.

() Bíblia.

() HQ.

() Outros.

Se você marcou OUTROS, por favor, especifique:

4- Você tem aula de Literatura?

() Sim () Não

5- Você frequenta alguma biblioteca?

() Sim () Não

6- Você escolhe um livro para ler por qual razão?

- Tema.
- Título.
- Autor.
- Capa.
- Indicação de outras pessoas.
- Outro motivo.

7- Qual foi o último livro que você leu ou está lendo?

8- Qual é o autor?

9- Você tem um autor preferido? Se sim, especifique.

- Sim
- Não

10- Qual a sua principal forma de acesso ao livro?

- Comprados.
- Emprestados por biblioteca.
- Emprestados por outras pessoas.
- Distribuídos pelo governo.
- Baixados da *internet*.
- Presenteados.
- Não leio.

ANEXO II

Caro(a) aluno(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo é melhorar a qualidade no ensino em nossa escola e suas respostas são muito importantes para isso.

Nome: _____ 9º Ano A

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Em relação à leitura, como é sua experiência? Você gosta de ler? Por quê?

A que você atribui isso?

Em sua opinião, o que poderia ser feito para que a leitura literária fizesse parte de seu cotidiano?

Quando uma obra é adaptada para TV ou Cinema, desperta mais o seu interesse em ler o livro? Por quê?

QUEM SOMOS

ABEL GOMES VIEIRA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Minas Gerais e em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell, Virginópolis. Atualmente é professor da rede estadual do estado de Minas Gerais e supervisor pedagógico na Rede Municipal de ensino de Fervedouro, Minas Gerais.

abelgomesvieira@hotmail.com

ALYNE ALVES VIEIRA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui pós-graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas e graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora da Educação Básica, em Santos Dumont, Minas Gerais, na escola E. E. Padre Antônio Vieira e na E. M. Anita Soares Dulci. Interessa-se por Linguística, Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, Educação e Relações Étnico-Raciais.

alylynevieira@gmail.com

ANA CRISTINA MIRANDA FAJARDO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela mesma universidade e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cataguases. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na E. E. Dr. Pompílio Guimarães – Piacatuba/Leopoldina, Minas Gerais. Também é membro efetivo da Academia Leopoldinense de Letras e Artes.

habela35@hotmail.com

BIANCA DE SOUZA CARRARA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais e é graduada em Letras (Português/Inglês) pelas Faculdades Integradas de Cataguases. Atualmente é professora da Escola Estadual Olinto Almada e da Escola Estadual Professor Clóvis de Cataguases, Minas Gerais.

bianca.carrara@educacao.mg.gov.br

CAROLINE SOUZA FERREIRA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora - PROFLETRAS/UFJF. Possui graduação em Letras, também por essa instituição. Atualmente é professora da Escola Municipal Murilo Mendes e da Escola Municipal Áurea Bicalho.

carolsferreira2015@gmail.com

CÁSSIA FERREIRA DE FREITAS TIRAPANI

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira e graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora regente da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

professoracassiatirapani@gmail.com

CLARISSA MIEKO LUIZ ISHIKAWA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro de Ensino Superior de Valença e graduação em Letras pela mesma instituição. Atualmente é professora Docente I da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) na Escola Técnica Amaury César Vieira, onde atua no ensino médio técnico; da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), lecionando no Colégio Estadual José Fonseca no ensino fundamental e ensino médio regular e técnico; e da rede privada, no Artesanato Nossa Senhora Aparecida (ANSA), atuando no ensino fundamental II.

clarissa.mieko@gmail.com

DENISE BARROS WEISS

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Português como Língua Estrangeira, com interesse especial nos seguintes temas: português como língua estrangeira e português como língua materna, produção de material didático. Atua na sala de aula de português para alunos estrangeiros e na formação de professores na área de Português para estrangeiros. Atuou como professora no Programa de Pós-Graduação em Letras, PROFLETRAS-UFJF.

denisebarros150@gmail.com

DENISE PEREIRA REBELLO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Gestão Educacional pela Faculdade Metodista Granbery. Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Atualmente é professora do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora e da Escola Municipal Cosette de Alencar e tem experiência também na rede particular, atuando como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual.

denisepereirarebello@gmail.com

ÉRIKA KELMER MATHIAS

Doutora e mestre em Letras (Estudos Literários) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Possui especialização em estudos literários pela Universidade Paris Nanterre e graduação em Letras (português e francês) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora.

erika.kelmer@terra.com.br

FERNANDA DE PAULA ASSIS CAMPOS

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui Graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Varginha, Minas Gerais. Tem especialização em Língua Portuguesa, pela Faculdade Integrada Simonsen, do Rio de Janeiro e em Gestão escolar: orientação, inspeção e supervisão pela Faculdade de Venda Nova dos Imigrantes. Atualmente é professora da rede estadual do estado de Minas Gerais na Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque, na cidade de Lima Duarte.

fcfcampos07@gmail.com

JOSEANI ADALEMAR NETTO

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui pós-graduação em Educação Infantil pela Universidade Federal de Juiz de Fora e graduação em Letras (Português/Literatura) pela mesma universidade. Atualmente é professora de Língua Portuguesa/Literaturas no ensino fundamental II na Escola Municipal Anita Soares Dulci; no Colégio Santos Dumont no ensino fundamental II e ensino médio.

josesd27@yahoo.com.br

JULIANA MARIA DE OLIVEIRA MOREIRA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora e é graduada em Letras pela Faculdade Santa Marcelina. Atualmente é professora de língua portuguesa e língua inglesa

da rede estadual de ensino de Minas Gerais, do Instituto Estadual de Educação e Escola Estadual Bernardo Mascarenhas.

ju.ssva@gmail.com

LUCILENE HOTZ BRONZATO

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como professora no Programa de Pós-Graduação em Letras, PROFLETRAS-UFJF. Atualmente é professora titular do Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF.

lucilenehotz@gmail.com

MARCO AURÉLIO DE SOUSA MENDES

Doutor em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação e língua inglesa.

profletrasmendes@gmail.com

NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras pela mesma instituição. Atualmente é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua como coordenadora do PROFLETRAS. Coordena o projeto de pesquisa Análise Linguística na Escola e é pesquisadora do laboratório FrameNet Brasil.

natalia.sigiliano@ufjf.edu.br

NEUSA SALIM MIRANDA

Pós-doutora em Linguística pela Universidade Mackenzie, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como professora na graduação, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora e no PROFLETRAS-UFJF. Neste último, foi coordenadora local e coordenadora adjunta nacional. Destaca-se também na área de interface entre Linguística, Ensino de língua materna e Formação de professores. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: construções lexicais, gramaticais e discursivas do Português do Brasil.

neusalim@gmail.com

PATRÍCIA PEDROSA BOTELHO

Pós-doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura. Atualmente é docente permanente do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (campus Juiz de Fora) e atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

RENATA CRISTINA DAS DORES ALVES

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades, e mestre em Letras pela mesma universidade, no programa do PROFLETRAS/UFJF. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e na rede municipal de Comendador Levy Gasparian-RJ. Atua como pesquisadora do grupo PROPOR (Professores de Português em Rede/UFJF).

rdoresalves@gmail.com

SILVANA APARECIDA CALDAS DE ÁVILA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui especialização em Letras e Literatura pelas Faculdades Integradas de Jaú e em Tutoria a Distância pela Universidade Federal de Ouro Preto. É graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (1997). Atualmente é professora na Escola Municipal Angelina Medrado e tutora em Ensino de Filosofia para o ensino médio, no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras e Tutoria em Educação a Distância.

silvanacaldasavila@uol.com.br

THAIS FERNANDES SAMPAIO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestre em Letras – área de concentração: Linguística – pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e vice coordenadora do mestrado profissional dessa mesma universidade. Integra o corpo permanente dos programas de Pós-Graduação em Linguística e do PROFLETRAS dessa instituição. Integra o Grupo de Pesquisas em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS). Com formação em Linguística Cognitiva, desenvolve projetos na área de Ensino de Língua Portuguesa, dedicando-se, especialmente, aos seguintes temas: uso pedagógico de novas tecnologias, práticas de Análise Linguística, formação de professores.

thaisfersam.ufff@gmail.com

VANDA PINHEIRO DE LACERDA FREITAS

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS/UFJF. Possui pós-graduação em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá- RJ e graduação em Letras pela Faculdade Ciências e Letras Santa Marcelina em Muriaé-MG. Atualmente é professora efetiva em Língua Portuguesa pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e professora de Educação Infantil pertencente ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município de Miradouro-MG.

pinheiolacerda@yahoo.com.br

WUILTON DE PAIVA RICARDO

Doutorando em Linguística, na área “Linguagens e Humanidades” e mestre em Letras, na área de conhecimento “Linguagem e Ensino”. Possui pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente atua como professor de língua portuguesa em educação básica nas redes pública e privada de ensino. A experiência profissional centra-se na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa/Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, linguagem e ensino, tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, prática de ensino de língua portuguesa, didática do português, redes sociais e *internet* no ensino de língua.

paivawilton@yahoo.com.br